



**UNESP**

**Universidade Estadual Paulista**

---

**WAGNER ROBERTO DO AMARAL**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
DESENVOLVIDA PELA APEART NO PARANÁ:  
RECONTANDO SUA HISTÓRIA E SEUS PRINCÍPIOS,  
SEUS PASSOS E (DES)COMPASSOS.**

---

MARÍLIA - SP  
2003

WAGNER ROBERTO DO AMARAL

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
DESENVOLVIDA PELA APEART NO PARANÁ:  
RECONTANDO SUA HISTÓRIA E SEUS PRINCÍPIOS,  
SEUS PASSOS E (DES)COMPASSOS.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira)

Orientador: Prof. Dr. Cândido Giraldez Vieitez

MARÍLIA -SP  
2003

WAGNER ROBERTO DO AMARAL

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
DESENVOLVIDA PELA APEART NO PARANÁ:  
RECONTANDO SUA HISTÓRIA E SEUS PRINCÍPIOS,  
SEUS PASSOS E (DES)COMPASSOS.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Cândido Giraldez Vieitez  
Universidade Estadual Paulista

---

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri  
Universidade Estadual Paulista

---

Profa. Dra. Maria Regina Clivati Capelo  
Universidade Estadual de Londrina

Marília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003.

## DEDICATÓRIA

*A todos aqueles e aquelas - eternos aprendizes de educadores - que acreditam e fazem da educação um nobre universo de vida, de encontro, de (re)significados, de esperanças, de lutas e de sonhos.*

*Aos educandos e educandas da APEART, que ao buscar na revelação das letras... do seu nome, da sua história, das suas paixões, das suas saudades, dos seus medos e sonhos, descobrem-se e nesta descoberta, em cada ato e desejo, reiniciam o constante desafio em gentificar-se a si e ao outro. Sua luta, seu empenho e compromisso, seu cansaço, seu suor e sua emoção neste universo de descoberta - o universo da educação popular - se faz presente nestas linhas e a vocês, sábios do povo, o meu respeito e admiração.*

## AGRADECIMENTOS

*Aos meus pais, primeiros e sábios educadores, que fazem do amor que sentem entre si e à família, e do compromisso que possuem com os mais pobres, uma das minhas mais nobres referências de resistência, sensibilidade e luta.*

*A aqueles que estiveram ao meu lado nesta empreitada, em especial ao dedicado companheirismo do Márcio, à sintonia fraterna da Giane e através dela, a lembrança de tantos outros amigos e amigas, e às luzes emanadas pela Cândida. E a todos aqueles e aquelas, que distantes ou próximos, tornaram-se cúmplices nesta jornada.*

*Aos companheiros da APEART e em especial, aos sujeitos entrevistados e a aqueles que contribuíram na realização deste trabalho, a alegria em poder compartilhar memórias, cumplicidades, cansaços, desejos, conflitos, compromissos, momentos místicos e mágicos em escrever nossa história nas linhas da educação popular, no livro dos sonhos e da luta dos oprimidos.*

*Aos colegas do Departamento de Serviço Social que me apoiaram nos momentos de reflexão, incerteza, alegria, ajudando-me na difícil tarefa de ressignificar o tempo.*

*Ao Cândido, orientador deste trabalho, minha admiração pela sensibilidade, sabedoria e compromisso em fazer-se educador e companheiro neste percurso.*

*Ao Deus da vida, que se faz humano, companheiro, presença íntima, concreta e inseparável nos caminhos de nossa história.*

*[...]ao falar, eu desvendo a situação por meu próprio projeto de mudá-la; desvendo-a a mim mesmo e aos outros, para mudá-la; atinjo-a em pleno coração, transpasso-a e fixo-a sob todos os olhares; passo a dispor dela; a cada palavra que digo, engajo-me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapasso na direção do porvir. Assim, o prosador é um homem que escolheu determinado modo de ação secundária, que se poderia chamar de ação por desvendamento. É legítimo, pois, propor-lhe esta segunda questão: que aspecto do mundo você quer desvendar, que mudanças quer trazer ao mundo por esse desvendamento? O escritor "engajado" sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar.*

*Jean Paul Sartre*

*E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade, em ambos.*

*Paulo Freire*

AMARAL, Wagner Roberto. **A Política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos.** 2003. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília. 2003.

## RESUMO

O presente trabalho busca compreender as relações existentes entre as políticas de educação de jovens e adultos e o complexo campo das organizações não-governamentais no Brasil, através da análise da história e da identificação dos princípios político-pedagógicos da APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário, organização que atua no estado do Paraná. O estudo reúne importantes referências bibliográficas que apresentam os diversos contextos, concepções, protagonistas e diretrizes que influenciaram a configuração das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, bem como busca articular o papel das ONGs nestes cenários, explicitando potencialidades e contradições que marcam sua relação junto aos movimentos sociais e aos organismos governamentais. A pesquisa realizada junto à APEART possibilitou-nos, a partir da caracterização e análise do seu percurso histórico, afirmar a importância em se evidenciar os princípios político-pedagógicos e demarcar a identidade das organizações, no sentido de se dimensionar e potencializar sua atuação no campo das políticas educacionais.

Palavras-chave : Educação de jovens e adultos. Educação popular. ONGs. Princípios político-pedagógicos.

AMARAL, Wagner Roberto. **The Politics of young and adult education developed by APEART/Paraná**: retelling its history and its principles, its steps and (lack of)cadence. 2003. 234p. Dissertation (Master in Education) – College of Philosophy and Sciences, University of São Paulo’ s State “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2003

## ABSTRACT

The present work aims to understand the existing relations between the politics of young and adult education and the complex field of the non-governmental organizations in Brazil, through the analysis of the history and the identification of the politician-pedagogical principles of the APEART – Association Project Education of the Temporary Agricultural Wage-earner, organization that acts in the state of Paraná. The study congregates important bibliographical references that present the diverse contexts, conceptions, protagonists and lines of direction who had influenced the configuration of the politics of young and adult education in Brazil, as well as aim to articulate the function of the ONGs in these scenes, showing potentialities and contradictions that mark its relation with the social movements and the governmental organisms. The search done with the APEART made possible to us, from the characterization and analysis of its historical passage, to affirm the importance in evidencing the politician-pedagogical principles and to demarcate the identity of the organizations, in the direction to measure and improve its performance in the field of the educational politics.

Keywords : Young and adult education. Popular education. ONGs. Politician-pedagogical principles.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação  
ABI - Associação Brasileira de Imprensa  
ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais  
AFATRUP - Associação das Famílias dos Trabalhadores Rurais de Pinhão  
ALIA - Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS  
ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior  
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
AP - Ação Popular  
APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário  
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução Nacional  
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEAAL - Conselho de Educação de Adultos da América Latina  
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base  
CEEBJA - Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
CES - Centro de Estudo Supletivo  
CESULON - Centro de Estudos Superiores de Londrina  
CIMI - Conselho Indigenista Missionário  
CNAED - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática  
CNAIA - Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNC - Confederação Nacional do Comércio  
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
CNEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural  
CNI - Confederação Nacional da Indústria  
CNTC - Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio  
CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação  
COEJA - Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos  
CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos  
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação  
CONSUL - Conselho de Saúde da Região Sul de Londrina

CONTAC - Confederação dos Trabalhadores da Alimentação  
CPC - Centro Popular de Cultura  
CPP - Coordenação Político-Pedagógica  
CPT-PR - Comissão Pastoral da Terra do Paraná  
CRABI - Comissão Regional dos Atingidos pelas Barragens do Iguaçu  
CRB - Confederação Rural Brasileira  
CREAR - Centro de Referência e Estudos do Assalariado Rural  
CRESUL - Conselho de Educação da Região Sul de Londrina  
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
DEJA - Departamento de Educação de Jovens e Adultos  
DESU - Departamento de Ensino Supletivo  
DNEJA - Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos  
DR.CUT/PR - Departamento Rural da Central Única dos Trabalhadores/Paraná  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
EpT - Educação para Todos  
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação  
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GBAs - Grupos de Bases de Alfabetização  
GETA - Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização  
GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação  
GHL - Grupo de Homossexuais de Londrina  
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPES - Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais  
IPF - Instituto Paulo Freire  
JUC - Juventude Universitária Católica  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MCNA - Mobilização Nacional contra o Analfabetismo  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MOVA - Movimento de Alfabetização de Porto Alegre  
MPC - Movimentos de Cultura Popular  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
MTb - Ministério do Trabalho e Emprego  
NEBA - Necessidades Básicas de Aprendizagem  
OEA - Organização dos Estados Americanos  
ONGs - Organizações Não-Governamentais  
ONGPs - Organizações Não-Governamentais Progressistas  
OREALC - Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe  
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público  
PAR - Programa do Assalariado Rural  
PAS - Programa Alfabetização Solidária  
PEABA - Projeto de Educação dos Atingidos por Barragens  
PEART - Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário  
PECRIAR - Projeto de Educação de Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Pessoal e Social  
PEJA - Programa de Escolarização de Jovens e Adultos  
PEJAVIR - Projeto de Educação das Vilas Rurais  
PEJU - Projeto Educação do Jovem à Universidade  
PEPO - Projeto Educação dos Posseiros do Paraná  
PERI - Projeto Educação Reviver Indígena  
PETAS - Projeto de Educação das Trabalhadoras do Sexo  
PJ - Pastoral da Juventude  
PJMP - Pastoral da Juventude no Meio Popular  
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PNA - Plano Nacional de Alfabetização  
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil  
SAPE - Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação  
SBPC - Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência  
SEED-PR - Secretaria de Educação do Estado do Paraná  
SEF - Secretaria de Ensino Fundamental  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SESI - Serviço Social da Indústria  
SINTEL/PR - Sindicato dos Telefônicos do Paraná  
SNF - Serviço Nacional de Formação  
SPM - Serviço Pastoral dos Migrantes  
STRs - Sindicatos dos Trabalhadores Rurais  
UEL - Universidade Estadual de Londrina  
UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação  
UNE - União Nacional dos Estudantes  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNICENTRO - Universidade Estadual de Guarapuava  
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste Paraense  
UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná  
USAID - Agencia de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b>	
<b>TRAJETÓRIA DE PRINCÍPIOS, CONTEXTOS, MARCOS LEGAIS, INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS, PERSPECTIVAS E AÇÕES.....</b>	<b>22</b>
1.1 A Educação de jovens e adultos nas primeiras décadas do século XX.....	22
1.2 O Período de 1946 a 1958, caracterizado pelas primeiras iniciativas oficiais de educação de jovens e adultos de âmbito nacional.....	30
1.3 Período de 1958 a 1964, caracterizado pelas novas idéias em matéria de educação de adultos .....	33
1.4 Período pós- 1964, caracterizado por uma nova fase na educação de adultos	41
1.5 Período de 1988 à 2001 - caracterizado como o atual contexto de consensos e inovações para a educação de jovens e adultos .....	52
<b>CAPÍTULO II - AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL, SEUS DESAFIOS E SUA ATUAÇÃO JUNTO ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>76</b>
2.1 As Organizações não-governamentais.....	80
<b>CAPÍTULO III - RE-CONTANDO A HISTÓRIA DA APEART .....</b>	<b>98</b>
3.1 Primeiro Ato: A Gênese do Fenômeno e da Experiência de Educação (1988 – 1996) .....	99
3.1.1 O fenômeno dos assalariados rurais temporários no Paraná.....	99
3.1.2 A inserção da Comissão Pastoral da Terra do Paraná junto aos assalariados rurais temporários .....	104
3.1.3 As experiências-piloto de alfabetização junto aos assalariados rurais temporários .....	112
3.1.4 O Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário .....	120
3.1.5 Os conflitos emanantes da experiência do PEART.....	130
3.1.6 O surgimento da APEART e os conflitos junto à CPT-PR .....	135
3.1.7 As relações entre a APEART e o PEART .....	141

3.1.8	O início da reconfiguração das ações da APEART: a criação do Projeto de Educação do Jovem à Universidade (PEJU) e a realização do I Seminário de Educação Popular .....	145
3.1.9	A renegociação do convênio junto à SEED-PR, a reestruturação do PEART e a descentralização do processo de formação dos "monitores" .....	148
3.1.10	A criação do Projeto Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO) e a realização do II Seminário de Educação Popular da APEART .....	151
3.1.11	A inserção da APEART no cenário político nacional e estadual.....	153
3.1.12	Do primeiro ato, o nosso momento de síntese.....	156
3.2	Segundo Ato: A Configuração Apeartiana, a Ampliação e Reconhecimento de seus Projetos e a Exigência da Certificação (1997–1999).....	157
3.2.1	A nova composição diretiva da APEART e sua reestruturação político-administrativa .....	157
3.2.2	A criação do Projeto Educação Reviver Indígena (PERI) .....	161
3.2.3	As novas relações com a SEED-PR.....	163
3.2.4	A ampliação da APEART e os novos conflitos e alianças decorrentes .....	164
3.2.5	As premiações da APEART pelo MEC e o III Seminário de Educação Popular .....	167
3.2.6	A ampliação da APEART: a criação de novos projetos (PEABA, PEJAVIR e PECRIAR) e sua inserção no debate nacional "Por Uma Educação Básica do Campo" .....	171
3.2.7	O IV Seminário de Educação Popular da APEART: a constatação da diversidade de seus projetos, do seu auge institucional e do anúncio de novos rumos.....	174
3.2.8	As mudanças de direção política no governo Jaime Lerner e o prenúncio das crises financeiras na APEART .....	177
3.2.9	A nova composição diretiva da APEART e as Assembléias dos Educadores Populares.....	180
3.2.10	A criação da Coordenação Político-Pedagógica da APEART .....	185
3.2.11	Do segundo ato, o nosso momento de síntese.....	186

3.3	Terceiro Ato: Repensando a Identidade da APEART (2000–2001) .....	188
3.3.1	A nova composição diretiva da APEART e as bases dos novos conflitos e consensos internos .....	188
3.3.2	Uma nova política de convênios e parcerias: a CUT-Nacional e os termos impostos pela SEED-PR .....	190
3.3.3	O marco do Encontro de Educadores Populares e a criação do Colegiado Político-Pedagógico da APEART: o início da elaboração coletiva do seu Projeto Político-Pedagógico .....	192
3.3.4	As novas alianças para a recomposição diretiva da APEART .....	197
3.3.5	A criação do Projeto de Educação das Trabalhadoras do Sexo (PETAS) e as parcerias em torno da Biblioteca Virtual Comunitária .....	199
3.3.6	A participação da APEART nos espaços de gestão de políticas públicas ....	200
3.3.7	A ampliação do convênio APEART-CUT e o investimento intenso na formação dos educadores .....	202
3.3.8	O fomento à autoria dos educandos e educadores e às publicações próprias .....	208
3.3.9	A avaliação dos projetos, o Caderno de Memórias e a explicitação de novos conflitos na APEART .....	209
3.3.10	O V Seminário de Educação Popular da APEART .....	213
3.3.11	Do terceiro ato, o nosso momento de síntese .....	217
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>219</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>227</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>234</b>

## INTRODUÇÃO

As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil apresentam um percurso sinuoso, trilhado e protagonizado por uma variedade de atores, portadores de intenções e promotores das mais variadas ações em torno, principalmente, da abordagem de um fenômeno que historicamente, vem atingindo milhões de pessoas no mundo - o analfabetismo de jovens e adultos. Fenômeno que, associado a outros indicadores de qualidade de vida, explicita um grande percentual populacional imerso na geografia da fome e da pobreza, realidade presente no campo e nas cidades. Fenômeno que se apresenta como consequência e contradição aos ditames de uma sociedade capitalista que se fundamenta e se transforma a partir dos trilhos potenciais da ciência, da tecnologia, do conhecimento e fundamentalmente, das letras. Num mundo hegemonicamente letrado, a existência ainda de 880 milhões de pessoas jovens e adultos analfabetas se coloca como um significativo indicador da ausência do efetivo direito e acesso à políticas sociais e educacionais, comprovando que estas ainda não estão realmente voltadas para todos (TORRES, 1999; UNESCO, 2000).

Neste contexto, é que as trilhas percorridas por este trabalho seguirá a trajetória e o protagonismo da APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário, organização não-governamental que desde 1993, desenvolve ações na área da educação popular em torno de 110 municípios do estado do Paraná. Nesse trabalho foram atendidos diretamente cerca de 34 mil educandos e educandas adolescentes, jovens e adultos, através de sete projetos em desenvolvimento. Atualmente, a APEART atende aproximadamente 3.079 educandos, através de 164 núcleos de educação de jovens e adultos, presentes em 54 municípios do Paraná. Sua sede administrativa localiza-se no município de Londrina, contudo suas equipes se distribuem em oito regiões do estado, delimitadas política e geograficamente pela atuação e especificidade de seus projetos. Estes se distinguem eminentemente pelos educandos e educandas que os compõe, sendo: assalariados rurais temporários (bóias-frias), jovens e adultos das periferias das cidades, agricultores familiares posseiros, indígenas das etnias kaingang e guarani, crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social,



agricultores familiares atingidos por barragens, trabalhadoras do sexo, dentre outros. (APEART, 2002b).

Ao nos encontrarmos com a APEART, nos deparamos também com a marcante realidade de aproximadamente 664.713 pessoas adolescentes, jovens e adultas com 10 anos ou mais (8,6% da população do estado<sup>1</sup>), vivendo numa condição de mais absoluto analfabetismo no Paraná. Segundo Silva,

O empobrecimento da população no Paraná e as reformas feitas pelos governos nacional e estadual na educação são geradores da situação atual de analfabetismo no Estado. [...] O empobrecimento da população tem relação direta com o aumento do analfabetismo. No contexto da miséria, a escolarização fica inviabilizada, a pobreza aprofunda a falta de acesso à escola. (SILVA, 2002, p.3A)

Este número não é diferente da realidade nacional considerando que no Brasil cerca de 12,8% de sua população com 10 anos ou mais também se encontra nesta situação. Uma realidade que persegue a história brasileira, sendo alvo de inúmeras ações e estratégias, interesses e intencionalidades, fracassos e avanços.

Assim, diante deste universo e no lastro da história de convivência, indignação, proposição e protagonismos junto a esta realidade, identificamos a APEART como um novo fenômeno que passa a compor uma alternativa para a compreensão, explicitação e construção de estratégias para a educação de pessoas jovens e adultas no Paraná e no país. Um fenômeno que agrega muitas marcas e forças políticas, oportunizando a construção de um mosaico de experiências, perspectivas, expectativas, conflitos e contradições os quais assinalam o seu percurso político e pedagógico. A constatação deste quadro nos possibilitou a reflexão e a problematização acerca da identidade da APEART enquanto uma organização não-governamental, executora de uma política fundamental que é a educação de jovens e adultos, passando a se constituir num grande foco para a nossa análise.

---

1 Dados do IBGE - Censo de 2000, registrando ainda que o estado do Paraná apresenta o maior índice de analfabetismo da região sul do país, estando o estado do Rio Grande do Sul em 2º lugar com 6,1% da população analfabeta e o estado de Santa Catarina com 5,7%. O Paraná se apresenta em sexta posição na relação dos Estados com menor taxa de analfabetismo. (IBGE apud SILVA, 2002, p.3A)

Tendo como ponto de partida a experiência da APEART e observando sua dinâmica, identificamos como pressuposto fundante de nossas análises que os princípios e diretrizes que norteiam as ações e discursos "apeartianos" estão implícitos na história construída, presente na memória e nas práticas dos seus vários sujeitos, tendendo a fragilizar e fragmentar seu conteúdo político-pedagógico, principalmente diante das várias parcerias efetivadas - das pressões e exigências decorrentes - principalmente com o governo do Paraná. Assim, pudemos identificar e assinalar vários problemas que passaram a nortear nosso olhar pesquisador, tais como: a APEART possui uma política de educação de jovens e adultos e como ela se configura e se evidencia? Quais são os princípios político-pedagógicos que configuram sua política de educação? Como são compreendidos e explicitados pelos diversos sujeitos envolvidos? Quais seriam as confluências, divergências e contradições nesta relação? Como a explicitação de seus princípios político-pedagógicos possibilitariam afirmar sua identidade como organização não-governamental?

Desta forma, nosso olhar e nossa análise buscam entender a configuração da política de educação de jovens e adultos da APEART, a partir da identificação do que vimos a denominar de seus princípios político-pedagógicos presentes em sua história. Nosso objeto de análise assim esboçado, objetiva-se na identificação, análise e explicitação da história e dos princípios político-pedagógicos da APEART, propiciando subsídios para a reflexão e articulação fundamentada de sua política de educação de jovens e adultos e para o processo de construção de seu projeto político pedagógico, possibilitando desta forma ressaltar elementos de especificidade e identidade desta Associação enquanto organização não-governamental.

### **Os caminhos traçados e percorridos para nossa análise**

Nos caminhos percorridos em nossa análise, pudemos nos deparar com pistas significativas as quais contribuíram demasiadamente para a composição deste trabalho. Pistas que continham mensagens as quais necessariamente tiveram que ser re-lidas, decodificadas e re-interpretadas, uma vez que o caminho já havia sido percorrido originalmente e empiricamente pelo pesquisador que também é

sujeito da história da APEART. Sujeito ontológico - aquele que faz - confundido alguns momentos com o sujeito gnosiológico - aquele que sistematiza, organiza, reflete e analisa as intimidades próprias do objeto, na tentativa de contribuir para que seu movimento continue existindo, num difícil e complexo exercício de estranhar-se e afastar-se do seu próprio fazer e do fazer daqueles que estão envolvidos com a organização, para assumir a posição inconformista daquele que quer conhecer um pouco mais.

Neste movimento, buscamos fazer a leitura e a elaboração de novas pistas que, diante das trilhas e possibilidades abertas nos caminhos percorridos pelas ciências sociais, contribuíram para a análise histórico-sociológica do nosso objeto. Além das observações e dos contatos que vínhamos realizando e presenciando historicamente desde 1993 junto à APEART, buscamos referências teóricas através de pesquisa bibliográfica com o levantamento, identificação e realização de leituras pertinentes (periódicos, artigos, dissertações e teses correspondentes à temática) as quais foram fundamentais para subsidiar e fundamentar a análise proposta. Ressaltamos que através da pesquisa e das leituras realizadas, foi-nos possibilitada a sistematização e a constituição de um acervo literário acerca da história das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, que caracterizam os principais eventos e documentos na área, identificados, principalmente, em seu contexto, seus protagonistas, os princípios que os assinalaram e os impactos produzidos.

Realizamos também pesquisa documental nos arquivos da APEART, levantando e analisando registros (projetos, relatórios, atas e manuscritos de reuniões) referentes às projeções, proposições, debates, deliberações e encaminhamentos realizados por esta Associação, do período de 1993 a 2001, buscando identificar os princípios político-pedagógicos que os fundamentam. Desta forma, focamos a análise em 20 documentos específicos (anexo 8), escolhidos a partir do critério de maior utilização, referência e consulta pelos membros da APEART, ressaltando não apenas qualitativamente tais princípios, mas também evidenciando-os em sua expressão histórica e quantitativa. (anexo 9). Estes registros possibilitaram-nos novos elementos para a adequada leitura e interpretação dos dados coletados nas entrevistas.

A partir desta investigação, procedemos pesquisa empírica junto aos vários segmentos envolvidos atualmente na APEART e que, com funções distintas, desenvolvem ações de educação para os diversos públicos de adolescentes, jovens e adultos. Intenciona-se assim, compreender a especificidade de sua proposta político-pedagógica – considerando a história, a diversidade e estruturação de seus projetos – através da identificação e análise de seus princípios, tendo como fontes os registros e a documentação desta Associação, bem como as representações e discursos dos sujeitos entrevistados. Os dados coletados possibilitaram uma análise comparativa deste conteúdo, presente nas fontes documentais e no discurso dos sujeitos da pesquisa, no sentido de contribuir para a explicitação da política de educação da APEART.

Considerando a dimensão quantitativa e qualitativa do público envolvido na APEART – que conta atualmente com 164 educadores populares, 18 supervisores pedagógicos, 06 coordenadores de projeto/região, 17 membros do Conselho de Projetos, 05 membros da Diretoria Executiva (a Diretoria Executiva também compõe o Conselho de Projetos), cerca de 10 assessores pedagógicos e aproximadamente 3.079 educandos, divididos em 07 projetos de educação – entendemos como necessário a delimitação do universo de pesquisa, através da definição de critérios e de amostragem da população a ser abordada, viabilizando instrumentos e condições para a efetivação dos objetivos. Os critérios que nortearam a definição de nossa amostra foram os seguintes:

- representação dos vários segmentos presentes na APEART (diretoria executiva, conselho de projetos, assessoria pedagógica, coordenação de projetos/região, supervisão pedagógica e educadores populares);
- representação de educadores populares considerando a diversidade dos Projetos;
- maior tempo de experiência destes sujeitos na APEART, entendendo que este elemento possibilita o exercício e a necessária leitura da dimensão que abrange a APEART;

Foram realizadas entrevistas, utilizando roteiro semi-diretivo (anexo 7), no sentido de possibilitar a identificação e análise da história e dos princípios político-pedagógicos da APEART. Segundo os critérios indicados, a amostra abordada foi constituída por:

- 1 representante da diretoria executiva;
- 1 representante do conselho de projetos;
- 1 representante da coordenação de projetos/região;
- 1 representante da supervisão pedagógica;
- 1 representante dos educadores populares de cada projeto da APEART, totalizando 7 educadores entrevistados;
- 3 representantes da assessoria pedagógica.

O número maior de representantes da assessoria pedagógica entrevistados se justifica em virtude da grande influência que os mesmos imprimiram na história da organização e da configuração de seus princípios político-pedagógicos, através do processo de formação de educadores, bem como das assessorias políticas prestadas junto aos membros da direção da APEART. Justificamos também a realização de entrevista com 3 membros sócio-fundadores da APEART, sendo as mesmas fundamentais para o processo de reconstituição da história da Associação.

Para tanto, no primeiro capítulo seguimos o percurso da história das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, apresentando análise e sistematização da produção teórica sobre esta temática, evidenciando os contextos, concepções, princípios e diretrizes que permearam sua constituição, a fim de ressaltar os vários protagonistas e as intenções que fundamentaram as ações da EJA.

O segundo capítulo apresenta o debate em torno das organizações da sociedade civil e sua presença marcante através das organizações não-governamentais na proposição, execução e fiscalização de políticas sociais e educacionais, mais precisamente, das políticas de educação de jovens e adultos no

Brasil. Isso tornou possível apresentar a tipologia das ONGs, observando especificidades e distinções entre si, bem como analisar teoricamente seus "encontros e desencontros" com os organismos governamentais, ressaltando convergências e contradições nesta relação.

Assim, o terceiro capítulo versará sobre a trajetória histórica da APEART, apresentada a partir da análise dos relatos dos sujeitos entrevistados, propiciando a leitura de sua gênese e consolidação, bem como de suas crises, contradições e avanços significativos para a educação de jovens e adultos no estado do Paraná e no país. A re-constituição de sua história viabilizou a análise dos vários contextos vivenciados pela APEART, bem como das intencionalidades e do jogo de forças presentes nesta instituição, no sentido de potencializarmos para a leitura de sua política de educação e dos princípios político-pedagógicos que permeiam suas ações.

## **CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA DE PRINCÍPIOS, CONTEXTOS, PROTAGONISTAS, MARCOS LEGAIS, INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS, PERSPECTIVAS E AÇÕES**

### **1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**

Historicamente, as ações de educação de jovens e adultos sempre estiveram presentes no contexto brasileiro. Já no Brasil-colônia podemos encontrar as primeiras formas de educação junto ao público adulto, principalmente indígenas, realizadas pelos jesuítas através da catequização. Tinha como intenção a difusão do catolicismo através do abrandamento das resistências aborígenes, convertendo-os em cristão submissos e obedientes. (PAIVA, 1983).

Após a Reforma Pombalina (junho de 1759), com a expulsão dos jesuítas da Colônia, e com vinda da família real para o Brasil, somente em 1876, encontramos registros da difusão do ensino noturno para adultos no país<sup>2</sup>, denominado então como educação popular ou instrução popular. Esta não terá significativo investimento até os primeiros 25 anos do regime republicano, considerando que a população do campo (maior parte da população brasileira no período), submetida aos laços paternalistas e de dominação política pelos donos da terra (elites oligárquicas), não sentia a instrução como uma necessidade imediata. A escolarização passa a se tornar critério de ascensão social com a Lei Saraiva de 1882, incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891, em que se inviabilizará o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que dominassem as técnicas de leitura e escrita e não somente pelo critério de renda como ocorria anteriormente, começando a difundir-se a idéia que a educação concorria para o progresso. Dessa forma, esta decisão beneficiava apenas setores médios emergentes que pressionavam por participar do poder e que tinham na instrução um instrumento de ascensão social e política, associando o analfabetismo à incapacidade e à incompetência.

---

<sup>2</sup> Relatórios apresentados por Rui Barbosa e pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, afirmando que, neste ano, aproximadamente de 175.714 a 200.000 alunos freqüentavam escolas elementares (as “escolas noturnas”) em quase todas as províncias do país. (PAIVA, 1983)

A evidenciação dos altos índices de analfabetismo<sup>3</sup> refletia uma realidade vergonhosa para a intelectualidade brasileira no início do século XX, entendendo estes, a necessidade de se colocar o Brasil entre os “*países cultos*”, em comparação com a situação educacional de países como a dos Estados Unidos, e na América Latina, a da Argentina e a do Uruguai.

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros<sup>4</sup>. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. (BRASIL, 2000, p.8)

Na década de 20, prenuncia-se a mobilização em torno do problema educacional no Brasil (as influências da obra de José Veríssimo, "A educação nacional", de 1890; e do primeiro trabalho de Carneiro Leão, "A educação", de 1909), defendendo-se como dever do Estado “o ensino das classes laboriosas”, preocupando a muitos “a difusão do ensino como instrumento da estrutura de poder a fim de evitar os problemas de convulsão social e de dar solução aos grandes problemas agitados desordenadamente pelos socialistas”. (PAIVA, 1983, p.86-87). Esta mobilização ocorre num contexto de intensa efervescência cultural e política, constituindo-se num clima de transitoriedade (FREIRE, 1976), passando a ser constituído também de precedentes que marcam a história brasileira, compondo um conjunto de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais (na música, na literatura, nas artes, na medicina, dentre outros). Processos e fatos que criam uma sintonia que contribuirá para a um momento de repensar a nação brasileira: a afirmação do trabalho livre e assalariado, a chegada dos imigrantes europeus no país configurando um novo perfil do trabalhador, a Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista<sup>5</sup>, as revoltas e oposições populares que vão surgindo no país, dentre outros.

---

3 O censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total. (PAIVA, 1983)

4 Também opor obstáculos ao acesso de mulheres à cultura letrada faz parte da tradição patriarcal e machista que, por longo tempo, preponderou entre muitas famílias no Brasil.

5 Segundo Cunha, o ano de 1922 é palco de uma série de acontecimentos importantes no país, destacando a Semana de Arte Moderna em São Paulo, a I Conferência sobre Ensino Primário, a fundação do Partido Comunista, e a revolta dos tenentes no Forte Copacabana, no Rio de Janeiro, a fundação da Revista A Ordem, de renovação no plano intelectual e espiritual católico. Coincidência ainda é que 1922 é o ano do I Centenário de nossa independência. (CUNHA, 1981)



Este nacionalismo educacional, relaciona-se à pretensa recomposição do poder político dentro do marco da democracia liberal, desejada e provocada pela burguesia urbano-industrial que busca com a difusão do ensino, ampliar suas bases de representação eleitoral. Uma das bandeiras levantadas pelo fenômeno do nacionalismo educacional para o visado progresso do país era a luta contra o analfabetismo – transformando-se em causa de todos os problemas nacionais – constitui-se num fenômeno de “entusiasmo pela educação”.

O “entusiasmo pela educação”, caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado. Seu aparecimento, coincidindo com a maior firmeza conseguida pelo industrialismo na década de 10, parece estar ligado ao problema da ampliação das bases eleitorais, através do aumento do número de votantes, proporcionado pela multiplicação das oportunidades de instrução elementar para o povo. Entretanto, um de seus aspectos mais importantes é a supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da Nação [...] Ora, se a educação do povo era o único problema nacional, seu corolário era a atribuição de todos os problemas à ignorância de nossa população. Associa-se à posição o preconceito contra o analfabeto, como elemento incapaz responsável pelo escasso progresso do país e pela impossibilidade do Brasil participar do conjunto das ‘nações de cultura. (PAIVA, 1983, p.27-28).

A expressão mais estruturada desse entusiasmo pode ser encontrada em Miguel Couto que explicita de forma radical suas opiniões. Membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, entende que o analfabetismo é uma das doenças mais graves do país, devido à ausência de ambição do analfabeto, à sua indolência e preguiça, fazendo sofrer a saúde da alma e do corpo.

Analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório. (COUTO, 1933, p.190)

Neste período, se afirmam as idéias democrático-liberais através do entusiasmo e otimismo pedagógico dos profissionais da educação reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE), nas Conferências Nacionais de Educação

(a partir de 1927), difundindo os ideais e princípios da Escola Nova<sup>6</sup> e de novas influências presentes no contexto. Destacamos iniciativas como em São Paulo, parcialmente executada por Sampaio Dória (1920) com o propósito de combater o analfabetismo e a preocupação de integrar os imigrantes; a do Ceará, pela ação de Lourenço Filho (1922); na Bahia, por Anísio Teixeira (1924); em Minas, por Mario Casassanta (1927); no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo (1928) (FAUSTO, 1999). O resultado das várias tentativas de reforma do ensino, realizadas à nível de estados na década de 20, influenciará através do governo Vargas, a composição de um sistema educacional mais estruturado.

Importante ressaltar que uma referência importante no contexto nacional foi a experiência de educação de adultos realizada no Distrito Federal em 1928, com a denominação "Cursos Populares Noturnos", ministrando em dois anos o ensino primário, o ensino técnico elementar e cultura geral, contando inclusive com orientações sobre assepsia e higiene, por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares, provocando um resultado significativo no número de matrículas a estes cursos.

Nos anos 30, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, possibilitando ao governo federal estabelecer diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional, constata-se a astúcia do governo Vargas tendo como estratégia a catalisação e aglutinação de tendências políticas predominantes na época (pensadores católicos e os reformadores liberais – considerados estes últimos, como pioneiros da educação), caracterizado neste caso, para organizar um sistema educacional que atendesse às necessidades das novas demandas geradas pela emergência do capitalismo no Brasil. Exemplo disto, foi a proposição destes pioneiros, convidados pelo próprio presidente da República e de seu ministro da Educação Francisco Campos, para a elaboração de um Manifesto que fundamentará a nova política brasileira de educação: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932 e que iria provocar grandes oposições por parte da nova intelectualidade católica também emergente e interessada em

---

<sup>6</sup> As influências da Escola Nova referem-se à disseminação do pensamento educacional liberal de John Dewey, através de sua obra "Educação e Democracia", apresentando novos referenciais teóricos e metodológicos para a educação, na primeira metade do século XX.

direcionar os rumos da educação brasileira (CUNHA, 1981). Ainda que houvessem disputas entre dois projetos educacionais, o da Igreja Católica e dos defensores de uma educação nova, segundo Eneida Shiroma (2000, p.22),

eram, sem dúvida, diversos apenas na superfície. Não existia discordância de fundo entre eles: ambos se adequavam cada um a seu modo, às relações sociais vigentes e nem um nem outro as colocavam em questão [...] Vargas e Campos procuraram conciliar as reivindicações divergentes e, sempre que puderam, manipularam-nas em seu proveito.

Mesmo com o pioneirismo que representou este movimento de renovação na educação brasileira, contando principalmente com os expoentes Lourenço Filho (“Introdução ao Estudo da Escola Nova”, 1929), Fernando de Azevedo (“A Cultura Brasileira”, 1944), Anísio Teixeira (“Educação no Brasil”, 1970), dentre outros, observa-se contudo, a fragilidade com que tocam nos reais problemas da realidade brasileira, não evidenciando as questões sociais já existentes nestes períodos, bem como as grandes diferenças entre as classes sociais, resultados da emergência do capitalismo no Brasil (IAMAMOTO, 1983). Também na ausência de perspectivas que projetem o Brasil a partir de sua histórica formação econômica, política, social e cultural – mesmo contando já neste período com clássicas e importantes produções que refletem sobre estes aspectos, como as obras produzidas por Euclides da Cunha (“Os Sertões”, em 1902), Gilberto Freyre (“Casa Grande e Senzala”, 1933), Sergio Buarque de Hollanda (“Raízes do Brasil”, em 1936), Caio Prado Júnior (“Formação Econômica, Social do Brasil”), dentre outros – na possibilidade de se gerir políticas educacionais as quais se fundamentassem nas reflexões e debates sobre a questão de nossa identidade nacional a partir do complexo conjunto de diversidades culturais presentes no país e da sua histórica dependência econômica com países mais ricos.

Esta gênese – vinculada à criação do sistema público de ensino no Brasil – evidencia a forma centralizadora com que se configura a política educacional brasileira, apresentada sonoramente com objetivos de integração nacional, passando a compor os discursos presidenciais para articular as forças sociais e políticas da nação, no sentido de garantir e legitimar, de forma autocrática, as mudanças necessárias para o progresso do país, sinônimo do desenvolvimento do capitalismo no território brasileiro. Este compasso autoritário e centralizador – portador de um projeto de desenvolvimento à nação brasileira, logrando “forjar com

certa clareza uma imagem do seu passado (base produtiva agrícola, população rural, território fragmentado) e, simetricamente, uma imagem do seu futuro (base produtiva industrial, população urbana, território integrado” (BENJAMIN, 1998, p.25) – impulsionado pelo governo Vargas, passa a ser caracterizado pelo controle e repressão aos processos de manifestação e mobilização da sociedade, e pelo perfil dos dirigentes dos sistema educacional implantado, apresentado por Bóris Fausto.

Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de doutrinação fascista. A política educacional ficou essencialmente nas mãos de jovens políticos mineiros, cuja carreira se iniciara na velha oligarquia de seu Estado, e tomou outros rumos a partir de 1930. É o caso de Francisco Campos, ministro da Educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932, e de Gustavo Capanema, que o substituiu, com uma longa permanência no ministério, de 1934 a 1945. Francisco Campos iria se tornar célebre por ser o principal redator de uma legislação autoritária. Como ministro da Justiça, redigiu a Carta de 1937 que instaurou o Estado Novo. (FAUSTO, 1999, p.337)

Implantado o Estado Novo, promulgada a Constituição de 1937, define-se o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado desejava encaminhar, incluindo-a em seu quadro estratégico com vistas a equacionar a “questão social” e combater a subversão ideológica.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adiestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira. (SHIROMA, 2000, p.26)

A construção autocrática da perspectiva de modernização (FAORO, 1994) justifica os investimentos na área da educação neste período, evidenciando a relação que se estabelece entre o fenômeno do analfabetismo e o atraso do país. Numa mera relação de causa-efeito, os problemas brasileiros passam a ser justificados pelo não investimento na educação. Assim, além de ser concebida como conciliadora das diferenças, a educação (com seu escopo acadêmico, técnico e científico) passa a ser compreendida miticamente como instrumento, baluarte e tábua da salvação nacional para o progresso e modernização contra o “atraso e a ignorância” presentes no país – impedindo-a de participar do conjunto das nações cultas do mundo. Como uma das bases fundamentais de sustentação do desenvolvimento da nação, a educação passa a ser encarada como questão de

*segurança nacional*, justificando mais do que nunca a sua centralização pelo Estado, principalmente no período do Estado Novo e na Autocracia Burguesa do pós-64, barrando todas as possibilidades de descentralização e democratização em suas diretrizes e gestão. As bases deste pensamento estão contidas no livro “A Pedagogia do Estado Novo” de Humberto Grande sendo esta, segundo ele, “a pedagogia da disciplina e da autoridade que quer formar no espírito das novas gerações uma mentalidade vigorosa e confiante”, ligada a uma lógica militar como meio de exteriorizar o “culto à pátria” (apud PAIVA, 1983). Como principais metas deste autor e de seus princípios, identificamos a eliminação do analfabetismo, a oportunização da instrução agrícola e rural à população do campo e do interior dos estados, a oferta de ensino técnico-profissional aos habitantes das cidades e educação universitária às elites, ampliando o fosso já existente no período entre o operariado e a burguesia.

Ainda no período do Estado Novo, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, o governo federal recorre à Confederação Nacional da Indústria para prover e ofertar a formação profissional à grande demanda de trabalhadores e trabalhadoras que vinha empregar-se nas indústrias, saindo das regiões rurais e buscando residência nos centros urbanos que neste período cresciam aceleradamente. Em 1948, o SENAI desiste de ser ator principal em cuidar da alfabetização e da educação geral primária (necessárias no processo de formação profissional aos trabalhadores neste período), reconhecendo esta tarefa como sendo eminentemente do poder público. Abandona gradualmente os cursos e atividades com vinculação direta à formação de mão de obra industrial, devolvendo no período pós-64 ao Estado esta tarefa, dedicando-se a partir daí à formação mais especializada de nível técnico.

A criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) em 1942<sup>7</sup>, cujo funcionamento inicia-se somente em 1946, pode considerar-se como marco

---

7 O FNEP foi instituído através de deliberação pela I Conferência Nacional de Educação ocorrida em 1941, sendo formado pela renda proveniente dos tributos federais que para esse fim viessem a ser criados, destinados à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país. Os recursos seriam repassados através de convênios aos Estados que se comprometiam a aplicar em 1944, 15% de sua arrecadação na educação primária prevendo uma elevação progressiva até 20% em 1949, mantendo este índice mínimo. Os Estados deveriam assinar convênios com os Municípios que deveriam aplicar ao menos 10% de sua receita em 1944, elevando-a até 15% até o final da década. (PAIVA, 1983)

propulsor para configurarmos investimentos para uma política pública de educação de adultos, considerada dentro do espectro da instrução básica popular (PAIVA, 1983; BEISEGEL, 1992). Mesmo com a influência dos profissionais da educação na década de 30, não se havia encontrado condições políticas suficientes para provocar a difusão da instrução popular. Tais condições somente se efetivaram com o aceno da reabertura democrática e o fim da ditadura getulista do Estado Novo, num contexto de termino da Segunda Guerra Mundial, em que se colocava em pauta o problema da representatividade do poder político, do fortalecimento dos princípios democráticos e da necessidade da educação das massas para assegurar a legitimidade dos governos, no caso brasileiro, da sustentação política do governo populista de Vargas. Neste contexto, também cria-se a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que solicita aos países membros maiores esforços no sentido da educação dos contingentes analfabetos. Um novo contexto se abre para a educação de adultos, segundo Paiva em que,

a alfabetização e a educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento da redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos [...] e esta atuação maciça se vincula diretamente à vida política e aos ideais da democracia liberal no imediato pós-guerra. (PAIVA, 1983, p.141).

Reacende-se neste período, o tema dos altos índices de analfabetismo no Brasil, através da atuação de Teixeira de Freitas à frente do Serviço de Estatísticas da Educação, projetando com maior foco a educação de adultos pautado no Censo de 1940, que indicava que 55% da população maior de 18 anos no Brasil era analfabeta. Observa-se um declínio do índice de analfabetos entre 1920 e 1940, contudo, esse índice continuou a ser elevado. Considerando a população de 15 anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9% em 1920, para 56,2% em 1940. (FAUSTO, 1999). A relevância da educação de adultos se referenda através da dotação de 25% dos recursos do FNEP destinada especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta.

Cabe lembrar que ainda que fosse caracterizada uma autonomia entre a educação de adultos da difusão do ensino elementar, considerando a alocação de recursos independentes no FNEP, um problema continua ligado ao

outro, na medida em que se observa que a insuficiente expansão do ensino elementar amplia os índices de analfabetismo, seja pelas oportunidades que oferece à população escolar (número de pessoas que permanecerão analfabetas por falta de escolas e vagas), seja pela qualidade do ensino, potencial indicador dos índices de semi-analfabetismo.

A partir deste período, muitas campanhas de massa de educação aos adultos, de âmbito nacional, ocorreram no país, circunscritas expressivamente em vários contextos e governos. Todas estas campanhas e mobilizações ocorreram por períodos determinados, refletindo momentos de grande otimismo seguidos posteriormente de queda nos índices qualitativos e quantitativos. Muitas delas foram sendo revitalizadas, substituídas e/ou incorporadas por outras que se iniciavam no território nacional, refletindo sempre seu caráter integrador e mantendo sua perspectiva modernizadora, com exceção dos Movimentos e Comissões de Cultura Popular, iniciados na segunda metade da década de 50, reprimidos e extintos logo após o Golpe Militar de 1964. Ainda que, com característica assistemática, explicitando uma descontinuidade nas ações e nos resultados, provocada devido aos diferentes mandatos governamentais, passam a configurar políticas de educação de jovens e adultos brasileiras. (AMARAL, 2000).

## ***1.2 O PERÍODO DE 1946 A 1958, CARACTERIZADO PELAS PRIMEIRAS INICIATIVAS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ÂMBITO NACIONAL.***

Todas as iniciativas em torno da educação de jovens e adultos ocorreram em contextos políticos, econômicos, sociais e culturais diferenciados, motivados ideologicamente pelas gestões de governos democráticos e também ditatoriais (pós-golpe de 1964), compondo e sendo influenciadas pelas políticas educacionais destes vários períodos. Acompanhados das iniciativas de alfabetização, foram realizados eventos nacionais e internacionais que possibilitavam o debate, o intercâmbio com outras ações que se desenvolviam no território nacional e latino-americano, bem como a indicação de diretrizes e princípios para as políticas de educação de jovens e adultos, sujeitas aos limites e possibilidades referentes aos períodos em que se circunscreveram.

No período de 1946 a 1958, constatamos a realização de duas grandes campanhas nacionais: a ***Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)***, iniciada em 1947, coordenado por Lourenço Filho, no governo Eurico Gaspar Dutra, caracterizando-se como a primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural, tendo como objetivos a ampliação das bases eleitorais do país e como perspectiva a Integração do homem marginal (analfabeto) nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira, devendo estar ligada à dimensão profissional; e a ***Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)***, realizada no período de 1952 a 1963, sendo iniciada no governo Getúlio Vargas e nascendo após a realização da experiência de Missões Rurais de Itaperuna. Nesta última campanha, pretendia-se contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, nele despertando o espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e crendices (PAIVA, 1983).

O início desta fase de campanhas massivas foi marcado pela realização do ***I Congresso Nacional de Educação de Adultos*** ocorrido em 1947, coordenado por Lourenço Filho, e que evidenciará os fundamentos, concepções e princípios do pensamento oficial em torno da educação de adultos no período, traduzidas no slogan deste evento: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”. O fenômeno do analfabetismo passa a compor um dos grandes temas para compreensão e justificativa da existência das questões sociais no Brasil, sendo argumentada nesta ocasião por Lourenço Filho que defende que “nossa grave crise atual – política, econômica, moral – provém, antes de tudo, de nossa pequena densidade cultural, da mentalidade média dominante no país, com seus 55% de analfabetos nas idades de 18 e mais” (apud PAIVA, 1983, p.187).

Assim, diante do entusiasmo pedagógico que perpassará o pensamento político e educacional neste período - em que a educação se coloca como o grande baluarte para superação dos problemas econômicos existentes nacional e internacionalmente - realiza-se em 1949, o ***Seminário Interamericano de***



**Educação de Adultos**, patrocinado pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos (OEA). A idéia que congrega a todos neste Seminário, é a crença no poder da ação pedagógica e na colaboração governo/povo na “fase heróica” da educação dos adultos, vinculando-se a educação de adultos direta e principalmente à solução dos problemas rurais, sendo inauguralmente sugeridos os métodos de desenvolvimento comunitário, desenvolvidos principalmente nos Estados Unidos.

Assim como Vanilda Pereira Paiva, Moacir Gadotti também refere-se a este contexto (1946 a 1958) como sendo um primeiro período importante da história da educação de adultos no Brasil, tendo como característica principal a realização das grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, apresentando como objetivo “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma ‘chaga’, uma doença como a malária. Por isso se falava em ‘zonas negras de analfabetismo”. (GADOTTI, 2001, p.35)

Neste mesmo período, com os efeitos e conseqüências da Segunda Guerra Mundial, explicitou-se, nos espaços de debates internacionais, a impotência pela escola – vista ainda como a salvação da humanidade – em não ter conseguido evitar a barbárie da guerra, em não ter preparado o homem para a paz. Neste sentido, a educação de adultos passou a ser concebida como uma espécie de educação moral, “paralela” e fora da escola. Esta concepção passa a evidenciar-se a partir da **I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**, realizada na Dinamarca, em 1949, objetivando para a educação de adultos a contribuição para “o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola”. (GADOTTI, 2001, p.34).

Um novo período se trilha para os processos e políticas de educação de adultos no Brasil vivenciando, a partir de um novo contexto, as influências das experiências organizadas, sistematizadas e disseminadas por Paulo Freire e demais educadores, bem como do protagonismo da juventude católica e do movimento estudantil em esboçar novos e fundamentais referenciais e princípios para a educação da população jovem e adulta.

### **1.3 PERÍODO DE 1958 A 1964, CARACTERIZADO PELAS NOVAS IDÉIAS EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.**

Observaremos que neste período há o florescimento de novas idéias em torno da educação de jovens e adultos, envolto num contexto democrático em que se possibilitava a criação artística e literária, a crítica, a emergência de movimentos sociais e sindicais, diante de grandes fenômenos como o êxodo rural, a crescente urbanização, as transformações tecnológicas, a industrialização progressiva, dentre outros. Emergem as possibilidades de se pensar e realizar uma educação realmente humanizadora e libertadora, enraizada na realidade dos trabalhadores e trabalhadoras, e que virá influenciar o pensamento político e cultural brasileiro.

Uma das tendências que passa a renovar o pensamento pedagógico brasileiro no período de referência, refere-se diretamente à planificação e tecnificação do campo da educação, marcada pela ***Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)***, realizada de 1958 até 1961, iniciada pelo governo Juscelino Kubitscheck. Esta Campanha terá por objetivo a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, de educação de base e de educação rural, utilizados no Brasil, visando determinar os mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo no Brasil (destinada a diversas fases de idade). Anunciará uma nova fase em nossa história educativa: a da tecnificação do campo da educação no sentido mais geral, de estudos de problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional, utilizando-se a complementação do ensino elementar e os programas de rádio-educação (PAIVA, 1983).

Observaremos que o período que circunscreve os anos de 1958 a 1964, constitui-se também de uma série de mudanças políticas, econômicas e culturais diretamente ligadas ao crescente processo de desenvolvimento urbano e industrial no país e ao reflorescimento intenso de movimentos e organizações políticas, muitos deles, fundamentados em princípios que buscavam associar o socialismo e o cristianismo, este último influenciado pelos movimentos progressistas já anunciados pelos cristãos católicos latino-americanos. A hierarquia católica latino-

americana se impulsiona a um profundo e progressivo olhar para sua própria realidade, encontrando, definindo e fundamentando sua "opção preferencial pelos pobres", identificando-se cada vez mais como uma Igreja popular e de base<sup>8</sup> (BIGO; BASTOS, 1986). No Brasil, estes movimentos encontram na educação popular e nas expressões da cultura popular e da educação de jovens e adultos, seu mais forte instrumento para a conscientização, libertação e transformação social – palavras e conceitos que encontrarão eco e fundamentos principalmente no espaço da Igreja Católica após o Concílio Vaticano II (1962-1965) e das Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano em Medellín (1968) e em Puebla (1979). Seguida de uma nova orientação do pensamento social cristão no Brasil – com conseqüências importantes na formação dos grupos políticos católicos interessados no problema da educação popular - cresce progressivamente o interesse da hierarquia católica pelo problema da educação do povo.

Esse interesse se refletirá no surgimento e na rápida ampliação do **Movimento de Educação de Base (MEB)**, iniciado em 1961, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), contando com o apoio financeiro do governo Jânio Quadros, caracterizando-se como um movimento de cultura popular a buscar uma metodologia que transcendesse a mera organização de escolas radiofônicas. Toma como base a idéia de que a educação deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo (no Brasil, que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas). Define sua posição diante da luta de classes, colocando-se na defesa das populações menos favorecidas. O humanismo cristão assumia assim uma dimensão histórica e comprometia-se com a transformação social, situando o educando “na plenitude de seu papel de sujeito da cultura”. Após o golpe militar de 1964, observa-se uma retração de suas atividades devido à ausência de recursos destinados pelo governo federal.

---

<sup>8</sup> Identificadas já em Medellín (1968), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) passam a ser notoriamente reconhecidas em Puebla (1979), como uma nova forma de ação pastoral da Igreja Católica junto às populações do campo e das grandes metrópoles. “As comunidades eclesiais de base que, em 1968, eram apenas uma experiência incipiente, amadureceram e multiplicaram-se sobretudo em alguns países. Em comunhão com seus bispos e como pedia Medellín, converteram-se em centros de evangelização e em motores de libertação e de desenvolvimento.” (Documento de Puebla, 1979, apud BIGO; BASTOS, 1986)

Um outro reflexo das mudanças de concepção da Igreja Católica no Brasil e seu progressivo interesse pela educação se sentirá pela intensa disseminação e influência das experiências e princípios da educação popular e da alfabetização de adultos realizadas pelo católico Paulo Freire, em Pernambuco e Rio Grande do Norte, principalmente nos grupos estudantis católicos. Celso Beisiegel caracteriza a experiência de educação popular de Paulo Freire no Brasil, situando sua história e suas influências originalmente no meio da juventude católica.

De acordo com as informações disponíveis, com raras exceções foi sempre entre os grupos estudantis de orientação cristã que as propostas de Paulo Freire encontraram maior receptividade. (...) Para os militantes da JUC, primeiro, e da Ação Popular (AP), logo depois, a linguagem de Paulo Freire era familiar e confiável, suas propostas eram propostas do cristianismo, tal como eles entendiam o cristianismo; o próprio método respondia àquela busca de formulação de um 'ideal histórico' já delineada no Conselho Nacional da JUC, de 1958. (...) Por isso mesmo, os grupos universitários católicos forneceram em grande parte os quadros dirigentes e os executores dos movimentos de educação de adultos então empreendidos sob a inspiração do educador. (BEISIEGEL, 1992)

As idéias de Paulo Freire e sua equipe começam a ser nacionalmente explicitadas a partir do **II Congresso Nacional de Educação de Adultos**, realizado em julho de 1958. Sendo convocado e patrocinado por entidades públicas e privadas com apoio do MEC (Ministro Clóvis Salgado), durante o mandato do presidente Juscelino Kubtscheck, neste Congresso foram explicitadas diversas correntes de pensamento em torno da educação de jovens e adultos<sup>9</sup>, conservadoras e mais progressistas – estas últimas, advindas dos pernambucanos ligados a Paulo Freire. Evidenciou-se neste evento novos conceitos antropológicos defendidos pela equipe pernambucana opondo-se à imagem do adulto de “cultura deficiente” que “se sabe inculto”, propondo-se que os cursos deveriam corresponder à realidade existencial dos alunos, através do desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem.

Neste contexto também surgem iniciativas como os **Movimentos de Cultura Popular de Recife (MPCs)** e os **Centros Populares de Cultura (CPCs)**. Os MPCs foram realizados no período entre 1960 a 1964, por estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos (dentre eles, Paulo Freire), com

---

<sup>9</sup> Recoloca-se nesta ocasião, a questão sobre a importância do voto do analfabeto (representando este 50% do não eleitorado brasileiro), na perspectiva de transformá-lo realmente num cidadão e que se buscasse elevar o nível cultural do povo para valorizar a expressão de sua vontade, simbolizada no voto. (PAIVA, 1983)

apoio da Prefeitura Municipal de Recife, através de experiências de educação pela rádio com recepção organizada em escolas experimentais, transmitindo programas de alfabetização e de educação de base. Sob influências de idéias socialistas e cristãs, o Movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base, combinando com a divulgação das artes plásticas e artesanato, do canto, da dança e da música popular, da construção de praças, centros e parques de cultura, de cines e teleclubes e galerias de arte popular. Partia-se da arte para chegar à análise e à crítica da realidade social. Buscava-se assim, a autenticidade da cultura nacional, a valorização do homem brasileiro, a desalienação da nossa cultura; pretendia-se fazer arte com o povo, ampliar a discussão dos problemas nacionais, dinamizar a forma comunitária de vida através do incentivo às manifestações coletivas de arte. Os CPCs - organizados em 1961 a 1964, pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelo Sindicato de Metalúrgicos de Santo André - tinham como objetivo principal contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político, destinado às classes populares. Aceitava-se que o plano cultural era um dos planos possíveis de luta pela transformação social do país e a politização das massas através da arte adquiria um caráter de luta antiimperialista, nacionalista e socialista. No final de 1963, enfatizaram programas de alfabetização, aparecendo esta como núcleo central do trabalho educativo a ser realizado, chegando a elaborar material didático próprio.

Contudo, observaremos que as experiências de educação popular realizadas por Paulo Freire surgem, no início da década de 60, da combinação entre o incentivo dos poderes públicos em seus diferentes níveis e escalões e as ações dos grupos da juventude católica. Visualizaremos a presença marcante da educação de jovens e adultos inserida na pauta dos governos populistas, portadores ainda de um projeto nacional-desenvolvimentista para o país e que encontrarão nesta modalidade de educação, a possibilidade de melhorar a legitimidade do poder público instituído através da ampliação do colégio eleitoral. Desde 1945, nas quatro eleições presidenciais, o eleitorado crescera significativamente, como resultado da urbanização, dos possíveis efeitos das campanhas de alfabetização até então

desenvolvidas (principalmente da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), e também do maior interesse da população pela participação política. Segundo Fausto, “de 5,9 milhões em 1945, passou a 7,9 milhões em 1950; 8,6 milhões em 1955 e finalmente 11,7 milhões em 1960, na última eleição direta para presidente da República que o país conheceu até 1989.” (FAUSTO, 1999, p.437).

A votação para presidência da República em 1960, elegendo Jânio Quadros, revelava também a “desobediência” do eleitorado aos seus líderes tradicionais, embora o poder local e as digarquias nele apoiadas, tenha logrado manter sua representação no Congresso. Evidenciava a disseminação do ensino como poderosa aliada contra a política dos currais eleitorais, percebida por Jânio Quadros favorecendo assim, a criação de programas destinados à educação de adultos capazes de multiplicar os contingentes eleitorais a curto prazo. Dentre suas iniciativas nesta área, citamos a ***Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MCNA)***, vigente no período de 1961 a 1963, estendida ao governo parlamentar João Goulart e Tancredo Neves, e pensada, com caráter de emergência, no sentido de concentrar recursos e articular as diversas campanhas de educação de adultos ainda existentes e outras relacionadas à escolarização de crianças de 7 a 11 anos, ampliação da rede escolar, dentre outros.

Com a renúncia de Jânio, em agosto de 1961 e a posse conturbada de João Goulart, considerado pelos militares um “agitador dos meios operários”, têm-se início um contexto envolto: pelo clima das chamadas reformas de base preconizadas pelo novo governo populista, por manifestações, reivindicações, pressões populares e greves, pelo crescimento do movimento operário, pelas Ligas Camponesas, pelo Movimento Estudantil protagonizado pela União Nacional dos Estudantes e pelas novas tendências e grupos progressistas presentes na estrutura da Igreja Católica (FAUSTO, 1999). Com raízes e especificidades históricas, políticas e regionais próprias, estes movimentos se articulam informalmente compondo um clima de protagonismo e efervescência política e cultural no país, fortalecendo e sendo fortalecidos pela expansão da proposta, experiências e princípios de alfabetização de adultos preconizada e desenvolvida pelos CPCs, pelos Movimentos de Cultura Popular, pela Comissão Nacional de Cultura Popular e pelo Plano Nacional de Alfabetização, explicitados nas experiências práticas, nos

congressos, encontros e seminários organizados desde o ano de 1958. Segundo Paiva, neste contexto,

a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (PAIVA, 1983, p.259)

Dois eventos foram significativos neste contexto, marcando a articulação entre a perspectiva da educação e cultura popular cunhada pela UNE e pelos grupos católicos inseridos no MEB e na experiência freiriana, e o governo populista de João Goulart. O primeiro deles foi o ***I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular***, realizado em setembro de 1963, pelo governo federal, através do ministro da Educação Paulo de Tarso, contando com vários patrocinadores dentre eles o MEB e a UNE. O Encontro visava propiciar o intercâmbio de experiências de todos os movimentos de alfabetização de adultos e cultura popular, bem como estudar a viabilidade de que tais movimentos se coordenassem nacionalmente. Explicitou-se como base comum dos movimentos a alfabetização e a promoção da cultura popular, vistas como tarefas políticas, como meio de libertação popular. Por isso mesmo, a alfabetização era tratada como um instrumento dessa luta política, considerando-se que uma das condições desta libertação é que o povo tenha consciência da dominação a que está submetida e das tarefas históricas que lhe são requeridas para liquidar esta dominação; por isso mesmo alfabetizar não pode ser distinto de conscientizar. Os núcleos de alfabetização deviam ser também o início da organização das comunidades e, nesse período, a própria alfabetização era considerada uma forma legítima de cultura popular. O segundo foi o ***Seminário Nacional de Cultura Popular***, realizado em janeiro de 1964, também com o apoio do governo João Goulart, contando com três representantes de cada estado indicados pelos movimentos. Neste Seminário deliberou-se pela criação de uma ***Comissão Nacional de Cultura Popular***, imprescindível a fim de dar unidade à ação dos movimentos de cultura popular e possibilitar suas atividades mediante auxílio de verbas oficiais, prevendo-se que a

execução do programa seria feita através de acordos com instituições oficiais ou universitárias, estando prevista a criação de comissões regionais. A Comissão não chegou a ser oficialmente reconhecida pelo Ministério.

Estes eventos, bem como as articulações políticas engendradas neste período entre os movimentos sociais e o governo federal, possibilitaram a elaboração e início da execução do **Plano Nacional de Alfabetização (PNA)**, de janeiro a abril de 1964, sendo coordenado pelo governo federal, através do ministro da Educação Júlio Sambaqui, reconhecendo o Método Paulo Freire como seu instrumento fundamental. O caráter político do programa se explicita para os seus executores (movimento estudantil e sindical), que viam a alfabetização como instrumento de organização política e cultural das massas; para o Governo, que buscava novos eleitores; e para os políticos tradicionais locais/regionais, que ora tentavam subornar a equipe do PNA, ora tornaram-se gentis visitando os membros da equipe. Previa-se a alfabetização de 5 milhões de adultos num prazo de 2 anos. As atividades foram suspensas no dia 02 de abril de 1964, sendo o PNA extinto pelo decreto n.º 53.886 do dia 14 do mesmo mês (PAIVA, 1983).

À nível internacional, com a realização da **II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**, ocorrida em Montreal, no ano de 1963, explicitam-se dois enfoques distintos: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal ou educação permanente e, de outro lado, a educação de base ou comunitária (GADOTTI, 2001). No Brasil, estes enfoques são evidenciados através das influências, distinções e convivência entre programas de desenvolvimento e organização comunitária que buscavam implementar uma proposta de educação funcional e integradora aos interesses governamentais (principalmente nos governos ditatoriais pós-golpe de 1964), com as ações e experiências de educação popular, entendida como educação libertadora. (FREIRE, 1987)

Evidencia-se também nos anos de 1959 e 60, os impactos criados pela Campanha de Alfabetização em Cuba, uma das primeiras ações realizadas pelo primeiro governo revolucionário comunista na América Latina e Caribe. Esta Campanha – caracterizada pela ação militante e voluntária de educadores e



educadoras adolescentes e jovens que se deslocavam para as regiões rurais com a tarefa de alfabetizar os adultos – conseguiu findar o índice de analfabetismo marcante na população daquele país. A experiência revolucionária comunista em Cuba, dissemina-se pelos países da América Latina, influenciando os movimentos sociais e culturais brasileiros, bem como criando um clima de ameaça à elite empresarial nacional e transnacional, e aos segmentos mais conservadores da hierarquia católica e das Forças Armadas.

Com o golpe de abril de 1964, articulado através do alto comando do Exército brasileiro, apoiado pelo empresariado nacional e transnacional, instaura-se no Brasil, a autocracia burguesa através dos governos ditatoriais militares. Podemos constatar que, com a criação da Escola Superior de Guerra, em 1949, se inicia um processo de treinamento estratégico de alto nível para militares e civis, contando com a assistência de conselheiros franceses e americanos (a missão americana permaneceu no Brasil de 1948 a 1960), a partir da doutrina da segurança nacional, para exercerem funções de direção e planejamento no governo nacional. Também no período de 1961 a 1964, observa-se a criação do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) – órgãos que agregavam interesses do empresariado, empenhados em conter as influências e o avanço do comunismo no Brasil, explicitando as linhas definidoras de um regime político considerado capaz de impedir a subversão da ordem e garantir um certo tipo de desenvolvimento econômico. Estes órgãos atuavam de forma a investir, criar e apoiar organizações e movimentos paralelos aos que despontavam no período, seja junto à Igreja Católica, no movimento estudantil, articulado sempre a grupos conservadores e reacionários, fazendo oposição aos movimentos progressistas existentes (DREIFUSS, 1981).

Em 1º de abril de 1964, assume o governo o general Humberto de Alencar Castelo Branco, então chefe do Estado-Maior do Exército, decretando uma série de Atos Institucionais, alterando decisivamente os espaços e direitos institucionais até então conquistados. O novo regime suspende as ações de educação de jovens e adultos implementadas até então, extinguindo através do decreto nº 53.886 de 14/04/1964 o Plano Nacional de Alfabetização, ausentando-se de intervir nesta problemática nos seus primeiros dois anos de governo.

Contudo, com os apelos internacionais principalmente pela UNESCO reiterando aos países membros o devido investimento na “erradicação do analfabetismo”, evidenciado pelas 700 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever no mundo, o governo ditatorial brasileiro inicia sua fase de implementação de ações e recursos junto à educação de jovens e adultos.

#### **1.4 PERÍODO PÓS- 1964, CARACTERIZADO POR UMA NOVA FASE NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.**

Constataremos que, com o golpe militar de 1964, alteram-se radicalmente as concepções, diretrizes e princípios das políticas de educação de jovens e adultos, configuradas anteriormente através dos movimentos populares e culturais e dos governos populistas. As políticas educacionais de todo o período de ditadura militar foram marcadas pelo absolutismo dos tecnocratas da educação (muitos deles, economistas) que vincularam as reformas do ensino brasileiro às recomendações advindas de agências internacionais e do governo norte-americano, sobretudo dos acordos entre o MEC e a AID (Agencia de Desenvolvimento Internacional) caracterizada nos Acordos MEC-USAID. As reformas, principalmente no ensino de 1º e 2º graus e no ensino superior, formuladas com o apoio dos complexos IPES-IBAD e Instituto Euvaldo Lodi/Confederação Nacional das Industrias, vincularam-se aos termos precisos do novo regime<sup>10</sup>.

Os apelos quanto à necessidade de se implementar ações para superação do analfabetismo ecoavam internacionalmente, podendo ser constatado através da **Declaração para Erradicação do Analfabetismo**, deliberada pela Conferência Geral da UNESCO em 19/11/1964 (UNESCO, 1964). Neste documento explicita-se os 700 milhões de analfabetos no mundo como um contínuo desafio aos governos e pessoas – metade da população adulta no mundo, sem as ferramentas básicas da alfabetização, desconhecem seus direitos, vivendo alheias às novas

---

<sup>10</sup> Estas reformas passam a ser implementadas a partir de uma série de leis, decretos-lei e pareceres educacionais como: a Lei 4.440 de 27/10/1964, que institucionalizou o salário-educação, regulamentado no Decreto 55.551, de 12/01/1965; a Lei 5.540 de 28/11/1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior; o Decreto-lei 477, de fevereiro de 1969 e suas portarias 149-A e 3524, que se aplicavam a todo o corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo quaisquer manifestações políticas nas universidades; Lei 5.370 de 15/12/1967, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), regulamentado em setembro de 1970; a Lei 5.692 de 11/08/1971 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de

vistas e desdobramentos do avanço do conhecimento, ciência e tecnologia. Compreende que alfabetismo e educação de adultos não formam somente para uma parte integrada do programa de crescimento educacional, mas também um setor crítico na estratégia de desenvolvimento de recursos humanos. Junto com a educação formal, torna-se básico para um desenvolvimento na ordem econômica e social. A erradicação da massa de analfabetismo e provisão para a manutenção e difusão do uso do alfabetismo deve, entretanto, ser tratada nos planos de desenvolvimento como um complemento essencial da educação formal como uma das fundações da auto-sustentação do crescimento econômico e fundamental para o mercado.

Dentre as ações em torno da constituição de uma política de EJA no período ditatorial pós-64 no Brasil destacamos a ***Cruzada da Ação Básica Cristã***, realizada no período de 1964 a 1971, sendo uma organização evangélica nascida em Recife, com direção norte-americana, tendente a constituir-se como contestação aos movimentos educativos do Nordeste inspirados em Paulo Freire e nos MCPs, buscando anular seus efeitos ideológicos, tendo o apoio e financiamento do governo federal. A Cruzada ABC concebia o homem destinatário de sua programação como “parasita econômico”, incapaz de produzir e de ser economicamente útil à Nação, como homem do povo carente de cultura. Defendia a idéia de integração do homem do povo a fim de que ele colaborasse no esforço de desenvolvimento do sistema social e econômico vigente, sendo este identificado como industrialismo. Defendia-se a interdependência entre as nações e reiterava-se a importância da religião para a paz social. Pretendia lograr a “extinção do analfabetismo entre adultos e a integração do homem recuperado na sociedade” (PAIVA, 1983).

Para subsidiar financeiramente as ações na área da educação de jovens e adultos, bem como controlá-las ideologicamente, o governo federal cria o Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação e a ***Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática (CNAED)***, organizados em 1966, pelo ministro da Educação Muniz de Aragão e pelo chefe do Departamento Nacional de Educação Celso Kelly. Estabeleceu-se que 70% dos saldos dos recursos destinados

---

1º e 2º graus; a Lei 7.044 de 18/10/1982 que alterou dispositivos da Lei 5.692, referentes à profissionalização no ensino de 2º grau. (SHIROMA, 2000)

ao Ensino Primário seriam aplicados na extensão da educação primária a analfabetos de 10 anos e mais. O governo federal cria também o Dia Nacional da Alfabetização. Para o ministro, o analfabetismo era “uma chaga, mancha vergonhosa a desfigurar as faces da sociedade brasileira que se apresenta, no conceito dos povos, como constituída em grande parte, por cidadãos incultos e ignorantes” (apud PAIVA,1983). Erradicar o analfabetismo era, portanto, “uma exigência do pudor nacional, uma necessidade para que o Brasil pudesse ser ouvido no concerto das Nações”. Segundo Celso Kelly, um programa oficial de educação de adultos seria um meio de evitar o perigo da formação de indivíduos indolentes, conformados, complexados, sendo estes, rebeldes, agitados, ameaçadores, revolucionários ou subversivos primários, constituindo-se uma ameaça às instituições (KELLY,1968). Apesar de ter provocado discussões e crises, o Plano Complementar não foi executado.

Analisando este contexto nas políticas educacionais brasileiras, as autoras Eneida O. Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista, caracterizam-no como sendo o terceiro ato de uma seqüência para a reforma do ensino brasileiro, a partir da perspectiva de uma “modernização administrada”<sup>11</sup>. Segundo as autoras, este terceiro ato, fundamenta-se nos princípios e diretrizes educacionais dos governos militares os quais pautavam-se numa perspectiva economicista em relação à educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) para o qual a educação deveria assegurar “a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico”.

Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de ‘capital humano’, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA, 2000, p.33-34)

Estes princípios serão debatidos no **Seminário sobre Educação e Desenvolvimento – Educação de Adultos**, realizado em janeiro de 1967, em

---

<sup>11</sup> As autoras analisam a história da política educacional brasileira, caracterizando-a em quatro atos ou momentos: o primeiro refere-se às reformas do ensino nos anos de 1930; o segundo, refere-se às reformas do ensino nos anos de 1940; o terceiro refere-se a reforma do ensino aos anos de 1960 e 1970; e o quarto ato assinala o consenso construído nos anos de 1980 e 1990. (SHIROMA, 2000)

Recife, organizado pelo governo federal e patrocinado pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Este Seminário apresentava como objetivo o estabelecimento de princípios de atuação para os programas de educação de adultos no nordeste do Brasil, abordando o problema dentro de uma perspectiva de “educação de base”, ligada ao “desenvolvimento comunitário”. A educação de adultos não deveria ser pensada em termos de escolaridade mas de dinamização das comunidades e de integração de todas as atividades comunitárias com abertura para as mudanças necessárias ao desenvolvimento. As conclusões do Seminário se fizeram claramente em favor do planejamento educacional, tomando como base os estudos desenvolvidos pela economia da educação. Voltou-se para o experimentalismo em matéria de educação de adultos, coincidindo com a nova orientação da UNESCO em favor de projetos experimentais de alfabetização funcional.

Como iniciativa do governo do general Artur da Costa e Silva destacamos também o **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**, criado pela Lei 5.370 de 15/12/1967 (Fundação MOBRAL) e regulamentado em setembro de 1970, concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural), tornando-se a referência enquanto política de educação de jovens e adultos para os governos militares da década de 70. O MOBRAL entendia que a alfabetização funcional deveria visar à valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e à sua integração social, através do seu reajustamento à família, comunidade local e à Pátria; O material didático produzido massivamente apresenta claramente sua orientação: associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos. Não existe preocupação em conter a migração rural-urbana, fortalecendo um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo. Contando com os maiores recursos já destinados à educação de adultos no país (sem as limitações financeiras que sofreram as campanhas ministeriais anteriores), o MOBRAL parece ter tido chances maiores do que os outros programas brasileiros de lograr seus objetivos, educacionais e políticos. Ainda que recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, os quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os

altos índices de analfabetismo, o MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como a “erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos” ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos “Livros-cadernos de Integração” – material didático próprio e massificado para todas as regiões do país.

Na década de 70, permanecem no Brasil duas correntes para a educação de adultos: a primeira, entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola, traço sobrevivente das experiências da educação popular realizadas intensamente até o golpe de 1964, com posterior extinção ou atuação cooptada pelos governos militares através do MEB (na região norte) e da Cruzada ABC (na região nordeste). A segunda, como suplência da educação formal, educação funcional, desenvolvendo-se nela, o MOBRAL. Esta última corrente referenda-se ainda mais depois da **III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**, realizada em Tóquio, no ano de 1972, voltando a educação de adultos a ser entendida como suplência da educação fundamental, tendo como objetivo reintroduzir jovens e adultos, sobretudo analfabetos, no sistema formal de educação. (GADOTTI, 2001).

Exaurido os tempos do “milagre econômico”, em meados dos anos 70, inicia-se uma série de crises econômicas além de fissuras na base de apoio dos governos militares, articulando-se à crise do capitalismo internacional, evidenciados pela inflação e aumento do preço do petróleo, crise fiscal do Estado, dentre outros. Numa busca sutil de legitimidade, foram incluídas novas metas na agenda governamental. “Questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas e o discurso da segurança nacional a ceder lugar a um outro que enfatizava a integração social, o redistributivismo e os apelos participacionistas” (SHIROMA, 2000, p.41). A “participação da comunidade” passa a ser recomendação própria do Banco Internacional de Reconstrução Nacional (BIRD) ou Banco Mundial, contudo, o Governo mantinha o controle centralizado das fontes de financiamento, realizando uma descentralização clientelista na alocação de recursos.

As pressões sobre o regime militar passam a ser constantes, ampliadas com o contexto de crise econômica, inflação, conflitos entre as diferentes

facções militares, desencanto de setores das classes médias, greves operárias organizadas pelo novo sindicalismo, manifestações populares no Rio de Janeiro e São Paulo, saques no Nordeste, o Movimento pela Anistia, e ecoadas por novas e combativas organizações da sociedade civil (como Ordem dos Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, etc.) que agregavam grande capacidade de intervenção coletiva nas políticas públicas. Muitas destas organizações emergem e se consolidam em conjunto às experiências dos movimentos sociais e populares progressistas gestadas no Brasil nas décadas de 80 e 90, principalmente nos períodos pré e pós-redemocratização política e pré e pós-promulgação da Constituição Federal de 1988. Originam-se como desdobramento destes novos movimentos sociais (Movimento dos Sem Teto, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Central de Movimentos Populares, Movimento Contra a Fome e a Miséria e pela Vida, Movimento dos Meninos e Meninas de Rua, Movimento pelos Direitos das Mulheres, Movimento pelos Direitos dos Homossexuais, Movimento dos Atingidos por Barragens, dentre outros), das pastorais sociais da Igreja Católica e outras denominações religiosas (Comissão Pastoral da Terra, Serviço Pastoral dos Migrantes, Pastoral da Criança, Conselho Indigenista Missionário, etc.), do sindicalismo (Central Geral dos Trabalhadores, Central Única dos Trabalhadores, Confederações, Federações, etc.), dos partidos políticos (Partido dos Trabalhadores, Partido Comunista do Brasil, etc.), buscando fundamentar-se numa nova e crítica leitura da realidade brasileira.

Articulados a este contexto e organicamente vinculados às novas organizações e partidos políticos de oposição, surgia um novo movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional, protagonizado por recém criadas associações científicas e sindicais na área como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), periódicos como a Revista Educação & Sociedade, os Cadernos CEDES, além das reuniões anuais da Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência (SBPC). Além disso, a eleição direta para governadores, a partir de 1982, possibilitou uma relativa autonomia aos estados e municípios para a implementação de políticas educacionais próprias. É neste contexto que surge também o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e

a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), no sentido de defender a melhoria da educação pública nacional e subsidiar o MEC na busca de soluções que respondessem às diversidades regionais.

Expandem-se pelo Brasil bandeiras de luta, algumas já presentes nos anos 30, dentre elas, a afirmação da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos como direito público subjetivo e dever do Estado, e também a exigência da constituição de um sistema nacional de educação orgânico. Estas reivindicações esboçavam um projeto para a educação brasileira sintetizados em cinco lineamentos: a melhoria da qualidade na educação, a valorização e qualificação dos profissionais, a democratização da gestão, o aumento e a transparência do financiamento na educação pública e a ampliação da escolaridade obrigatória/níveis de ensino. Constata-se a busca pela afirmação e ampliação dos direitos sociais e políticos, caracterizados com o processo de mobilização junto à Assembléia Nacional Constituinte e com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Este processo de mobilização, conquista e promulgação dos direitos sociais e políticos configurados na nova e “cidadã” Constituição, segundo Shiroma (2000), celebra e referenda um novo consenso criado na relação entre Estado e sociedade civil (movimentos e organizações sociais, intelectuais da educação, dentre outros) sobre as novas propostas educacionais.

Observaremos ainda na década de 80, uma seqüência de crises econômicas internas, derivadas das conseqüências da crise econômica internacional iniciada ainda em 1979, quando os banqueiros internacionais passam a cortar os créditos para o Brasil, diante da elevação da taxa de juros e recessão nos Estados Unidos<sup>12</sup>. Constatar-se-à o crescimento do desequilíbrio financeiro do setor público e da dívida externa, bem como, as iniciativas do governo Sarney em conter as crises e altas inflacionárias que assolavam o país, sinais do acúmulo e crescente endividamento externo contraído historicamente pelo Brasil, assemelhado a outros países da América Latina, com conseqüentes programas de ajustamento para

---

12 Ao historicizar, contextualizar e tratar dos impactos da dívida externa no Brasil, o autor Francisco Xavier R. Mera, afirma que “desde 1982, ‘dívida e crise’ converteram-se nos referentes-chave para se entender as dinâmicas e transformações que vêm ocorrendo na América Latina, nos níveis econômico, organizativo e ideológico, para situar o espaço ocupado pelos setores populares na correlação de forças atuantes, assim como para suscitar propostas alternativas e descobrir a viabilidade que possuem.” (MERA, 1995, p.37)



equilibrar o comércio exterior, além dos déficits fiscais. Observaremos desta maneira, um impacto real e negativo nos investimentos em educação sofrido por países da América Latina – continente mais atingido pela dívida externa, onde se situam as 11 das 17 maiores nações devedoras do mundo (BANCO MUNDIAL, 1988). É o que constata o pesquisador Fernando Reimers, afirmando que o impacto negativo da dívida externa sobre os investimentos governamentais à educação opera em dois níveis:

Um é direto, através da redução da disponibilidade de recursos externos para o sistema educacional; o outro é indireto, através do processo de ajuste que resulta na redução real do orçamento da educação. (REIMERS, 1989). Entre 1975 e 1980, o total das despesas em educação cresceu em todos os países da região. Entre 1980 e 1985, o total das despesas caiu em termos reais em 12 dos 18 países dos quais temos dados. (REIMERS, 1995, p.19).

Assim, segundo o mesmo autor, inevitavelmente observaremos que o impacto da dívida externa sobre o financiamento da educação deriva dos programas de ajustes assumidos como resposta às dificuldades do balanço de pagamentos e dos *déficits* fiscais, envolvendo reduções nas despesas governamentais, como meio de restringir índices nacionais de investimento educacional. Assim, os governos têm que implementar programas de ajustamento, voluntariamente ou sob pressão das agências financiadoras internacionais, a fim de receber mais empréstimos, uma vez que o gerenciamento da dívida externa na década de 80, enfatizou o seu pagamento. (REIMERS, 1995)

Desta forma, em meados da década de 80, era explícita e dramática a situação do quadro educacional brasileiro: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população constituía-se de analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Estes indicadores estão estritamente vinculados à realidade de 60% da população vivendo abaixo da linha da pobreza. (SHIROMA, 2001)

No campo da educação de jovens e adultos, à nível internacional, destacamos a progressiva ampliação e pluralização de conceitos na área, marcada

expressivamente na **IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**, realizada em Paris, no ano de 1985. Neste evento, constataremos uma “implosão” sobre o conceito de educação de adultos, articulando-o a temáticas como: alfabetização e pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica, a articulação da educação formal e não formal na perspectiva da educação permanente, o impacto dos meios de comunicação modernos sobre a aprendizagem, assim como a necessidade da criatividade e a inovação da aprendizagem das pessoas adultas. Outrossim, assistiremos no Brasil, no mesmo ano, a extinção do MOBRAL e a criação da Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, contudo, sem os recursos disponíveis anteriormente. (GADOTTI, 2001)

O consenso criado entre o Estado brasileiro e a sociedade civil organizada e mobilizada, celebrado através da promulgação da Constituição Federal de 1988 e fundamentado na perspectiva da ampliação dos direitos sociais, representará na década de 80 e principalmente na década de 90, um processo de contramão à nefasta ofensiva de acumulação flexível e hegemônica capitalista, engendrada estrategicamente por interesses econômicos de grandes oligopólios, articulados com as políticas de países ricos denominados “desenvolvidos”, credores de dívidas externas e dirigentes das agências internacionais multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. A estratégia neoliberal, apresentada e imposta para os países periféricos como o Brasil, mascarada e justificada como estratégia necessária do processo de modernização e globalização econômica, buscará inverter a lógica de universalização de direitos sociais (prevista pela Constituição Federal de 1988) e imporá, a partir de novos “consensos” (o “Consenso de Washington”, em 1989, se caracterizará como um dos seus marcos), uma agenda de intensa redução dos parques investimentos públicos previstos legalmente para com as políticas sociais, buscando minimizar e desmontar a intervenção do Estado junto às questões sociais presentes na nação.

O processo de desmonte do Estado brasileiro e das políticas sociais públicas brasileiras se explicitará através das definições em torno das legislações complementares à Constituição Federal. Na educação brasileira, sentimos as

influências das novas articulações e dos novos consensos políticos em torno da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de dezembro de 1996, iniciados em 1987, que caracterizam hegemonicamente os interesses e as marcas do Banco Mundial junto às definições na política educacional no Brasil (MONLEVADE; SILVA, 2000). Ceifando as bandeiras dos movimentos de educadores em torno da definição desta nova LDBEN consolidados nos anos de 1980, o governo brasileiro impôs um novo consenso (fabricado entre os intelectuais, organizações do empresariado e centrais de trabalhadores) adulterando o sentido original da proposta discutida profundamente pelos movimentos sociais, com destaque o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB” (delineada por Demerval Saviani e apresentada à Câmara Federal pelo Deputado Octávio Elísio), ressignificando-a em nome dos interesses, acordos e negociações junto às agências multilaterais.

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA, 2000, p.52)

Este novo consenso e ressignificação imposto às políticas educacionais brasileiras pelo governo Fernando Henrique Cardoso, configurados através do projeto de LDBEN<sup>13</sup> apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro e aprovado pelo Congresso Nacional, fundamenta-se nas novas determinações internacionais que começam a ser gestadas a partir da década de 90, tendo novamente como foco e princípio, a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países, considerando imprescindíveis os

---

13 Também neste período passam a ser debatidas as propostas para a política nacional de educação de jovens e adultos a serem incluídas nesta lei. Com a sua promulgação e a aprovação da Lei 9.424 de 24/12/1996, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria que, como tal deverá receber tratamento conseqüente. Os legisladores não observaram a recomendação da Comissão Nacional de EJA no sentido de não reduzir a idade mínima para os exames supletivos do ensino fundamental e médio respectivamente para 15 e 18 anos, devendo elevar sobremaneira a demanda por esta modalidade de certificação, esvaziando o ensino regular – espaço de formação mais adequado aos adolescentes e jovens que apresentam pequena defasagem série/idade. Importante ressaltar o veto presidencial no projeto de lei 92/96 que dispõe sobre o FUNDEF, no seu artigo 2º, § 1º. II que desconsidera a contagem dos alunos de EJA, para efeito de distribuição de recursos vinculados a este Fundo, inviabilizando a inclusão da demanda de educação de jovens e adultos para financiamentos pelo governo federal.

ajustes da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, às mudanças no modelo produtivo e aos avanços tecnológicos já sentidos e renunciados. Segundo Shiroma,

disseminou-se a idéia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990 (SHIROMA, 2000, p.56).

Associado a este velho e renovado ideário – fundamentado nas novas imposições dos países credores, determinando e ditando regras de “modernidade imediata” às nações “subdesenvolvidas” e endividadas para estruturarem-se e garantirem o “capital humano” adequado e necessário para o ritmo do processo de acumulação flexível do capitalismo no mundo – se evidencia internacionalmente (principalmente nos países chamados “subdesenvolvidos”), uma dramática e sinistra realidade social e educacional, resultante de reduzidos ou ineficientes investimentos nestas áreas<sup>14</sup>.

Como marco deste diagnóstico e do novo pacto que se firmava entre as nações, programado e financiado por agências multilaterais internacionais, realizou-se em Março de 1990, na cidade de Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Esta Conferência e a Declaração proposta e assinada pelos governos presentes, se apresenta como um marco para a elaboração e execução de políticas educacionais à nível mundial, difundindo a idéia de que a educação deveria realizar e atender as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, estabelecendo metas e compromissos até o ano 2000. É a partir deste marco, bem como de alguns eventos que o antecede, como a **Proclamação de 1990 – Ano Internacional da Alfabetização** (UNESCO, 1987), que buscaremos caracterizar e visualizar as influências e configurações que as políticas de educação de jovens e adultos passam a agregar, configurar, projetar e implementar à nível mundial, latino-americano e nacional,

---

<sup>14</sup> Deste quadro faz-se importante assinalar a existência de mais de 960 milhões de adultos analfabetos – dois terços dos quais são mulheres – sendo o analfabetismo funcional um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e adaptar às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis

tendo como referência os contextos e consensos que envolvem o período de 1987 à 2001, bem como seus protagonistas, princípios, propostas e resultados, apresentados no quadro que se segue.

### **1.5 PERÍODO DE 1988 À 2001 - CARACTERIZADO COMO O ATUAL CONTEXTO DE CONSENSOS E INOVAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

A década de 90 foi marcada por muitos consensos e discensos em torno das políticas de educação de jovens e adultos no plano nacional, latino-americano e internacional, expondo princípios e diretrizes, evidenciados nos vários e intensos eventos promovidos, documentos elaborados e disseminados, planos e programas propostos e/ou desenvolvidos. Assinalamos dois grandes eventos que marcaram as políticas de EJA no plano internacional e nacional sendo: a Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, no ano de 1997. A partir dos marcos, princípios e fundamentos da educação e cultura popular disseminados nas décadas de 50 e 60, e das novas referências e exigências presentes na década de 90, comporemos o contexto de surgimento, emergência e persistência da APEART no universo das organizações não-governamentais proponentes e executoras de EJA.

Tendo como referência a Conferência Mundial de Educação para Todos, faz-se fundamental assinalar dois momentos marcantes que a antecederam. Um deles corresponde à criação da **Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA)**, criada em 14/12/1988, pelo Governo José Sarney, através do ministro da Educação Carlos Sant'anna, sendo composta de representantes de órgãos governamentais federais, membros de organizações civis e professores universitários, coordenada inicialmente por Paulo Freire. Tinha a finalidade de preparar, coordenar e encaminhar ações à serem desenvolvidas em nível nacional, referentes ao **Ano Internacional da Alfabetização para o Brasil**. Visava quebrar a espinha dorsal do modo tecnocrático de planejar, possibilitando um processo de mobilização e organização da sociedade civil em torno das questões educacionais.

Elaborou o documento “Alfabetizar e libertar”, não sendo assumido pelo Ministério da Educação sequer sua divulgação no país. Enunciava um conceito ampliado de alfabetização e defendia uma melhor articulação entre as ações da rede pública de ensino e das organizações sociais. Após saudar algumas das conquistas democráticas da nova Constituição Federal, o documento propunha uma metodologia participativa de consultas e assembléias a ser implementada ao longo de 1990 (ROMÃO, 1995; DI PIERRO, 2000).

Um segundo momento fundamental corresponde à representação do Brasil na **Reunião Latino-Americana de Consulta para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, realizada no final do ano de 1989, em Quito, Equador, contando com representantes brasileiros e de demais países da América Latina e do Caribe, da UNESCO e do Banco Mundial. Os representantes do Brasil apresentaram proposta-documento que explicita os problemas econômicos, políticos e educacionais vivenciados no país e pelos demais países da América Latina, expondo a necessidade urgente de se buscar caminhos que conciliem as necessidades humanas básicas, com as aspirações de liberdade, democracia e justiça social para todos. Apoiado por todos os países da América Latina, o documento propõe ainda que parte dos juros da dívida externa dos países da região pudesse constituir um fundo a ser destinado e aplicado a financiamentos de seus próprios programas de alfabetização e de educação básica. Afirma que a América Latina tem razões éticas e morais para exigir que parte da dívida externa seja utilizada para resgatar a dívida social. Observou-se a oposição feroz dos representantes do Banco Mundial quanto à proposta apresentada pelo Brasil, sendo contudo, derrotados em plenário (ROMÃO, 1995).

Estes dois momentos foram fundantes para inserir o Brasil no novo marco internacional que significou a **Conferência Mundial de Educação para Todos**, realizada em março de 1990, em Jomtiem, Tailândia, financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Participaram 155 governos, além de agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e personalidades educacionais destacadas em todo o mundo. A Conferência aprovou a **Declaração Mundial sobre**

**Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, explicitando a dramática realidade de analfabetismo presente entre a população jovem e adulta no mundo e apresentando estratégias, sinalizando o horizonte ideológico e político em que o consenso estabelecido deveria ser operacionalizado. Dentre as estratégias que fazem referência direta à população jovem e adulta assinalamos: concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o números de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados; Valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros; Fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias; Ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidades não-formais e informais. A Conferência definiu metas a serem alcançadas durante a década de 90, devendo as mesmas serem avaliadas em abril de 2000, em Dakar, Senegal (UNICEF, 1991).

Como desdobramento imediato dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de EpT, é lançado em setembro de 1990, pelo Governo Fernando Collor de Mello, o **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)** e respectiva Comissão, presidida pelo ministro da Educação José Goldemberg<sup>15</sup>, buscando credenciar o governo brasileiro junto aos organismos multilaterais de cooperação e financiamento para captar empréstimos externos

---

15 Conforme nos explicita DI PIERRO ao referir-se às avaliações do Ministro da Educação José Goldemberg a respeito das metas do PNAC, "sobre a lugar a ser ocupado pela educação de jovens e adultos na política educacional, o Ministro não podia ser mais claro: 'O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.'" (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 12/10/1991, apud DI PIERRO, 2000, p.100 )

destinados à educação básica. Além do autoritarismo dos membros do MEC na condução dos trabalhos da Comissão, os mesmos (Programa e Comissão) foram extintos no ano seguinte ao da sua criação, com o *impeachment* do presidente da República, sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado (BRASIL, 1990a; BRASIL, 1990b; ROMÃO, 1995; DI PIERRO, 2000).

Somente no ano de 1993, retomam-se as discussões e ações oficiais em torno da educação de jovens e adultos colada ao ***Plano Decenal de Educação para Todos do Brasil*** (para vigência de 1993 à 2003), no governo Itamar Augusto Cautiero Franco, através do ministro da Educação Murilo de Avelar Hingel e da criação do Comitê Consultivo do Plano. Este Comitê desencadeou uma série de debates estaduais, regionais e locais sobre os mais importantes problemas educacionais presentes no país e alternativas estratégicas para enfrentá-los. Apresenta duas linhas de atuação: a atuação sobre a demanda (reconhecimento da importância política e estratégica da educação fundamental) e a atuação sobre a oferta (binômio “qualidade e equidade” tendo como prioridade consensual o atendimento à população em idade escolar, na educação fundamental, propiciando escolaridade básica completa para eliminar o analfabetismo e a subescolarização dos jovens e adultos). O documento diagnosticava a existência na população com idade superior a 15 anos de 17,5 milhões de analfabetos absolutos e 18,8 milhões que não haviam concluído quatro anos de estudos, fixando a meta de “ampliar o atendimento (...) de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados” (BRASIL, 1993, p.42). Refere-se à educação continuada de jovens e adultos como programas alternativos resultantes de amplos acordos de articulação entre as administrações estaduais e municipais, organizações não-governamentais aptas em operá-los em sistemas descentralizados, com elevada flexibilidade e versatilidade, contando com a participação de associações representativas das clientelas a serem atingidas. Requer também a disponibilidade de pessoal especialmente capacitado, principalmente alfabetizadores (BRASIL, 1993).

Neste mesmo período (setembro de 1993), realiza-se no Brasil (em Olinda/PE) o ***Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos***



**Trabalhadores**, financiado pelo Instituto de Educação da UNESCO de Hamburgo, contando com o apoio e a participação do governo federal através do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O diagnóstico elaborado pelo Encontro reconhecia que o financiamento declinante e desprovido de critérios públicos, combinado à descontinuidade e ao esvaziamento das políticas de educação de jovens e adultos em âmbito federal, apresentava repercussões negativas na ação das esferas subnacionais, sobre as quais recaíam os encargos de um atendimento ainda insuficiente, perante o qual a sociedade civil organizada, inclusive parcela do empresariado e das organizações de trabalhadores, vinha respondendo com demandas políticas e iniciativas próprias. Dentre as recomendações do Encontro destacamos: a definição de diretrizes duradouras de política educacional de jovens e adultos, melhor especificação das competências das esferas de governo, ampliação substancial do financiamento e maior controle social sobre o mesmo, democratização da oferta com atenção à diversidade sociocultural dos destinatários, criação de instrumentos concretos de apoio às iniciativas da sociedade civil e de mecanismos de participação na gestão das políticas públicas, além de uma série de providências relativas à formação e valorização profissional dos educadores, desenvolvimento conceitual e metodológico, produção de materiais didático-pedagógicos, emprego de recursos de ensino à distância, fomento à pesquisa, incremento da cooperação internacional e revisão da posição relativa da educação de jovens e adultos na estrutura do MEC de modo recuperar sua capacidade de coordenação nesta área (ENCONTRO, 1994; DI PIERRO, 2000).

Como desdobramento das discussões e propostas levantadas neste Encontro, bem como de reuniões técnicas e simpósios articulados e organizados pelo MEC, e diante da proximidade da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, identificamos a criação da **Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA/1994)**, nomeada pela Portaria Ministerial 1181 de 12/08/1994, pelo governo Itamar Franco através do ministro da Educação Murilo de Avelar Hingel, sendo designados como seus membros representantes de órgãos governamentais federais, universidades e organizações não-governamentais, tendo como objetivo subsidiar a formulação e implementação de políticas de educação de jovens e adultos, tendo em consideração as disposições constitucionais permanentes e

transitórias, bem como as diretrizes e objetivos do Plano Decenal de Educação de Todos. Os documentos nos quais pautou a Comissão, residiam na reafirmação do direito à educação fundamental pública e gratuita de jovens e adultos e o dever do Estado em ofertá-la com qualidade e em quantidade compatíveis com as necessidades sociais. Eles expressavam consenso em torno da necessidade de superar as campanhas de alfabetização de caráter emergencial e inserir organicamente a educação básica de jovens e adultos no sistema de ensino, insistindo na responsabilidade compartilhada das esferas de governo. Criticavam o caráter de excepcionalidade que marcou os modelos de captação de recursos paralelos ao sistema de financiamento da educação fundamental (tais como os incentivos fiscais) e foram unânimes em propor a ampliação do financiamento destinado à educação de jovens e adultos. Com relação às orientações pedagógicas, os documentos apontavam para o reconhecimento da especificidade desta modalidade de ensino e das peculiaridades socioculturais e cognitivas de seus destinatários. A Comissão concluiu as atividades para as quais havia sido designada no governo Itamar Franco aprovando um novo documento de diretrizes orientadoras para a EJA no Brasil (BRASIL, 1994; DI PIERRO, 2000; GADOTTI, 2001).

No governo Fernando Henrique Cardoso, a educação de jovens e adultos recupera o *status* de coordenação geral subordinada ao Departamento de Política Educacional da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) - antes divisão subordinada à Coordenação de Educação à Distância e Continuada - acumulando também os encargos relativos à formação de professores. Cria-se desta forma, a Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) sendo chefiada por Consuelo L. G. Jardon (chefe da divisão no governo anterior e mantida apenas nos dois primeiros anos no governo FHC). Neste governo será novamente convocada a **Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA/1995-1996)**, nomeada pela Portaria Ministerial 1181 de 12/08/1994, modificada pela Portaria 759 de 26/06/1995, na gestão do ministro da Educação Paulo Renato Costa de Souza. Foram designados membros da CNEJA representantes de órgãos governamentais federais, universidades e organizações não-governamentais, sendo sua atuação marcada por conflitos entre a SEF e os membros da CNEJA no que se refere às expectativas e ao seu papel. Os membros da Comissão avaliaram as ações propostas no período pelo MEC tímidas, reivindicaram a ampliação dos recursos

orçamentários e a inclusão do alunado jovem e adulto nos programas complementares de merenda escolar e livro didático, sugeriram o cadastramento dos organismos governamentais e não governamentais dedicados à educação de jovens e adultos, defenderam a intercessão da SEF/MEC junto à relatoria da LDBEN no sentido de evitar o rebaixamento da idade mínima de acesso aos exames supletivos e solicitaram participação na comissão que estudava iniciativas no campo da educação à distância. Nenhuma dessas propostas foi acolhida. Sua última reunião ocorreu em dezembro de 1996, após a aprovação da LDBEN, sendo vetado pelo Presidente da República o texto que referendava o financiamento para a educação de jovens e adultos, inviabilizando seu caráter universalizante. Ressaltamos a participação de membro da direção executiva da APEART representando o segmento das organizações da sociedade civil nesta Comissão, contribuindo na proposição e debate dos pontos acima assinalados (DI PIERRO, 2000).

Uma das tarefas da Comissão neste período foi também a participação no processo de preparação da V Conferência Internacional de EJA (CONFINTEA), inserindo na pauta dos encontros preparatórios, as demandas e propostas para a configuração de uma política nacional e latino-americana de educação de jovens e adultos. Dois eventos importantes ocorreram neste processo, ambos sediados pelo Brasil. O primeiro deles foi o **Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (preparatório à V CONFINTEA)**, realizado em setembro de 1996, em Natal/RN. O documento produzido neste evento a partir do diagnóstico realizado (originado da consolidação dos relatórios dos Encontros preparatórios realizados nas Regiões Nordeste, Sul e Sudeste, Norte e Centro-Oeste), afirma que o equacionamento do analfabetismo e baixos índices de escolarização da população jovem e adulta no Brasil passa pela ampliação das oportunidades educacionais e qualidade do ensino regular destinado à infância e juventude. Orientados pelos princípios de equidade, integração, autonomia, qualidade, flexibilidade e pluralidade, os delegados deste Seminário Nacional firmaram compromissos e estabeleceram propostas com vistas à elaboração de um Plano Nacional de EJA, dentre as quais destacamos: a constituição e instalação nos estados e municípios de fóruns permanentes e/ou comissões interinstitucionais com caráter consultivo e/ou deliberativo envolvendo todos os segmentos governamentais, não governamentais e instituições de ensino superior, a universalização da oferta

educacional para jovens e adultos nas redes públicas de ensino, inserindo-as nas escolas dos sistemas estadual e municipal de educação, dentre outros (SEMINÁRIO, 1996). Este Seminário foi marcado por conflitos entre membros da CNEJA e direção da SEF/MEC, explicitados nos termos do diagnóstico apresentado neste evento, refletindo-se na exoneração da atual chefe do COEJA/SEF/MEC do cargo de confiança que ocupava e na adulteração do documento original em conteúdos substanciais, tendo trechos inteiros substituído por uma nova redação elaborada pela SEF/MEC, antes de ser remetido à UNESCO/OREALC (DI PIERRO,2000). Ressaltamos que a APEART se fez representar neste evento através do seu presidente Pe. Dirceu Luiz Fumagalli, neste período membro da CNEJA. Presente também neste Seminário a Sra. Regina Célio Alegro, neste período membro da direção executiva da APEART, representando neste evento a Universidade Estadual de Londrina.

O segundo evento foi a **Conferência Regional da América Latina e Caribe (preparatória para V CONFINTEA)**, realizada em janeiro de 1997, em Brasília/DF, patrocinada pela UNESCO, contando com a participação do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), representantes dos governos, organizações não-governamentais e demais instituições nacionais e internacionais. A **Declaração de Brasília** aprovada nesta Conferência destaca o avanço da globalização dos mercados, da comunicação, do conhecimento e da cultura em contraposição ao aumento da pobreza e da marginalidade. Ressalta a iniciativa, nesta década, de pelo menos 14 países em processos de reforma e modernização da educação, orientadas no sentido de priorizar a educação básica, sendo a maioria delas financiadas a partir de recursos de organismos internacionais, muitas delas associando a mudança educacional com a aplicação de enfoques de mercado na gestão e na condução de políticas e estratégias educativas. Neste contexto, a Declaração apresenta novos desafios para a EJA que podem ser enfrentados com pelo menos 4 opções na região: fazer da EJA um fator dos esforços públicos e privados de forma a dar maior equidade e qualidade aos sistemas educacionais da região, estimulando e desenvolvendo políticas integrais de formação que promovam o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, fortalecendo o desenvolvimento de políticas da EJA como parte substantiva de estratégias destinadas a superar o círculo vicioso da pobreza, com atenção especial aos jovens

e mulheres, e desenvolvendo-a sob um enfoque intercultural de educação para o exercício da cidadania democrática (CONFERÊNCIA, 1998). O conflito explicitado no Seminário Nacional acompanhou a heterogênea representação da delegação brasileira à Conferência, cindida pelos fatos políticos do semestre anterior, sendo esta marcada pelo constrangimento decorrente da existência de dois documentos nacionais: aquele elaborado no encontro nacional e outro apresentado pelo Ministério da Educação, o qual mencionava como sinal de avanço a Lei que criou o FUNDEF, omitindo que o Presidente já vetara a inclusão dos estudantes jovens e adultos nos cálculos deste Fundo (DI PIERRO, 2000).

Os debates assinalados nestes dois eventos, foram conduzidos pela delegação brasileira e latino-americana na **V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA)**, realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, promovida pelo Instituto da UNESCO para a Educação, sendo precedida por conferências regionais, que objetivaram propor prioridades de política para as regiões e produzir um informe regional apresentado na Conferência Internacional<sup>16</sup>. A Conferência aprovou a **Declaração de Hamburgo** ressaltando a educação de adultos considerada mais do que um direito, é a chave para o século XXI. Compreende a EJA como um processo que atua em duas linhas: a da escolarização (alfabetização e o ensino básico/fundamental) e a da educação continuada (considerando as necessidades de aprendizagem e ao desenvolvimento da ciência e tecnologia). O novo conceito de EJA representa novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. O seu objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral. O documento observa profundas transformações ocorridas com a educação de adultos na década de 90, reconhecendo o crescimento de sua abrangência, escala, demanda e a constante e necessária atualização do indivíduo para a vida profissional. No centro dessa

---

16 A V CONFITEA deve ser situada também no contexto das iniciativas das Nações Unidas, considerando: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o Decênio Mundial para o Desenvolvimento Cultural da UNESCO (1988-1997), Decênio Mundial para o Desenvolvimento do PNUD (1991-2000), a Conferência do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (1992), a Conferência Internacional do Cairo sobre a População e o Desenvolvimento (1994), a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social em Copenhague (1995), a Conferência Internacional de Pequim sobre a Mulher (1995), a Conferência sobre o *Hábitat* (1996), assim como a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

transformação, localiza o novo papel do Estado e a necessidade de se expandirem as parcerias com a sociedade civil visando à educação de adultos. O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas. No contexto das novas parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade, o papel do Estado está em transformação. Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador que monitora e avalia ao mesmo tempo. Propõe ações urgentes para aumentar e garantir o investimento nacional e internacional na educação de jovens e adultos, atuando também de modo a garantir o engajamento dos recursos do setor privado e das comunidades locais nessa tarefa (CONFERÊNCIA, 1998). As organizações da sociedade civil tiveram presença intensa e marcante, nunca visto antes na história das conferências de educação de adultos, influenciando nas decisões finais e inscrevendo sua marca na Declaração de Hamburgo. A Conferência teve também como seu grande homenageado o educador brasileiro Paulo Freire, que falecera poucos meses antes, no dia dois de maio do mesmo ano. (DI PIERRO, 2000).

No Brasil, como continuidade às discussões da V CONFINTEA, realizaram-se vários eventos com o objetivo de encaminhar os compromissos assumidos, muitos deles acompanhados pelo Instituto de Educação da UNESCO e seu escritório da América Latina e Caribe. Dentre os eventos, realizou-se nos dias 29 e 30 de outubro de 1998, o **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**, em Curitiba/PR, sediado e coordenado pelo Secretário de Educação do Estado, então presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). A plenária final aprovou documento-síntese do encontro e moção de repúdio ao veto presidencial à Lei 9424 (FUNDEF), bem como elegeu a delegação brasileira para participar da Reunião Subregional para os Países do Mercosul e Chile, à realizar-se em Montevideu, no mesmo ano. O documento-síntese apresentava breve diagnóstico do contexto brasileiro, enunciava um marco conceitual ampliado inspirado na Declaração de Hamburgo, delineava linhas de ação visando a expansão e equidade da oferta e melhoria da qualidade da educação básica de jovens e adultos, delimitava as responsabilidades dos agentes

governamentais e não governamentais e, por fim, propunha ampliar os espaços de participação e articulação inter-setorial em prol da educação de jovens e adultos. Esta articulação se daria mediante a retomada, sob novas bases, das atividades da CNEJA, a inclusão do tema nos debates dos conselhos municipais, estaduais e nacional de educação, emprego e trabalho, bem como disseminar os fóruns intersetoriais já implantados em alguns estados, concluindo com o compromisso de promover anualmente encontros nacionais de educação de jovens e adultos. (DI PIERRO, 2000)

Como previsto e articulado pela UNESCO, realizou-se a ***Reunión Subregional para los Países del Mercosur y Chile***, em Montevideu, nos dias 17 a 20/11/1998. Os debates realizados neste evento giraram em torno das possibilidades de superar a inserção marginal da educação de jovens e adultos nos processos de reforma educativa em curso nos países, bem como de se promover uma educação popular inclusiva frente às conseqüências nefastas dos processos de globalização e ajuste econômico sobre o aumento do desemprego e da pobreza na região. Marcada pela pouca objetividade em avaliar o progresso dos países com relação aos compromissos assumidos na V CONFINTEA, o documento aprovado nesta reunião apresenta-se como mais uma prescrição de diretrizes de política de educação de jovens e adultos, sem estabelecer uma agenda clara e efetivamente prospectiva (DI PIERRO, 2000).

Neste contexto, no Brasil, o que efetivamente impulsionará um novo movimento pela educação de jovens e adultos será a organização dos encontros nacionais de educação de jovens e adultos, articulados inicialmente pelo Comitê que organizou o Encontro de Curitiba, contando com convênios junto à UNESCO e o Ministério do Trabalho e Emprego. Estes encontros potencializarão o fortalecimento de fóruns estaduais de EJA já criados, bem como a emergência de novos, oportunizando articulações de organizações governamentais e não-governamentais que proponham e discutam políticas educacionais nas várias esferas de governo. Marcarão também a intransigente defesa da EJA no rol das políticas sociais públicas, centrando os debates e reivindicações principalmente em torno da sua gestão e financiamento.

Assim, o **I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)**, realizou-se no período de 8 a 10 de setembro de 1999, no Rio de Janeiro, contando com 298 representantes dos diversos segmentos que atuam com EJA no país. Nesta ocasião, a APEART foi representada pelo coordenador do PEART no período Marcos Henrique Broietti. O encontro pretendeu colaborar para a revisão e o alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro. Visou também, promover a divulgação e o intercâmbio de experiências, potencializando iniciativas, motivando os agentes, fortalecendo parcerias e comissões inter-institucionais constituídas nos Estados e municípios e os fóruns estaduais já existentes, estimulando a criação de outros, tanto estaduais como regionais. No contexto brasileiro, no que se refere ao financiamento, constatou-se a inexistência de uma política nacional de EJA, coerente e articulada, contribuindo assim, para fragmentar e dispersar a alocação de recursos para a área. Conseqüentemente, registrou-se uma distribuição desigual de recursos entre entidades públicas e privadas, acarretando a existência de programas, projetos e outras ações que dispõem de significativo montante de verbas e de outros que se realizam com absoluta precariedade de recursos. Das proposições deliberadas na plenária do encontro, destacamos as seguintes: definição clara e imediata de fontes de financiamento para a EJA, pelo governo federal e demais esferas governamentais, em seus orçamentos, ampliando a perspectiva hoje existente no FUNDEF, FNDE e FAT; trabalhar, mediante uma mobilização nacional, para a derrubada dos vetos apostos à Lei 9.424/96; reativação da CNEJA, com ampla composição, representativa dos vários segmentos da sociedade civil envolvidos com a área, com objetivos, missão, critérios de representação e calendário claramente definidos; implantação e fortalecimento dos fóruns estaduais e municipais de educação de jovens e adultos; e organização de sistema nacional de coleta de informações específicas de educação de jovens e adultos, financiado pelo MEC, sob a responsabilidade do INEP e das universidades, que fornecerá a base para a implementação da política nacional de EJA (ENCONTRO, 1999)

Antecedendo o I ENEJA (no dia de sua abertura), reuniram-se também os Fóruns de EJA do Estado do Rio de Janeiro, do Estado de Minas Gerais, da Grande Vitória e do Estado de São Paulo, apresentando a **Carta da Reunião dos**



**Fóruns de Educação de Jovens e Adultos**, sendo debatida, aprovada e encaminhada ao Encontro. Este documento aponta a experiência exitosa dos fóruns como a possibilidade de articulação do trabalho em rede na questão da EJA, reunindo educadores, instituições públicas, privadas, ONGs, empresas, universidades, movimentos sociais, sindicatos, secretarias municipais e estaduais. Apresenta proposições que vem sendo feitas e sistematizadas nos últimos cinco anos, desde a mobilização da V CONFINTEA, contempladas integralmente nas deliberações do I ENEJA (CARTA, 1999)

Na seqüência deste movimento, realizar-se-à o **II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)**, em setembro de 2000, em Campina Grande/RG, contando com 109 representantes indicados pela RAAAB, SESC, SESI, UNDIME, CONSED e dos Fóruns Estaduais de EJA e com a ausência de representação do MEC. A APEART se fez representar neste Encontro através do Pe. Dirceu Luiz Fumagalli. O Encontro objetivou colocar em discussão os conceitos de alfabetização e parceria que informam diferentes projetos de educação de pessoas jovens e adultas em curso no país, além de buscar ampliar a articulação dos diversos fóruns estaduais e regionais de EJA. A discussão da conceituação de EJA deu-se a partir do conceito de alfabetismo, em duas dimensões: a dimensão individual (que se refere aos aspectos relativos ao processo de apropriação da base alfabética da língua), e outra sociocultural (que se refere às possibilidades de uso social da leitura e da escrita). Nesse sentido, analisou-se o conceito de alfabetismo sob três aspectos: no plano das políticas, no plano das práticas e no plano das pesquisas. Quanto às políticas do MEC, viu-se que a prioridade para o ensino fundamental esconde a ausência e o compromisso do governo federal com a EJA, não respeitando o direito constitucional da população e dever do Estado de ofertar ensino fundamental para todos, independente de idade. Assim, o Encontro explicita que o Estado é o único que pode atingir o plano da universalidade e o único que tem institucionalidade para atingir a todos, estando credenciado para buscar recursos para implantar políticas públicas permanentes. Foram aprovadas propostas e encaminhamentos, dentre elas, moção manifestando a sua indignação com a recusa do governo federal, através do MEC, em implementar uma política educacional que contemple efetivamente a EJA como uma modalidade da educação básica (ENCONTRO, 2000)

Outrossim, no processo de amadurecimento das discussões e práticas junto à educação de jovens e adultos na década de 90, e em consequência às determinações da Constituição Federal de 88 e da LDBEN de 1996, foi promulgada em 10/05/2000, as **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DNEJA)**, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica sendo o seu relator o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Para elaboração destas Diretrizes, foram realizadas audiências públicas junto à comunidade educacional, no ano 2000, em Fortaleza, Curitiba<sup>17</sup> e em Brasília, para consulta e discussão sobre as diretrizes nacionais. Para o documento, a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Afirma que ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade. O documento caracteriza a EJA como direito público subjetivo, conforme citado na LDBEN 9294/96, desaparecendo a noção de ensino supletivo existente na Lei nº 5.692/71, referendando-a como uma modalidade da educação básica nas suas etapas fundamental e média. Apresenta o capítulo Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, explicitando as seguintes: o princípio da contextualização, apresentando as especificidades de tempo e espaço dos jovens e adultos; o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar da premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares; a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; a fundamental formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da EJA; a base do ensino fundamental e médio é a "nacional comum" integrada com o que se pode denominar de "nacional diversificada". O documento ressalta a EJA como direito, deslocando a idéia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade. Para efeito da

---

17 Ressaltamos a representação e as intervenções da APEART nesta Audiência Pública, através de Wagner Roberto do Amaral e Dalva Fumagalli Paiva

prestação de exames, maiores de 15 anos para o ensino fundamental, e maiores de 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Na seqüência às DNEJA, ressaltamos a inclusão da educação de jovens e adultos no **Plano Nacional de Educação (PNE)**, aprovado e sancionado em 09/01/2001, pelo governo federal. Referenda a determinação da Constituição Federal que define como um dos objetivos do PNE, a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I), tratando-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. A Lei compreende que, para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a EJA deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática. É necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente. Ressalta que, embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos *déficits* educacionais, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Dentre as metas estabelecidas destacamos as seguintes: estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em 5 anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo; assegurar, em 5 anos, a oferta de EJA equivalente às 4 séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade; incluir, a partir da aprovação do PNE, a EJA nas formas de financiamento da educação básica (BRASIL, 2001)

Diante do processo de discussão, proposição e deliberação evidenciado pelos eventos e documentos expostos, percebe-se os grandes movimentos em torno da educação de jovens e adultos vinculada, a partir da década de 90, em torno dos interesses e metas internacionais e nacionais da Educação para

Todos. A Conferência Mundial de EpT (1990) explicita a dramática estatística e realidade da população analfabeta no mundo. Passados os dez anos do consenso assumido em Jomtiem – prazo previsto para a avaliação das metas estabelecidas, das iniciativas, investimentos, impactos e resultados previstos - ainda que tenha havido “progresso significativo em muitos países”, evidencia-se o altíssimo índice da população adulta analfabeta no mundo, cerca de 880 milhões de pessoas. Ao ressaltar aspectos para a avaliação das ações voltadas à Educação para Todos, Rosa Maria Torres contextualiza e afirma que

Los signos de este primer tramo no son ni homogéneos ni lineares: hay avances importantes en algunos frentes [...] estancamiento en otros [...], y mayor deterioro en otros (la situación docente, la alfabetización y la educación de adultos, el endeudamiento educativo, matrícula escolar decreciente en algunos países). Nuevos problemas han empezado a surgir como resultado de las nuevas soluciones. La situación no esta cristalizada; por el contrario, lo característico es la inestabilidad y la vulnerabilidad de lo alcanzado. (TORRES, 1999, p.3-4)

Explicita ainda uma tendência manifestada desde o início do processo da Educação para Todos, acentuada nos últimos anos e percebida pelo Fórum Consultivo da EpT (reunido em 1991, Paris; em 1993, Nova Delhi; em 1996, Amman), caracterizada pela “timidez” das iniciativas e dos investimentos para a efetiva universalização da educação básica e a progressiva superação da situação de analfabetismo e baixa escolarização no mundo.

El “encogimiento”, en el concepto y en la práctica, del ideario y las metas originales de la EpT; la distancia, en definitiva, entre la *visión ampliada de educación básica* acordada en Jomtiem – eje de la propuesta y aspecto más novedoso y potencialmente transformador de la misma – y la *visión restringida de educación básica* que há continuado primando en las formulaciones (y en los hechos) de las políticas y las reformas educativas impulsadas en los países en desarrollo en la década de los 90. [...] A *Educación para Todos* fue inclinándose por los enfoques minimalistas, el corto plazo, la solución fácil y rápida, el triunfo de la cantidad por sobre la calidad. La “*visión ampliada*” de la educación básica y sus ambiciosas metas de una educación de calidad para todos, en muchos sentidos, há venido “*encogiéndose*”. (TORRES, 1999, p.16)

Lembramos que a Cúpula Mundial de Educação, reunida em abril do ano 2000, em Dakar, Senegal, avaliando os impactos e resultados dos dez anos de Educação para Todos, reafirma os compromissos outrora assumidos, estendendo o prazo para sua efetivação do ano 2000 para até o ano 2015. Diante da explicita realidade de analfabetismo no mundo (cerca de mais de 113 milhões de crianças que continuam sem acesso ao ensino primário e 880 milhões de adultos

analfabetos), previu-se no **Marco de Ação de Dakar**, “alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres” (UNESCO, 2000, p.2), alterando significativamente a deliberação da década anterior, presente na Declaração de Jomtiem em que se previa enfaticamente a “redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres” (UNICEF, 1991, p.9)

No Brasil, no contexto da década de 90, marcada por expectativas e também por “*encogimientos*”<sup>18</sup>, se observa avanços como a ampliação da concepção da educação de jovens e adultos e da própria alfabetização dos adultos, buscando, ainda que teórica e conceitualmente, descaracterizar e superar paulatinamente o esteriótipo e o preconceito do analfabeto ou iletrado como inculto, portador de uma “ignorância natural”, ou como uma das causas do “atraso” e do “subdesenvolvimento”. Evidencia-se e reconhece-o presente como sujeito diante da pluralidade e diversidade das regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolvendo uma rica cultura baseada na oralidade. (BRASIL, 2000)

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou 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. (UNESCO, 1997, p.2)

Como podemos observar, ainda que no plano teórico e legal, a educação de jovens e adultos passa a ser percebida e reconhecida no conjunto das políticas educacionais não mais com caráter suplementar e compensatório, mas integrando a educação básica (nos níveis fundamental e médio), sendo-lhe

---

18 Dois problemas foram enfrentados no Brasil pós-Conferência sendo: o conceito de “para todos” que aqui se entendia desde o ensino infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia; e também a compreensão por alguns autores sobre o conceito de NEBA em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado, sendo para estratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, reeditando o dualismo na educação brasileira, continuando empobrecido o ensino para as camadas empobrecidas. O Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, já acenava a prescrição do que fora lançado em Jomtiem. A histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas se repetiu. Entretanto, à medida que a LDB era debatida, o governo impingia por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias o seu projeto educacional articulado aos desígnios firmados em Jomtiem e aos grandes interesses internacionais. (SHIROMA, 2000)

evidenciado e reivindicado como princípio o necessário e adequado financiamento público para a garantia do acesso a este direito fundamental. Mesmo recente, a ampliação dos princípios e diretrizes atuais para a EJA, bem como as mudanças conceituais e políticas em processo, são resultados da trajetória realizada pelas organizações da sociedade civil brasileira e latino-americana, através de inúmeras e inusitadas iniciativas e experiências nesta área, compondo referências e pautando o debate em torno da necessidade de se visualizar e colocar a EJA no marco das políticas públicas.

Como reflexo da história da educação de jovens e adultos no Brasil, este debate se colocou através da intensa articulação entre as organizações não-governamentais que atuam junto à EJA através da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAB), dos Fóruns Estaduais e dos Encontros Nacionais de EJA. Esta articulação passa a ser reconhecida pela sua interlocução e negociação junto ao governo federal, e evidenciada através de uma série de documentos e deliberações de eventos nacionais, latino-americanos e internacionais (ressaltando como marco neste contexto a V CONFINTEA e os seus encontros preparatórios), bem como através da participação nas Comissões Nacionais de EJA – sendo estas, palco de tensões e conflitos permanentes entre o governo federal e os representantes das organizações da sociedade civil. (DI PIERRO, 2000)

Ressaltamos contudo que, mesmo diante das orientações e deliberações dos eventos internacionais acatadas e subscritas oficialmente pelo governo brasileiro, e da explicitação deste debate da educação de jovens e adultos no marco das políticas educacionais públicas nesta década, o mesmo não foi acompanhado do devido reconhecimento por parte do governo federal, principalmente pelo governo Fernando Henrique Cardoso, considerando o veto presidencial no projeto de lei 92/96 que dispõe sobre o FUNDEF, no seu artigo 2º, § 1º.II, inviabilizando a inclusão da demanda por educação de jovens e adultos para financiamentos a partir deste Fundo. Outrossim, este governo em parceria com o Conselho da Comunidade Solidária – organismo vinculado à Presidência da República – adota como estratégia prioritária para a educação de jovens e adultos o **Programa Alfabetização Solidária (PAS)**, criado em Janeiro de 1997 e promovido em parceria entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e municípios,

cuja proposta central e apelativa se caracteriza pela “contribuição solidária” da sociedade civil (pessoas físicas e jurídicas) através da doação da contrapartida em 50% dos recursos necessários para a alfabetização, prioritariamente em municípios e regiões com os mais altos índices de analfabetismo do país e também nos grandes centros urbanos - o que caracteriza seu caráter focalista e localizado - negando desta forma, a universalização da educação de jovens e adultos enquanto direito subjetivo de todos aqueles que queiram acessá-la.

Considerando os indicadores de avaliação para a década de 90, definidos pelo Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtiem, 1990), Di Pierro e Haddad afirmam que ao longo deste período não houve uma ampliação significativa das oportunidades educacionais para a população brasileira jovem e adulta, continuando o Brasil a deter o maior contingente de analfabetos absolutos e pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade do continente.

Os avanços obtidos no campo da alfabetização durante a década não resultaram dos esforços empreendidos na educação de jovens e adultos, e sim, da combinação do perfil etário e da dinâmica demográfica à melhoria das condições de acesso das novas gerações ao ensino fundamental [...] A inserção marginal da educação de jovens e adultos na reforma educacional em curso no país faz com que a cobertura escolar para essa faixa etária continue a ser extremamente deficitária e inequitativa, considerados os critérios territorial, de renda, gênero, etnia ou geração. (DI PIERRO; HADDAD, 1999, p.11)

Os autores equiparam o Brasil aos países latino-americanos e caribenhos com menor nível de desenvolvimento, no que se refere aos índices de analfabetismo e as taxas de escolaridade da população. Acerca do analfabetismo absoluto, apesar de seu lento ritmo de regressão ao longo do século XX, observaram uma queda importante no período entre 1991 e 1997, declinando mais de cinco pontos percentuais, recuando pela primeira vez na história do país em números absolutos.

TABELA 01 - Evolução do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/1997

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996*	107.540.981	14.018.960	13,03
1997**	108.025.650	15.883.372	14,07

\* Refere-se à população sem instrução, e não àquela analfabeta pelos critérios censitários.

\*\* Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fontes: IBGE. Censos Demográficos e Contagem da População 1996. PNAD 1997

Evidenciando contudo, que a elevação das taxas de alfabetização está diretamente relacionada aos grupos etários mais jovens – decorrentes “antes da democratização das oportunidades educacionais na infância e adolescência que dos esforços empreendidos ao longo das últimas décadas no campo das pessoas adultas” –, identificam como fatores da produção social do analfabetismo no país, os elevados índices de reprovação, evasão e reingresso no sistema escolar, que resultam em acentuada defasagem na relação idade/série, apontando a renda familiar como principal fator de discriminação no acesso à alfabetização, “sobretedeterminando as diferenças observadas entre os grupos etários, as populações rurais e urbanas e das diferentes regiões do país”. Neste sentido explicita-se a assimetria da distribuição do fenômeno do analfabetismo absoluto no território nacional, registrando-se taxas muito elevadas na região Nordeste e nas zonas rurais de todo o país. (DI PIERRO; HADDAD, 1999, p.3-4)

TABELA 02 – Brasil\*: Analfabetismo (%) por faixa etária, sexo, renda e situação de domicílio, 1990

Região e Idade	Sexo		Rendimento Familiar (em salários mínimos)					Domicílio	
	Masc.	Femin.	Até 1/4	De ¼ a ½	De ½ a 1	De 1 a 2	+ de 2	Urb.	Rur.
Total	23,8	22,8	45,8	36,9	22,5	11,6	3,8	13,5	37,8
15 a 19	12,4	6,4	26,1	18,4	9,0	3,1	1,2	5,3	20,5
20 a 24	11,4	8,2	29,5	23,1	11,7	4,2	1,1	5,6	23,3
25 a 29	11,7	8,7	33,9	23,8	11,6	5,1	1,1	6,1	24,5
30 a 39	13,1	13,5	40,7	29,8	14,9	6,6	1,4	8,9	29,7
40 ou +	27,7	33,9	63,2	59,5	42,8	24,8	7,4	23,2	54,5

\*Exclusiva população rural da Região Norte

Fonte: PNAD 1990, apud Anuário Estatístico 1992, citado por Rosemberg & Piva, 1997, p. 133



Além dos índices de cobertura dos programas especificamente destinados a jovens e adultos (ensino supletivo) situar-se em torno dos 3% da demanda potencial em cada um dos segmentos específicos do ensino básico (alfabetização, 1º e 2º segmentos do ensino fundamental e ensino médio), Di Pierro e Haddad explicitam o atendimento altamente urbanizado destes programas, tendo pois reduzida incidência sobre o analfabetismo e os baixos níveis de escolarização da população rural, associando a não correspondência entre a distribuição regional das matrículas registradas com a demanda potencial. Assinalam como exemplo a região Nordeste na qual vivem 48,83% dos analfabetos do país, contando apenas com 27,86% das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos.

TABELA 03 – Brasil: População com 15 anos ou mais sem instrução por regiões – 1996

REGIÃO	TOTAL	%	RURAL	%	URBANO	%
Norte	1.086.588	7,75	604.553	55,64	482.035	44,36
Nordeste	6.845.549	48,83	3.607.057	52,69	3.238.492	47,31
Centro-Oeste	788.674	5,62	214.997	27,26	573.677	72,74
Sudeste	4.021.464	28,68	904.771	22,50	3.116.693	77,50
Sul	1.275.974	9,10	418.336	32,79	857.638	67,21
BRASIL	14.018.249	100,0	5.749.714	41,02	8.268.535	58,98

Fonte: IBGE. Contagem da População 1996

TABELA 04 – Brasil: Matrícula inicial no ensino fundamental supletivo por regiões – 1997

REGIÃO	TOTAL	%	RURAL	%	URBANO	%
Norte	298.977	12,70	18.376	6,15	280.601	93,85
Nordeste	655.867	27,86	55.721	8,50	600.146	91,50
Centro-Oeste	151.948	6,45	5.205	3,43	146.743	96,57
Sudeste	938.568	39,86	23.422	2,50	915.146	97,50
Sul	309.081	13,13	5.232	1,69	303.849	98,31
BRASIL	2.354.441	100,0	107.956	4,59	2.246.485	95,41

Fonte: MEC/INEP/SEEC. 1997

Identificando como um dos indicadores fundamentais para se avaliar as ações da Educação para Todos no Brasil, os autores apresentam dados de financiamento da educação de jovens e adultos, evidenciando, segundo fontes do

IPEA, o inexpressivo investimento do Estado (nas três esferas de governo) nesta área. Afirmam que,

as despesas efetuadas pelas três esferas de governo na educação de jovens e adultos representou 0,3% do gasto total com educação nos anos de 1994 e 95. Os Estados responderam por mais de 2/3 das despesas efetuadas com educação de jovens e adultos e os municípios por quase ¼ dos gastos, uma proporção que corresponde aproximadamente às respectivas participações nas matrículas.(...) Apesar da acentuada “estadualização” das matrículas, a análise de séries históricas permite reconhecer uma tendência à municipalização do ensino fundamental de jovens e adultos. (DI PIERRO; HADDAD, 1999, p.8)

Constata-se desta forma, que o governo federal não corresponde a alocação de recursos à demanda visivelmente excluída do acesso ao direito à educação básica de jovens e adultos no país. Embora a legislação vigente assegure o direito universal à educação fundamental, observa-se a tendência das políticas públicas em curso em transferir progressivamente a responsabilidade de investimento da EJA para os estados e principalmente, para os municípios, descentralizando os serviços e o atendimento e não repassando os recursos necessários para os mesmos. No mesmo contexto, uma outra tendência explicita o gradual deslocamento da alfabetização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais, visando atenuar os efeitos perversos da exclusão social, muitas vezes com ações focalistas e descontínuas, convocando e transferindo esta responsabilidade pública à sociedade civil, seja nas comunidades locais, nos municípios e nos estados.

Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com organizações sociais as mais variadas. O discurso governamental a este respeito é marcado pela ambigüidade: de um lado, convoca a sociedade civil organizada para cooperar solidariamente na promoção da alfabetização e, de outro, resiste a assimilar as organizações sociais como interlocutoras legítimas para a formulação e avaliação das políticas públicas de educação (DI PIERRO; HADDAD, 1999, p.11)

Beisiegel confirma este fenômeno afirmando que,

parece estar em curso um processo de redefinição das atribuições da educação fundamental de jovens e adultos, que vêm sendo deslocadas da União para os Estados e, principalmente, para os Municípios, com apelos dirigidos também ao envolvimento das organizações não-governamentais e da sociedade civil. (BEISEGEL, 1997, p.26-34)

Considerando as recomendações impostas pelo Banco Mundial para a reforma do financiamento e da administração da educação no Brasil, constata-se que um dos alvos significativos para as mudanças projetadas passa pela redefinição da função da esfera governamental e pela busca de novas parcerias e fontes de recursos. A primazia do Estado em prover e configurar as políticas sociais em políticas públicas, apontada pela Constituição Federal de 1988, passa a ser revisitada diante das pressões e determinações das agências internacionais multilaterais a partir de princípios que passarão a nortear as políticas educacionais em todo o continente<sup>19</sup>.

As reformas educacionais em curso submetem-se ao condicionamento imposto pelo ajuste econômico de restrição ao gasto público e procuram ampliar sua eficiência e eficácia seguindo os princípios orientadores já mencionados das políticas sociais nesse contexto: desregulamentação, descentralização, focalização e privatização (DRAIBE, 1993; HADDAD, 1998).

Constatar-se-à neste contexto, uma série de questões, fenômenos e contradições que acenam horizontes diferenciados presentes no cenário nacional e internacional referentes à relação entre a esfera pública governamental e não-governamental; entre os princípios legais e políticos que norteiam as políticas sociais públicas brasileiras *versus* as recomendações e determinações econômicas internacionais; entre o processo democrático, orgânico e politizado de surgimento e fortalecimento de organizações da sociedade civil através de organizações não-governamentais progressistas e/ou cidadãos e novos movimentos sociais *versus* o apelo à refilantropização da sociedade civil organizando-se para atender solidariamente as demandas em que os organismos governamentais continuamente vem se eximindo.

---

19 Duas referências fundamentais passam a disseminar estes princípios e recomendações: o documento *Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva com Equidad*, publicação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), em 1992, esboça as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições governamentais e não-governamentais, apresentando como desafios a construção de uma moderna cidadania e a competitividade. Enfatiza a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Para tanto, recomenda que se conjugassem esforços de descentralização e de integração, o que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas. O documento *Prioridades y Estrategias para la Educación*, publicação do Banco Mundial, em 1995, constata a existência de um bilhão de pobres no mundo, buscando na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza. Assim, recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos. Recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício. Propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (CEPAL, 1992; BANCO MUNDIAL, 1995; SHIROMA, 2000; SILVA; MONLEVADE, 2000).

Como componente destas contradições, abordaremos o reflorescimento das organizações da sociedade civil (ou organizações não-governamentais) nas décadas de 80 e 90, sua atuação para a nova configuração da esfera pública não governamental e seu importante papel no exercício, ressignificação e disseminação dos princípios da educação popular para a educação de jovens e adultos. Na caracterização e contexto destas organizações, identificaremos a APEART e as referências construídas em torno de seu papel enquanto ONG.

## **CAPÍTULO II - AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E SUA ATUAÇÃO JUNTO ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS**

Observando a trajetória histórica das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, constatamos a presença marcante das organizações não-governamentais no debate, proposição e execução de projetos, ações e experiências nesta área.

Identificamos a presença dos organismos da sociedade civil desde os primórdios da educação no Brasil, através das Ordens Religiosas católicas desenvolvendo ações de evangelização cristã através da criação de escolas em todo o período imperial neste país. A forte presença da Igreja Católica também se faz sentir no período republicano principalmente a partir das décadas de 20 e 30 – através da intelectualidade laica e de suas organizações sociais – quando se explicitam diferentes concepções, conflitos e consensos em torno dos interesses privados e públicos nas políticas de educação brasileira (IAMAMOTO, 1983). Como vimos no capítulo anterior, é a partir da década de 40, que o Estado brasileiro inicia uma série de ações, debates e campanhas em torno especificamente da alfabetização da população jovem e adulta, seja nas regiões rurais como também urbanas. Junto às ações e ao seu decorrente debate, deste período até os dias atuais, encontramos a marca e a presença de organismos da sociedade civil implementando experiências, programas e projetos em parceria com o Estado brasileiro, em todas as instâncias de governo.

Estas evidências podem ser identificadas no decorrer, não somente das ações concretas realizadas (sejam elas de iniciativa do Estado brasileiro nas várias instâncias governamentais, ou das próprias organizações sociais, ou da parceria já estabelecida entre estes dois segmentos), mas nos eventos e documentos organizados e produzidos em toda história da educação de jovens e adultos. Campanhas, movimentos, cruzadas, comissões, programas, projetos – todos eles, direta ou indiretamente, envolvem o protagonismo de organizações não-governamentais, buscando catalisar os seus mais diferentes matizes, intenções, interesses e experiências. Destas ações, muitas foram propostas, acompanhadas, debatidas e avaliadas a partir dos encontros e desencontros, conflitos e consensos,

parcerias e oposições entre Estado e sociedade civil, característicos em cada contexto histórico. Esta relação teve como palco de debates os muitos eventos, documentos e pronunciamentos oficiais que se realizaram principalmente a partir da segunda metade da década de 40 até os dias atuais em torno da educação de jovens e adultos. Até o final da década de 80, sob regimes democráticos ou autoritários, observamos que os mesmos tiveram como proponente direto o próprio Governo Federal, centralizando o plano político-pedagógico das iniciativas, gerando estímulos financeiros e técnicos para os governos estaduais, municipais e organizações da sociedade civil que desenvolvessem ações voltadas ao ensino elementar dos adultos (BEISEGEL, 1997; HADDAD; DI PIERRO, 2000a, apud DI PIERRO, 2001), promovendo o debate em torno de questões ora voltadas à perspectiva nacional-desenvolvimentista enquanto possibilidade e avanço da modernização projetada para o país, ora da perspectiva da cultura e educação popular disseminada através do protagonismo dos movimentos populares e estudantil. Ainda que constatemos a realização de eventos de caráter internacional, a centralidade do debate pautava-se em torno do analfabetismo enquanto uma questão nacional a ser enfrentada e superada.

Ao contextualizar historicamente a questão da descentralização da gestão e do financiamento para as políticas de educação de jovens e adultos, Di Pierro caracteriza o contexto e a tendência da extrema centralização político-educacional pelo governo federal.

Ao longo dessas quatro décadas<sup>20</sup>, o ensino público no nível básico para a população jovem ou adulta pode ser caracterizado como um serviço desconcentrado, pois embora a oferta escolar fosse realizada predominantemente pelos estados ou em convênio com os municípios e organizações civis, a política educacional e o desenho dos programas eram definidos no âmbito federal e desenvolvidos em regime de co-financiamento. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), concebido em 1969 e implementado pelo regime militar entre 1971 e 1985, foi um caso extremo de programa territorialmente difuso, mas centralizado no plano político-pedagógico. (DI PIERRO, 2001, p.323)

Ainda que, com os aspectos demonstrados referentes à extrema centralidade e autoritarismo do governo federal<sup>21</sup> quanto as política de educação de

---

20 A autora refere-se ao período de princípios dos anos 1950 até o final dos 1980.

21 A referência autoritária do governo federal brasileiro na gestão das políticas educacionais, se demonstra não somente nos períodos de ditadura militar mas também nos períodos em que legalmente há vigência de regimes democráticos, cerceando e limitando a participação da sociedade civil na proposição e controle,

jovens e adultos, há que se destacar o protagonismo dos movimentos populares principalmente a partir do final da década de 50, no desenvolvimento de experiências em torno da educação popular, possibilitando a construção e fortalecimento dos princípios em torno de uma educação realmente libertadora, transformadora e emancipadora (BEISEGEL, 1974; PAIVA, 1984; MANFREDI, 1984; ARROYO, 2001) – base e fundamentação para a gênese de muitas organizações sociais, dentre elas, nas décadas de 80 e 90, a Comissão Pastoral da Terra e a APEART (ALEGRO, 1994; BILIATTO, 1998). Princípios articulados pelos pensamentos e posturas de Paulo Freire e demais educadores e organizações, que sobreviveram e se fortaleceram às repressões e censuras dos governos militares, influenciando a constituição das políticas de educação de jovens e adultos nestas décadas. Segundo Miguel Arroyo, ao referir-se à atualidade do legado da educação de jovens e adultos no Brasil,

A educação popular, um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico, nasce e se alimenta de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda a América Latina. [...] A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de 60 continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente. (ARROYO, 2001, p.10-11)

A partir do final da década de 80, observaremos a realização de novos eventos e a elaboração de documentos que comporão uma fase inovadora para as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, e conseqüentemente, para os organismos da sociedade civil envolvidos nesta temática. Identificaremos assim, dois movimentos, contextualmente imbricados, os quais se constituirão da intencionalidade e atuação de várias forças políticas e econômicas: o primeiro, que assinalará os consensos acordados nas Conferências Internacionais realizadas, influenciando decisivamente as políticas educacionais brasileiras, através do realinhamento do governo brasileiro às pressões de agências multilaterais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, mediados por organismos das Nações Unidas como a UNESCO e UNICEF; o segundo, que explicitará o processo

---

fundamentalmente, nas políticas de EJA. Podemos identificar este fenômeno através das experiências das comissões nacionais que foram oficialmente constituídas para "co-gerir" as políticas de EJA, vistas no capítulo anterior, ou senão, pela atual ausência de espaços democráticos oficialmente reconhecidos nas esferas nacional e estadual, para proposição e deliberação destas políticas (DI PIERRO, 2000)

de debate da EJA à nível nacional, acompanhada da progressiva organização da sociedade civil em torno desta temática, seja enquanto sujeito proponente, fiscalizador, assessor, executor, e muitas vezes, contraditoriamente, opositor a esta política, visualizado no capítulo anterior. Importante lembrar que um dos espaços de participação da sociedade civil em torno da questão da alfabetização e/ou da educação de jovens e adultos se deu através das comissões nacionais voltadas a estas políticas, em sua maioria, convocadas oficialmente pelo governo federal (principalmente em regimes democráticos) através do Ministério da Educação (MEC). Ressaltamos que a marcante provisoriade da existência destes espaços – que deveriam ser potenciais e permanentes espaços de controle social – se caracteriza pela ausência de legitimidade perante os segmentos sociais envolvidos na temática (ainda que as organizações que se fizeram representar nas várias comissões tivessem a maior respeitabilidade social e política no período, e ainda que estes espaços fossem uma de suas reivindicações), explicitando dúvidas na forma de sua composição (indicação dos seus membros através de critérios politicamente indefinidos), e conseqüentemente, fragilidades no seu poder de decisão, principalmente por se manterem apenas pela conveniência política e temporal do governo federal que, na busca do consenso, constituirá comissões nacionais para respaldar seus planos, metas ou programas propostos, observados no primeiro capítulo deste trabalho.

Outrossim, evidencia-se a partir da década de 90, um intenso crescimento das organizações da sociedade civil, denominadas neste trabalho como organizações não-governamentais (ONGs), presentes na prestação de serviços sociais à população, através de vários canais e processos de interlocução da sociedade civil junto ao Estado. Muitos e acirrados são os debates em torno desta questão, porém identificaremos apenas os elementos que potencializem nossa percepção em torno do papel social e político das organizações não-governamentais prestadoras de serviços educacionais, possibilitando explicitar as relações, intenções e contradições das quais pautaram a trajetória histórica da APEART.



## 2.1 AS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS

A importância em abordar neste trabalho o fenômeno que representa as organizações não-governamentais<sup>22</sup>, refere-se à característica peculiar de nosso objeto de estudo – a história e os princípios político-pedagógicos da APEART. Esta Associação caracteriza-se como uma ONG atuante na área da educação de jovens e adultos, herdeira e protagonista do processo histórico analisado anteriormente, tendo sua ação progenitada do acúmulo dos princípios e práticas da educação popular (originadas nas décadas de 50 e 60 e politicamente aprimoradas nas décadas posteriores), catalisados pela Comissão Pastoral da Terra do Paraná (CPT-PR), e da relação “parceira” com o governo do Estado do Paraná, na primeira metade da década de 90. Esta sua gênese característica nos remete à reflexão de sua natureza organizacional e nela, sua peculiaridade não-governamental. Ao mesmo tempo, sua natureza não-governamental nos instiga a refletir sobre sua relação com as instâncias governamentais, uma vez que os projetos educacionais que desenvolve são resultados de financiamentos pelo governo do Estado do Paraná e por vezes, por governos municipais. Ao mesmo tempo, sua peculiaridade não-governamental caracterizada pelos princípios da educação e da cultura dos movimentos populares nos provoca a pensar sobre as relações mantidas com os movimentos sociais e demais organizações e agrupamentos caracteristicamente progressistas, algumas delas com posturas de parcerias e/ou oposição ao governo estadual e federal (SOUZA, 2002).

Diante das tensões explicitadas das relações imanadas pela APEART e com certeza, de centenas de outras ONGs, entendemos necessário focar três aspectos fundamentais nesta análise: o primeiro, refere-se à necessária caracterização destas organizações, através de tipologias que possam contribuir nesta nossa busca em explicitar a identidade da APEART; o segundo, refere-se à relação das ONGs com os movimentos sociais, procurando compreender seus aspectos convergentes e divergentes; o terceiro, pressupõe a relação das ONGs

---

22 Encontramos na literatura diversas outras denominações como: organizações não-governamentais de desenvolvimento (ONGD), associações privadas de desenvolvimento (APD), organizações voluntárias privadas dedicadas ao desenvolvimento (OVPDD), *non profit organizations* (NPO), centros de promoção, associações voluntárias, entidades de animação, na África, organizações voluntárias, na Ásia, e oficialmente no Brasil, como organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP). (MONTENEGRO, 1994; BRASIL, 1999)

com a esfera governamental, explicitando os conflitos, as contradições e as potencialidades diante deste encontro.

Assim, a importância em se discutir a questão das ONGs se referenda em virtude delas se constituírem num fenômeno social que envolve uma ampla e diversa malha de atores, intenções e ações. A partir de uma leitura superficial, constataríamos a identidade destas organizações simplesmente por dois aspectos “negativos” os quais carregam: o “não-governamental” e o “sem fins lucrativos”, como se estes dois elementos já possibilitassem a sua real caracterização, legitimação e identidade<sup>23</sup>. Segundo Thereza Montenegro (1994), “elas são o que elas não são”; Assim, ao invés de definir o que são estas organizações por sua afirmação, natureza ou positividade, o termo as define pelo que elas não são, por sua negação – o “não-governamental” (PAZ, 1999). Contudo, ser “não-governamental” não significa obrigatoriamente fazer sistematicamente oposição às instâncias governamentais, tão quanto existir dependente ou independentemente de recursos estatais. Também quanto a expressão “sem fins lucrativos”, salientando sua distinção com as organizações privadas que visam a acumulação de capital, não significando que não possam cobrar pelos serviços prestados. Portanto, estas suas duas negativas são insuficientes para desvelar o universo social, histórico, ideológico, cultural, ético e político das quais elas são portadoras, potencializador de sua singularidade e sua identidade (MONTENEGRO, 1994). Muitos são os estudos que tratam das ONGs, principalmente buscando identificá-las no “grande mar de organizações” que caracteriza-se o Terceiro Setor<sup>24</sup>. Categorizar as ONGs neste conjunto torna-se um exercício preliminar essencial para compreendermos a identidade da APEART.

---

23 Segundo o ex-ministro Bresser Pereira (1996), a dupla condição negativa de organização não-governamental sem fins lucrativos é suficiente para sua conversão em instituição pública não-estatal com acesso a recursos governamentais, sem necessidade de outras mediações políticas para sua legitimação.

24 Embora não seja objeto de nosso trabalho, entendemos necessário apresentar nossa compreensão em torno da idéia central contida no termo Terceiro Setor, no sentido de distingui-lo do conceito de ONG. O termo Terceiro Setor refere-se a constituição de um setor da sociedade, fora do espectro governamental e fora do espectro do mercado. Assim, o conceito busca pensar e entender o conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam a produção de bens e serviços públicos (FERNANDES, 1997), envolvendo a ação de sujeitos diversos, diferentes entre si e muitas vezes antagônicos, como a filantropia, a ação caritativa, os movimentos sociais, associações comunitárias, os trabalhos educativos, organizativos e de assessoria técnica, as ONGs, as iniciativas empresariais filantrópicas e religiosas, e até mesmo a cooperação internacional. (PAZ, 1999).

Organização não-governamental não é termo definido em lei, mas sim uma categoria que vem sendo socialmente construída e usada para designar um conjunto de entidades com características peculiares, reconhecidas pelos seus agentes, pelo senso comum ou pela opinião pública (LANDIM; COTRIM, 1996) Esta terminologia foi identificada pela primeira vez em 1945, em documentos das Nações Unidas, abarcando um grupo de organizações com perfis muito diversos. No Brasil, seu reconhecimento e difusão ocorre a partir da ECO 92, Conferência que contou com a representação de inúmeras organizações ambientais nacionais e internacionais.

Segundo Scherer-Warren, as ONGs podem ser definidas como,

organizações formais, privadas, porém com fins públicos e sem fins lucrativos, autogovernadas e com participação de parte de seus membros como voluntários, objetivando realizar mediações de caráter educacional, político, assessoria técnica, prestação de serviços e apoio material e logístico para populações-alvos específicas ou para segmentos da sociedade civil, tendo em vista expandir o poder de participação destas com o objetivo último de desencadear transformações sociais ao nível micro (do cotidiano e/ou local) ou ao nível macro (sistêmico e/ou global). (SCHERER-WARREN, 1995, p.165)

Ao também caracterizar as ONGs no Brasil, Gohn (2000) afirma sua peculiaridade enquanto organização, considerando-as enquanto um agrupamento de pessoas, organizado sob a forma de uma instituição da sociedade civil, que se declara sem fins lucrativos, com o objetivo de lutar e/ou apoiar causas coletivas, tipificando-as enquanto: ONGs caritativas, desenvolvimentistas, ambientalistas ou cidadãos. Segunda a autora,

As ONGs não trabalham na linha da militância e da politização da sociedade civil, como os movimentos sociais. Apenas parcela das ONGs cidadãos evocam o mundo da política, da participação, do ativismo militante, ao contrário das ONGs assistencialistas ou desenvolvimentistas. Elas introduziram novidades institucionais à medida que se apresentaram como executoras de atividades de interesse público fora da máquina governamental, com custos menores e maior eficiência. Elas potencializam as forças organizadas da sociedade civil voltado para as populações mais pobres. [...] As ONGs são possibilidades à medida que representam um novo espaço organizativo da sociedade civil, de forma mais espontânea, menos burocratizada, podendo atuar como agentes de fiscalização da sociedade civil sobre a sociedade política, no gerenciamento de bens públicos. (GOHN, 2000, p.59)

Constituem-se ao nosso ver como uma nova possibilidade de aglutinação, organização e exercício democrático da sociedade civil, fomentando a participação e a expressão plural dos mais variados sujeitos. Desta forma, constatamos a aproximação da APEART à categorização feita por Gohn, alinhando-a ao que a autora denomina ONGs cidadãs.

voltadas para a reivindicação dos direitos de cidadania, atuam no espaço urbano, tanto no campo popular (construindo redes de solidariedade promovendo ou participando de programas e serviços sociais básicos e emergenciais) como no não-popular (atuando junto a minorias discriminadas). Têm uma grande atuação junto aos canais de comunicação e em nível de políticas públicas, fornecendo subsídios para sua elaboração, fiscalizando-as ou fazendo denúncias quando ocorrem violações e omissões. [...] A grande arma das ONGs cidadãs são as campanhas educativas e denunciadoras da violação dos direitos sociais. (Ibid., p.14)

Associamos a esta perspectiva, a tipologia apresentada por Montenegro das ONGPs – organizações não-governamentais progressistas, às ONGs que desenvolvem ações predominantemente de assessoria e organização dos movimentos populares, e prestação de serviços voltados à educação, comunicação, dentre outros. Caracterizam seu caráter progressista,

ao fato de estarem interessadas na transformação social, pautadas principalmente no ideário marxista, gramsciano ou, ainda, das Igrejas progressistas ou dos modernos movimentos sociais [...] na conjunção de interesses e nas formas de organização presentes desde a sua formação [...] na face militante da atuação das ONGPs referindo-se não apenas à aproximação com um movimento social específico, mas ao aspecto alternativo, à ênfase na ação transformadora da prática cotidiana, tendo a atividade nessas instituições uma característica de trabalho profissional/militante. (MONTENEGRO, 1994, p.14-16)

Esta autora ressalta aspectos que complexificam seu caráter progressista relacionando-os com a autonomia das ONGPs frente aos movimentos sociais.

embora sua identidade organizacional esteja no relacionamento com essas instituições, paradoxalmente a autonomia diante delas também faz parte dessa mesma identidade. (...) Estas relações com as diversas tendências do movimento podem ser mais ou menos contraditórias, mais ou menos convergentes, dependendo do tipo de serviço prestado e do tipo de relação preexistente. (Ibid., p.15)

Resultado da interação com os mais variados movimentos e organizações populares, as ONGs cidadãs e/ou progressistas marcam sua identidade na relação continuada, ainda que autônoma, com os movimentos sociais,

herdando traços do militandismo, do voluntarismo e muitas vezes da filantropia, presentes na composição de seus quadros, muitos deles provenientes da Igreja Católica progressista. Estas características nos ajudam a perceber sua especificidade diante do universo do Terceiro Setor, contribuindo também para as possíveis associações e aproximações à APEART, que tem sua gênese institucional marcada pela atuação e iniciativa da Comissão Pastoral da Terra no Paraná.

Ressaltamos na relação das ONGs progressistas com os movimentos sociais suas necessárias semelhanças e diferenças. Como semelhança, destacamos a inovação político-cultural que trouxeram ao país, desde a década de 70, contribuindo para o processo de formação de uma nova cultura política brasileira. Segundo Gohn (2000), as ONGs e os movimentos sociais estão desempenhando um papel de produtoras de significado político, impactando o desenvolvimento da sociedade civil e política e contribuindo para a formação das bases de um projeto democrático, plural e cidadão.

Uma nova utopia nasce e se alimenta a partir de nossa própria realidade, com suas carências e virtualidades. Está se constituindo uma nova concepção de cidadania, coletiva e ampliada. [...] Trata-se da reconstrução ou construção de valores democráticos, de novos rumos para a cultura do país, do preenchimento de vazios na condução da luta pela redemocratização, constituindo-se como agentes interlocutores que dialogam diretamente com a população e com o Estado. (GOHN, 2000, p.17)

Francisco de Oliveira (1994) caracteriza este processo como a construção da sociedade política no Brasil, ressaltando como um dos grandes saldos construídos neste contexto, a capacidade da sociedade civil de intervir e construir a esfera pública (*apud* GOHN, 2000, p.45).

Contudo, há que se ressaltar as distinções existentes entre ONGs e movimentos sociais, referindo-se principalmente ao caráter institucional que compreende esta relação. As organizações são institucionalizadas, diferenciando-se dos movimentos. Elas podem ter sistemas de relações internas informais, pouco burocratizadas, mas precisam ser, no mínimo, eficientes, tendo de se preocupar com recursos financeiros para sobreviver e ter um cotidiano contínuo. Os movimentos já não seguem propriamente esta dinâmica, tendo fluxos e refluxos, não sendo exatamente estruturas funcionais, sendo aglomerados polivalentes, multiformes,

descontínuos, pouco adensados, não necessitando de compromisso com a eficácia operacional, a não ser algum tipo de resultado para suas bases. Eles não tem de fazer balancetes, prestar contas ou pagar funcionários, sendo esta já uma prerrogativa e necessidade cotidiana das ONGs, sendo que sua estrutura e seus orçamentos ocupam a maior parte do tempo dos dirigentes. Em síntese, a lógica que preside as ONGs tem de se basear na ação racional, diferentemente dos movimentos que se caracterizam como um misto de ação não-racional/racional e até de irracional em certos momentos. Ainda assim, as ONGs se diferem das entidades privadas, ocupando o *locus* do chamado comunitário, público privado, ou o público não-estatal. Em alguns casos, elas passaram a substituir os movimentos. (GOHN, 2000)

Decorrente desta sua especificidade – e da relação que venha a estabelecer com os organismos governamentais ou agências financiadoras internacionais – percebemos as dificuldades das ONGs (cidadãs e/ou progressistas) em conciliar sua face técnico-profissional com sua face de mobilização social-política, correndo os riscos de distanciamento com as causas e princípios das quais elas foram originalmente criadas. Conforme ressalta Teixeira,

Dependendo do tipo de serviço que as ONGs estão prestando, as atividades mais voltadas para a mobilização social, para a sensibilização de novos sujeitos para a sua luta específica, ficam em segundo plano. A participação fica restrita à execução do projeto, o que não exige tanto a atividade de mobilização social. Exige-se da ONG que ela detenha um conhecimento específico, que pode ser obtido de várias formas, não necessariamente advindo dos vínculos com os movimentos sociais. (TEIXEIRA, 2002, p.140)

Segundo Dagnino (2002), as dificuldades na mobilização social e política passam a ser percebidas como resultado da ênfase na atuação institucional, estabelecendo-se uma relação de exclusão entre elas. Esta relação caracteriza-se pela luta institucional *versus* mobilização social, entendendo a aquisição desta competência técnica como um assalto ao tempo (do limitado que se tem) dedicado à manutenção dos vínculos com as bases representadas. A competência técnica passa a ser um atributo indispensável para as respostas a serem dadas aos segmentos envolvidos pela organização e principalmente às agências financiadoras. Em sua relação com estas últimas, no enfrentamento das questões e demandas

sociais, as ONGs se colocam não mais numa ação reivindicatória, mas como co-executores na implantação e gestão do serviço/benefício reivindicado.

Necessariamente estas ações deixam de se estruturar como movimentos sociais e passam a ser articuladas em grupos organizados, com certo grau de institucionalidade. Estes devem ter como referência projetos, propostas de soluções, sugestões, planos e estratégias de execução das ações demandadas. O poder público se transforma em agente repassador de recursos. A operação é intermediada pelas ONGs, que estruturam os projetos e cuidam da organização e divisão das tarefas. A questão do saber acumulado se faz presente e a dependência das organizações populares em relação aos técnicos das ONGs é bastante visível. [...] Nos locais em que havia movimentos organizados, o novo paradigma da ação social tem gerado redes de poder social local. Estas redes são formadas pelas lideranças dos antigos movimentos, por uma base militante pequena, que agora assume o papel de responsável por etapas ou processos dos projetos em andamento, e por técnicos das ONGs, profissionais semiquilificados ou com qualificação, mas principalmente no mercado de trabalho, atuando como assalariados num campo de trabalho pouco preocupado com as questões ideológicas ou político-partidárias, e mais preocupado com a eficiência das ações, com êxito dos projetos, pois disso depende a sua continuidade e, portanto, seu próprio emprego. (GOHN, 2000, p.36 )

Por outro lado, a qualificação técnica de que as ONGs são portadoras parece constituir o fator central para explicar também a importância que elas adquiriram no período mais recente. O aumento obrigatório de sua qualificação tem contribuído para influenciar na formulação de políticas públicas, possibilitando o acesso, quando não, a ampliação da oferta de serviços sociais mais adequados à população. (TEIXEIRA, 2002; DAGNINO, 2002)

Apesar de serem não-governamentais, seus fins têm as características do serviço público. Diferem quanto à escala, naturalmente, pois as ONGs são, se comparadas ao Estado, microorganizações, mas coincidem em diversos aspectos quanto à natureza dos serviços. Os quadros de uma ONG são treinados para pensar, de maneira estratégica, em como atender a demandas socioculturais que não são satisfeitas pelo mercado. Apesar de pequenos, tendem a pensar como se fossem grandes. Isto é, são instados a internalizar a pergunta sobre o significado para as políticas públicas de cada projeto em que estejam envolvidos, por mais localizado que este projeto seja. (FERNANDES, 1994, p.65-66)

Sua luta constante pela sobrevivência e a manutenção da estrutura da qual as ONGs vão construindo, adquirindo e/ou qualificando, as impulsionam na busca de novos encontros e parcerias, gerando medos e incertezas diante das exigências e dinâmicas das quais poderão submeter-se. Segundo Teixeira,

Os medos da cooptação, da perda da autonomia, da manipulação dos governos, são comuns aos discursos dessas organizações que, mesmo com todos esses receios, se lançaram na arriscada aventura de encontros

com órgãos governamentais, acreditando que as políticas públicas precisam ser feitas “em parceria” com a sociedade civil, que o conhecimento produzido e acumulado por elas precisa e pode ser socializado. (TEIXEIRA, 2002, p.121)

Como estratégia de se implementar os ajustes estruturais no Brasil, as parcerias também tem indicado uma estratégia de governos e agências internacionais multilaterais em envolver o empenho das ONGs, buscando alterar sua dinâmica, objetivos e metas, financiando e adequando-os à oferta de serviços sociais de baixíssimo custo, acompanhados de uma política de resultados (muitos deles quantitativos) que desafiam sua capacidade técnica e ao mesmo tempo, ferem a lógica, os vínculos e princípios construídos junto aos movimentos sociais, visualizando-se o aumento do fosso entre seus projetos políticos<sup>25</sup>. Configura-se assim, uma tendência mundial à “onguização” dos movimentos sociais (ALVAREZ, 1999, *apud* DAGNINO, 2002, p.292), conforme afirma Dagnino,

com o crescente abandono de vínculos orgânicos com os movimentos sociais que as caracterizavam em períodos anteriores, a autonomização política das ONGs cria uma situação peculiar onde essas organizações são responsáveis perante as agências internacionais que as financiam e o Estado que as contrata como prestadoras de serviços mas não perante a sociedade civil, da qual se intitulam representantes, nem tampouco perante os setores sociais de cujos interesses são portadoras, ou perante qualquer outra instância de caráter propriamente público. Por mais bem intencionadas que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas. (DAGNINO, 2002, p.292)

Assim, um dos elementos políticos para a firmação ou manutenção de parcerias, visualizado ou querido ainda que implicitamente pelos organismos governamentais, passa pela representação ou vínculo que as organizações não-governamentais possuem com os segmentos sociais com os quais atua, na busca da legitimação de seu papel governamental e/ou como forma de cooptação do potencial mobilizador que estas organizações sociais possuem, progressivamente substituindo-o pela exigência de competência técnica e resultados formalizados mediante os convênios firmados. Dagnino refletirá sobre este deslocamento

---

25 Constata-se, desde a década de 80, grande interesse e atenção conferida pelo Banco Mundial às ONGs considerando-as como mais eficientes que as agências governamentais, priorizando ações em parceria com elas, numa campanha estratégica de redimensionar o papel do Estado. A dimensão social do desenvolvimento passou, para o Banco Mundial, a ser campo das ONGs. (GOHN, 2000). Em 1989, o Banco Mundial definiu-as como grupos e instituições que são inteiramente ou largamente independentes do governo e caracterizadas principalmente por objetivos humanitários ou cooperativos, em vez de comerciais. (KORTEN, 1991, *apud* GOHN, 2000, p.54)



existente no entendimento de representatividade entre Estado e ONG, afirmando que

por parte das ONGs este entendimento se desloca para o tipo de competência que possuem – o Estado as vê como interlocutoras representativas na medida em que detém um conhecimento específico que provém do seu vínculo (passado ou presente) com determinados setores sociais; Portadoras desta capacidade específica, elas próprias passam também a se ver como “representantes da sociedade civil”, considerando ainda que sua representatividade vem do fato de que expressam interesses difusos na sociedade, aos quais “dariam voz” – esta representatividade adviria muito mais de uma coincidência entre esses interesses e os defendidos pelas ONGs do que uma articulação explícita, ou relação orgânica, entre estas e os portadores destes interesses. (DAGNINO, 2002, p.291)

A fragilidade presente no caráter ou discurso representativo encontrado principalmente nas ONGs cidadãs e/ou progressistas, oferece um campo de análise importante para que se possa efetivamente elucidar as relações, pactos e parcerias firmadas com organismos governamentais, fundamentadas neste argumento. Dilemas como: a distinção entre associados ou população atendida, a elegibilidade dos membros dirigentes e seu universo de representação, as organizações e representações próprias dos segmentos sociais *versus* a representação através de uma organização prestadora de um determinado serviço ainda que com princípios de envolvimento e participação dos sujeitos envolvidos, dentre outros. Elementos que potencializam ou fragilizam o discurso de “representação” existente nas ONGs, explicitando seu real envolvimento e compromisso com o que denominam em seus projetos como público ou população-alvo. Segundo Fernandes,

as ONGs não possuem um caráter representativo. À diferença dos sindicatos, das associações de moradores ou mesmo dos movimentos sociais, as ONGs não podem falar ou agir em nome de terceiros. Fazem-no somente em nome próprio. Em consequência, não dependem do complexo jogo político implicado nos sistemas representativos para legitimar as suas decisões. Mais ainda, sendo particulares, as ONGs podem, em princípio, multiplicar-se indefinidamente, em função das demandas e das iniciativas, sem que isso tampouco coloque problemas de legitimidade. O valor que lhes é atribuído deriva das respostas obtidas aos serviços que têm para oferecer. (FERNANDES, 1994, p.66-67)

O discurso e prática “representativa” das ONGs tendem a fragilizar-se, quando não anular-se, perante as relações que passam a estabelecer junto aos governos e as agências financiadoras internacionais através das *parcerias*, deslocando muitas vezes sua intenção político-organizativa juntos aos segmentos

com os quais atua, para o aprimoramento da competência técnica que passam a desenvolver – critério e exigência para estabelecer ou manter convênios, desdobrando-se na (in)viabilidade de sua sobrevivência, buscando sua legitimidade através do prestígio e reconhecimento pelas instâncias da estrutura estatal.

Portanto, faz-se fundamental a permanente reflexão sobre sua natureza, seu papel, seus objetivos, princípios e identidade, sobre o potencial existente na relação com os sujeitos-alvo de sua atuação, bem como dos potenciais e limites presentes nas parcerias efetivadas junto aos organismos governamentais. Esta reflexão pode ocorrer através de processos endógenos, potencializados pela própria organização em se auto analisar e avaliar, firmando posicionamentos, revendo estratégias ou fomentando mudanças. Outra possibilidade, passa pela fundamental articulação entre as ONGs, no sentido de construir e assegurar canais para a representação dos interesses dos quais são portadoras e também possibilitar o controle social dos serviços e políticas das quais estão vinculadas. Ainda assim, Teixeira (2002) ressalta a importância em se afirmar e manter o seu caráter mobilizador, a fim de que a “inteligência” produzida seja resultado efetivo de interesses sociais mais amplos.

A necessidade de articulação entre as organizações da sociedade civil tem sido apontada como uma forma de assegurar uma representatividade maior (enorme emergência de redes, fóruns temáticos, etc.) – necessidade de tornar mais densa a representatividade da sociedade civil, assegurando uma interlocução eficaz com o Estado. (DAGNINO, 2002, p.292)

Com o restabelecimento da democracia no Brasil, observa-se um processo de criação de espaços/canais de mediação e interlocução entre Estado e sociedade civil: os conselhos gestores de políticas públicas, os fóruns e câmaras temáticas, as experiências de orçamento público participativo e a efetivação de vários projetos marcados por este encontro interlocutor, visando a possibilidade de tornar a gestão pública mais democrática. Constatam-se desta forma, a progressiva inserção e envolvimento das ONGs nos novos canais políticos previstos pela Constituição Federal de 1988 e de outros criados a partir da interlocução entre governos e organizações e movimentos da sociedade civil, para proposição, formulação, deliberação, controle, fiscalização e avaliação das políticas sociais. Configuram-se como novos espaços políticos democráticos potencializadores da

articulação de organizações da sociedade civil no sentido de debater, reivindicar e fiscalizar a gestão das políticas públicas no Brasil.

Apesar dos riscos e limites já observados, a inserção e envolvimento das ONGs, e principalmente das que seguem uma perspectiva cidadã e/ou progressista, nestes novos espaços, vem aprimorando a construção de uma cultura política democrática no país, contribuindo com o aprendizado mobilizador pautado na reflexão de um projeto societário contra-hegemônico. Propicia a reflexão e o questionamento sobre o desenho autoritário das estruturas governamentais, que permanecem ainda largamente intocadas e resistentes aos impulsos participativos. Nesta lógica, Dagnino ressalta o caráter de construção histórica das relações construídas nestes novos espaços/canais, no sentido de que elas são objeto da política, e portanto, transformáveis pela ação política.

A existência de espaços públicos com participação da sociedade civil questiona o histórico monopólio estatal sobre a definição do que é público e tem também contribuído positivamente para uma maior transparência das ações estatais, colaborando assim para a erosão de uma visão "estadista" da política brasileira que ainda predomina na nossa cultura política. (DAGNINO, 2002, p.295)

Assim, compreendemos que os espaços dos conselhos gestores, das comissões e comitês de trabalho, das câmaras setoriais, dos fóruns temáticos, dentre outros, constituem-se em uma das múltiplas arenas políticas em que os seus protagonistas - distintos na expressão de seus projetos políticos<sup>26</sup>, na efetividade de seu poder de representação e decisão, e no empenho por parte das pessoas envolvidas<sup>27</sup> - produzirão consensos e discensos em torno da configuração das políticas públicas projetadas a partir dos resultados determinados nestes encontros (TEIXEIRA, 2002). Outrossim, estes espaços explicitam também os conflitos presentes entre as próprias ONGs, mediante os vários projetos políticos dos quais

---

26 O que vimos apresentar como *projeto político*, próximo à visão gramsciana, designa os conjuntos de crenças, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, e que orientam a ação política dos diferentes sujeitos. (DAGNINO, 2002)

27 Teixeira (2002) ressalta a importância do papel das pessoas individualmente comprometidas, podendo fazer toda a diferença, mesmo que a direção geral do governo a que estão vinculadas não se interesse muito pela proposta em questão. A atuação das organizações muitas vezes se dá nas brechas que se abrem e elas tratam de se aliar e conquistar pessoas que podem ser fundamentais na implementação de suas pretensões igualitárias. Nesta mesma lógica, Dagnino (2002) identifica a existência de indivíduos em posições-chave no interior do aparato estatal que se comprometem individualmente com os projetos participatórios, sendo o inverso igualmente recorrente: pessoas cuja disposição individual é hostil e negativa em relação à participação e que, dada as posições que ocupam, acabam contribuindo decisivamente para a inviabilização do funcionamento efetivo dos espaços públicos.

são portadoras (tendo em sua base ou direção vínculos diretos ou indiretos com sindicatos, partidos políticos ou movimentos sociais, tornando implícita ou explícita sua perspectiva classista), contribuindo desta maneira para superar a ilusão de sua homogeneização ou generalização e até mesmo da equivalência de suas forças, mediante sua posição no processo de disputa hegemônica. Portanto, enfatizamos a importância da explicitação da identidade das ONGs e de sua orgânica atuação junto a estes espaços, talhando-os e sendo talhadas em seu caráter eminentemente público.

Para que esses espaços possam constituir uma arena desse tipo, é preciso que eles sejam efetivamente públicos, no seu formato e no seu resultado. Daí a importância, por um lado, de resgatar a ênfase no caráter propriamente público que deve ter as políticas públicas, reconhecendo que a constituição do interesse público é um processo radicalmente inovador na sociedade brasileira que enfrenta, por isso mesmo, enormes resistências e dificuldades. (DAGNINO, 2002, p.300)

Evidenciamos que o foco da natureza dos conflitos decorrentes das relações entre os organismos governamentais e a sociedade civil corresponde à partilha efetiva do poder, comumente permeadas por tensões, consensos e conflitos, mediante a manifestação de distintos ou similares projetos políticos e das semelhantes e diferentes intenções e concepções em torno das decisões referentes às políticas públicas. De um lado, a resistência dos governos, especificamente dos poderes executivos em conter, controlar ou reprimir a participação social, e de outro, a insistência de setores da sociedade civil em participar efetivamente dessas decisões e concretizar o controle social sobre elas. A natureza e os graus dos conflitos decorrentes destes encontros vincula-se à maior ou menor aproximação, similaridade ou coincidência entre os diferentes projetos políticos que subjazem a esta relação, dependendo principalmente do quanto compartilham e com que centralidade o fazem as partes envolvidas.

Diante das relações que se estabelecem entre organismos governamentais e ONGs, queremos destacar também distinções na relações construídas por estes segmentos. Destacamos, segundo Teixeira (2002), várias formas de "encontro" das ONGs com os organismos governamentais tais como: o "encontro pressão", o "encontro prestação de serviço" e o "encontro participativo". Estes vários formatos, possibilita-nos também compreender os meandros nas relações entre governamental-não-governamental, superando o entendimento

abstrato dessas categorias como compartimentos separados e contemplando aquilo que as articula e as separa, inclusive aquilo que une e opõe as diferentes forças que as integram, bem como os conjuntos de interesses expressos em suas escolhas políticas. (DAGNINO, 2002)

A terminologia que mais tem sido utilizada para categorizar estes "encontros" é a denominada parceria. Realizada oficial ou extra-oficialmente, ela vem incorporando-se ao vocabulário do campo das políticas sociais, principalmente no campo educativo, passando a ocupar lugar de destaque no discurso dos mais diversos atores sociais e agentes governamentais. No campo da educação de jovens e adultos, a noção de parceria passou a ser utilizada para definir tanto a relação contratual estabelecida entre governos estaduais e fundações privadas, quanto para designar convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias principalmente para o desenvolvimento de movimentos de alfabetização de jovens e adultos. A multiplicação de provedores e o estabelecimento destas parcerias propiciam a configuração de fenômenos extensos e difusos, "naturalizando" as relações entre Estado e a sociedade civil, omitindo os conflitos existentes nesta relação. Esta naturalização difusa produz a virtual e impositora imagem do consenso que passa a ser estabelecido na relação entre organismos governamentais e ONGs - estratégia pautada na redefinição do papel do Estado, principalmente a partir da intensa ofensiva neoliberal (OLIVEIRA, 1994) no financiamento e provisão de serviços sociais básicos e da disseminada degradação da noção de serviço público - deixando abertas lacunas que passam a ser progressivamente ocupadas por agentes sociais diversos, levando à multiplicação destes novos provedores que passam a assumir responsabilidades até então interpretadas como tarefa dos governos. Esta redefinição ou recuo do papel do Estado - principalmente refletida no Governo Fernando Henrique Cardoso e no Governo Jaime Lerner - no financiamento e oferta de serviços sociais sob o signo e legitimação da parceria, gera um deslocamento da fronteira entre o público e o privado. (FERNANDES, 1994; DI PIERRO, 2001). Ao exemplificar este deslocamento podemos constatá-lo através da configuração das políticas de educação de jovens e adultos atuais.

Admite-se que o Estado deixe de ser o agente de produção da educação de pessoas adultas mesmo nos níveis de ensino obrigatórios, reservando-se os papéis prioritários de coordenação intra e extragovernamental de políticas, certificação de aprendizagens e controle de resultados pela via de sistemas

padronizados de avaliação, além do assessoramento técnico e financeiro aos provedores não-governamentais. A produção e a gestão dos serviços educacionais de jovens e adultos tenderiam, assim, a ser largamente descentralizadas para a esfera local de governo e compartilhadas com a sociedade civil organizada, convocada a aportar-lhes recursos humanos, materiais e intelectuais próprios (DI PIERRO, 2001, p.329)

Neste sentido, as ONGs - ainda que portadoras de perspectivas políticas cidadãs e/ou progressistas - são freqüentemente percebidas como parceiros ideais pelos setores governamentais empenhados na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil, uma vez serem caracteristicamente dotadas de competência técnica e inserção social, além de se apresentarem interlocutoras "confiáveis" entre os vários possíveis interlocutores presentes na sociedade.

Em áreas específicas e sensíveis, onde o Estado não tem qualificação suficiente, o apelo às parcerias com a sociedade civil é freqüente. A carência por parte do Estado de competências específicas que as ONGs podem oferecer constitui assim uma complementaridade instrumental que tem fornecido uma base sólida para o estabelecimento dessas parcerias. (DAGNINO, 2002, p.290)

Diante das variadas vertentes de significação para o conceito de parceria, identificamos a partir das reflexões apontadas por Di Pierro (2001) duas referências importantes que tem possibilitado desdobramentos políticos significativos. A primeira delas, obedece a uma racionalização econômica fundamentada pelo autodenominado social-liberalismo do ex-ministro da administração Luiz Carlos Bresser Pereira que defende a reforma do Estado tendo como perspectiva a sua redução, substituindo seu padrão burocrático de administração pública por um modelo gerencial inspirado no setor privado, terceirizando, privatizando ou publicizando atividades as quais entende ser não-exclusivamente suas como os serviços de educação, saúde, cultura, ciência e assistência social, dentre outras. A publicização, segundo Bresser Pereira (apud TEIXEIRA et al., 2002), passa a ser a espinha dorsal de seu projeto de reformas, tendo um significado preciso em que as ONGs assumem funções de prestação de serviços públicos não-estatais<sup>28</sup>. Afirmando que esfera pública não pode ser confundida com atividade estatal, ressalta a necessidade de que as organizações da

---

28 A noção de serviço público não-estatal é meramente econômico-instrumental, reduzindo o cidadão à condição de consumidor e as organizações sociais à condição de prestadoras de serviços públicos, abstraindo totalmente

sociedade civil assumam as tarefas estatais, transferindo-as para o que denomina de campo/esfera pública não-estatal (expressa através da regulamentação da Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público/OSCIP, sancionada pelo Presidente da República em 23/03/1999<sup>29</sup>).

A segunda vertente de significação da parceria aborda a necessidade de reforma do Estado a partir de uma perspectiva ético-política que busca sua desprivatização, mediante a ruptura do monopólio estatal da esfera pública e o alargamento dos espaços de co-gestão democrática das políticas governamentais (as experiências dos conselhos de gestão, câmaras setoriais, orçamento participativo, dentre outros). Nesta vertente, admite-se e há o reconhecimento mútuo da desigualdade entre os parceiros e a existência do conflito de interesses particulares, denominado por Francisco de Oliveira (apud DAGNINO et al., 1999) por “antagonismo convergente” ou “confronto propositivo” entre os agentes dotados de autonomia, prevalecendo contudo, a ampliação dos direitos sociais configurados através de políticas sociais públicas efetivas e universalizantes.

O que se evidencia diante das vertentes apresentadas é a constante e contraditória relação entre organismos governamentais e ONGs - principalmente as ONGs cidadãs e/ou progressistas - marcadas ora pelo compartilhamento de projetos políticos (assinalados freqüentemente na relação destas organizações sociais com Administrações Democráticas e Populares ou por indivíduos que ocupam posições-chave no interior do aparato estatal e que se comprometem individualmente com projetos emancipatórios), ora pela complementaridade instrumental, em que governos se apropriam estrategicamente do potencial técnico-político destas organizações para implementação do ajuste neoliberal, firmando a redução e encolhimento de sua responsabilidade social<sup>30</sup>. Dagnino aponta a

---

as questões ético-políticas implicadas no conceito de esfera pública democrática, pautado em requisitos de transparência e de participação da sociedade civil, dentre outros. (DI PIERRO, 2001)

29 Para a lei, as organizações sociais “são pessoas jurídicas de direito privado, constituídas sob a forma de associações civil sem fins lucrativos que se habilitam à administração de recursos humanos, instalações e equipamentos pertencentes ao Poder Público e ao recebimento de recursos orçamentários para a prestação de serviços sociais”. (apud TEIXEIRA et al., 2002)

30 Este contexto contempla as reformas nos sistemas públicos de ensino na década de 90, pelo Governo Federal brasileiro, vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais, inspirados pelo pensamento neoliberal. Este conjunto associado tem definido diretrizes à serem efetivadas nas demais políticas sociais públicas como: descentralização da gestão e do financiamento, focalização dos programas e populações beneficiadas, privatização seletiva dos serviços, e desregulamentação implicando a supressão ou flexibilização

confluência perversa existente diante desta "complementaridade" entendendo os acirrados conflitos e a perversidade presente entre um projeto emancipatório visando a ampliação dos direitos sociais e um outro projeto de um Estado mínimo. Segundo a autora,

a perversidade está colocada no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva – mesmo que essas qualidades venham a assumir significados distintos no interior dos diferentes projetos. (DAGNINO, 2002, p.289)

Estas impressões são também ressaltadas por Di Pierro ao referir-se às parcerias comportando uma latente ambigüidade.

O regime de parceria comporta uma ambigüidade latente: ao mesmo tempo que permite ao Estado deixar de se responsabilizar pela garantia de direitos universais mediante a delegação de funções primordiais à sociedade civil, possibilita também a constituição de espaços públicos não-estatais de gestão democrática de políticas sociais, oferecendo ampliação do controle da sociedade civil sobre o aparato político-administrativo e burocrático do Estado. (DI PIERRO, 2001, p.331)

Gohn explicita as intencionalidades, contradições e riscos em torno das experiências de parceria, observando os vários significados presentes nas demandas pautadas nesta relação.

Está se construindo a figura do público não-estatal. E nesse sentido os movimentos que participam dessas experiências também redefinem seus valores buscando olhar para o Estado não como um inimigo, como nos anos 70-80, mas passando a vê-lo como um interlocutor, um possível parceiro, num campo de disputas políticas em que as demandas têm significados contraditórios: para uns são conquistas de direitos a obter ou preservar, pois há toda uma luta por trás de sua aparente causalidade; para outros, são mecanismos para diminuir os custos operacionais das ações estatais, dar-lhes maior agilidade e eficiência, evitar o desperdício, ampliar a cobertura a baixo custo, diminuir o conflito social e até desativar possíveis ações públicas para fora da arena de atendimento direto pelo Estado. (GOHN, 2001, p.38)

Por outro lado, ao abordar as várias críticas decorrentes dos resultados dos diferentes "encontros" entre sociedade civil e organismos governamentais (produzindo ou afirmando políticas fragmentadas, setorializadas, pontuais, compensatórias, paliativas, etc.), Dagnino (2002) constata que o

---

de direitos legais e a permissão de ingresso do setor privado em âmbitos antes monopolizados pelo Estado (DI PIERRO, 2001). No Governo do Estado do Paraná esta realidade não se mostra diferenciada, tendo em vista as alianças que o Governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002) tem estabelecido com o Governo Federal na busca de recursos advindos do Banco Mundial e na implementação de ajustes orientados pela perspectiva neoliberal na política de educação no Paraná (NOGUEIRA, 2001; VIRIATO, 2001; PERRUDE, 2001)



entendimento que está implícito diante destas avaliações é o seu contraste com um "modelo" do que seria a "verdadeira política pública", cuja explicitação e discussão, no entanto, não se faz. Observa a fácil concordância com as críticas manifestadas, contudo, indica que um exame mais cuidadoso pode revelar sua inadequação considerando que os vários espaços de formulação e execução de políticas são definidos e desenhados para funcionar como produtores de políticas setorializadas e/ou pontuais e a maioria das várias parcerias governos-ONGs em torno de projetos específicos exemplificam ações que são, nas suas intenções, não apenas pontuais mas também paliativas e compensatórias. Ressalta a importância, por um lado, de se resgatar a ênfase no caráter propriamente público que devem ter as políticas públicas, reconhecendo que a constituição do interesse público é um processo radicalmente inovador na sociedade brasileira que enfrenta, por isso mesmo, enormes resistências e dificuldades.

Identificamos outrossim, resultados positivos alcançados pelas ONGs diante dos desafiantes "encontros" com os organismos governamentais, dentre eles ressalta-se: a melhora na qualidade do trabalho da organização (entendendo que as avaliações a que são submetidas levam a se qualificarem e se especializarem mais), o novo *status* e maior prestígio devido ao financiamento de seus projetos, e o aprendizado (difícil) sobre o funcionamento interno dos governos, bem como dos mecanismos de decisão e implementação de políticas sociais (TEIXEIRA, 2002). Estes elementos contribuem sobremaneira para que as ONGs possam elaborar e efetivar estratégias que garantam a sobrevivência dos projetos que desenvolvem. A sobrevivência das ações e resultados de seus projetos corresponde à possibilidade delas influenciarem a gestão e configuração das políticas públicas, bem como para a ampliação dos direitos sociais. Situando esta temática às políticas de educação de jovens e adultos, Di Pierro nos afirma.

Os direitos de cidadania da população jovem e adulta à alfabetização e ao ensino fundamental, vêm sendo alvo de um processo político cultural que tende a repor os problemas do analfabetismo e a baixa escolaridade no âmbito das carências e necessidades privadas, levando à "filantropização" das políticas sociais e ao deslocamento da responsabilidade pública pela oferta de ensino para jovens e adultos do Estado para as instituições da sociedade civil. De modo contraditório, este processo se articula a um movimento das organizações da sociedade civil que, no intento de ampliar a cidadania, promover a participação política e alargar a esfera pública democrática, dispõe-se a realizar parcerias com os órgãos governamentais no cumprimento de suas funções sociais, assegurando a publicidade de tais

políticas por mecanismos de co-gestão democrática – na EJA, esta tendência é nítida por ancorar-se na história, tradição e práticas dos movimentos de educação e cultura popular. (DI PIERRO, 2001, p.335)

Assim, entendemos que compreender a natureza das ONGs e revelar sua identidade, passa necessariamente pelo conhecimento de sua história (e suas origens), bem como pelo reconhecimento e avaliação de suas ações, impactos e resultados, mas principalmente pelo desvelamento e explicitação de suas intenções. Portanto, entendemos que, assim como o Estado em suas várias instâncias de poder e atuação junto à sociedade civil, se compõe do conflito e consenso, da luta e alianças de forças e intencionalidades catalisadas pelos partidos políticos, sustentados e legitimados por outros organismos representativos de cada classe ou facções da sociedade civil (constituindo a sociedade política), assim também as ONGs são espaços de aglutinação de interesses, de forças, portando desta maneira, um conjunto de intenções, que em sua essência, projetam-se através de princípios político-institucionais, os quais podem permanecer implícitos ou explícitos. A evidenciação ou não dos princípios de uma organização dependerá do contexto histórico e das possibilidades e limites de seu protagonismo, bem como do jogo de forças presentes no ambiente organizacional, uma vez que as organizações são constituídas por pessoas - sujeitos que se relacionam entre si, sendo portadores de valores, memória, interesses mediatos e imediatos, vaidades, sensibilidades, ambições e principalmente, portadores de projetos societários, os quais, objetivamente e subjetivamente os movem para sua permanência ou não naquele espaço.

A APEART e os princípios político-pedagógicos que a configura enquanto ONG, constrói sua história cunhada e articulada aos movimentos que foram se constituindo para compor a história das políticas de educação de jovens e adultos no estado do Paraná e no Brasil, sendo escrita pelas mentes e mãos de muitos sujeitos que protagonizaram nela, a sua própria história. A história da APEART se coloca como um dos grandes referenciais para este trabalho no sentido de expressar limites, potencialidades, contradições e avanços na lida pela educação popular de jovens e adultos inserida no novo-velho espaço não-governamental.

### CAPÍTULO III - RE-CONTANDO A HISTÓRIA DA APEART

*A história é um carro alegre  
cheio de um povo contente  
que atropela indiferente  
todo aquele que a negue.  
Pablo Milanez/Chico Buarque*

Ao situarmos a APEART – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário, no contexto histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e no universo conceitual e político das organizações não-governamentais, faz-se necessário e fundamental resgatar e reconstruir sua história, buscando significar o fenômeno que ela representa e possibilitar a leitura ainda implícita dos princípios político-pedagógicos que a caracterizam – proposta essencial deste nosso trabalho.

Entender sua história significa reavivar e revelar todas as contradições, conceitos e contextos que visualizamos nos capítulos anteriores, enxergando-os no processo histórico construído pela APEART, relatado pelos vários e diferenciados sujeitos abordados no processo de pesquisa que realizamos, através de seus registros orais e documentais. Ainda mais do que compreender a história da APEART através do material coletado em pesquisa, é buscar visualizar este fenômeno através dos seus muitos e variados protagonistas. Desta forma, este capítulo é um convite para que possamos transcender o relato e a análise desta história, povoando-a com os muitos sujeitos educandos-educadores que, com sua passagem e sua presença ainda que anônima nesta dissertação, efetivamente a construíram.

Para melhor compreender a história da APEART, dividimo-la em três atos ou momentos significativos:

1. o primeiro ato refere-se à gênese do fenômeno e da experiência de educação, compreendendo as primeiras discussões realizadas pela Comissão Pastoral da Terra do Paraná (CPT-PR) em torno da questão dos assalariados rurais temporários, bem como as experiências iniciais de educação desenvolvidas com este público, a busca e a efetivação da

parceria com o governo do Estado do Paraná, a implantação e estruturação do PEART, e a criação da Associação PEART;

- ? o segundo ato refere-se ao processo de estruturação e principalmente institucionalização da APEART, através da criação de novos projetos e da ampliação e redução da sua capacidade de oferta de EJA, vinculada fundamentalmente à redefinição dos termos e práticas de convênios junto ao governo do Estado do Paraná, reconfigurando sua proposta original;
- ? O terceiro ato, nos possibilitará compreender o movimento que a APEART desenvolve de repensar sua identidade, resgatando e analisando discussões e práticas em torno do projeto político pedagógico que vem construindo e que ainda pretende construir, bem como repensando e buscando novas parcerias para o trabalho de EJA que desenvolve.

A significação destes momentos recorre-se à nossa forma de ler e interpretar a história da APEART, fundamentalmente articulado aos momentos e movimentos significativos explicitados pelos sujeitos entrevistados pela pesquisa que realizamos. Estes momentos de maneira alguma sugerem uma leitura linear ou cronologicamente fragmentada da história, pelo contrário, devem propiciar leituras processuais e dialéticas as quais possibilitem a explicitação de conflitos, consensos e contradições presentes e imanentes na memória que relataremos.

### ***3.1 PRIMEIRO ATO: A GÊNESE DO FENÔMENO E DA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO (1988 – 1996)***

#### **3.1.1 O FENÔMENO DOS ASSALARIADOS RURAIS TEMPORÁRIOS NO PARANÁ**

A origem da atuação da APEART – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário se faz em meio à difícil e contraditória realidade dos assalariados rurais no estado do Paraná. Portadora de muitas bandeiras de lutas, palco de muitas articulações e livro onde muitos sujeitos registraram letras, sonhos e projetos, a APEART, ainda projeto, nasce da preocupação em estar ao lado dos

assalariados rurais, principalmente dos bóias-frias, no sentido de possibilitar sua formação e organização política.

A APEART ainda não existia quando sua principal protagonista, porque não, progenitora, a Comissão Pastoral da Terra do Paraná, no final dos anos 80, provoca o estudo e a discussão em torno da situação dos assalariados rurais no estado do Paraná. Renovando seu compromisso original (desde sua criação no Brasil, em 1975) em se fazer presente na luta dos trabalhadores *do e no campo*, a CPT, organismo religioso vinculado à CNBB, no final dos anos 80, constata a realidade vivenciada pelos assalariados rurais do Paraná e inicia um processo de articulação focando e buscando compreender este fenômeno, resultado das determinações do capitalismo ofensivo no campo, afirmando a presença sobrevivente do proletário rural.

Articulada às discussões e definições das assembleias nacionais, a CPT-PR, neste mesmo período, redefine sua proposta de atuação estadual, revendo seu papel de mediação entre os trabalhadores do campo e as demais organizações governamentais, não-governamentais e demais movimentos sociais, para uma ação mais direta junto às bases, às comunidades, no sentido de potencializá-los enquanto sujeitos no processo de negociação e conquista dos seus direitos.

a CPT no final da década de 80, ela faz a sua reestruturação na sua ação política, isto é, até o momento ela assumia um papel estritamente de mediação. Os trabalhadores tinham a suas necessidades e a CPT fazia uma mediação junto ao Estado, junto aos organismos [...] a Comissão Pastoral da Terra refez a sua política e tirou o princípio orientador que seria a volta às bases, isto é, a Comissão Pastoral da Terra não faria mais o papel de articulação meramente dos movimentos, ela iria então ir às bases, mobilizar as bases que seria onde os próprios trabalhadores estavam desenvolvendo os seus movimentos e a partir dali, a partir de um convívio que foi denominado ação direta nas bases, a partir das necessidades daqueles grupos que então ela iria proporcionar uma mediação para a organização desses trabalhadores, não com base nos princípios da instituição que era a Comissão Pastoral da Terra, mas com base nas necessidades e nas demandas de forma que os próprios trabalhadores pudessem ter a suas necessidades e as suas formas de encaminhamento contempladas e viabilizadas. [...] de forma que os agentes da CPT não fossem estritamente um que iria direcionar, conduzir as ações dos trabalhadores, mas uma pessoa que seria meramente um suporte *para que eles mesmos fossem sujeitos de suas ações* (J.P.L.<sup>31</sup>.)

---

31 Joaquim Pacheco de Lima (J.P.L.) é sócio-fundador e assessor pedagógico da APEART, ex-seminarista, desenvolveu trabalhos junto às comunidades eclesiais de base (CEBs) e pastoral da juventude na arquidiocese, assumindo a coordenação regional da CPT-PR (região norte do Paraná) no período de 1984 à 1994. Atualmente

Buscando mergulhar na realidade do campo com um novo olhar e com novas estratégias, no início da década de 90, a CPT-PR identifica regionalmente suas prioridades, remapeando assim o estado do Paraná em programas que contemplarão ações e resultados diretamente vinculados a um segmento específico, sejam os assalariados rurais temporários, os agricultores familiares, as populações atingidas por barragens, os posseiros, dentre outros, contando com uma equipe de agentes de pastoral remunerados (ou "liberados") ou militantes, assessores e um(a) coordenador(a) regional.

Com essa avaliação então a CPT tenta redimensionar os seus passos, retomar o seu trabalho, mas voltado aos trabalhadores. E cada agente então deveria fazer nesse período que tinha o papel dos agentes liberados, eles deveriam eleger uma experiência, um espaço para dali beber, dali e sentir o que poderia a partir desse local, recolocar a CPT no debate, na base. (J.P.L.)

Na região norte do Paraná, a prioridade definida pela CPT-PR foi a atuação junto aos trabalhadores assalariados rurais temporários através do Programa do Assalariado Rural (PAR), impulsionado e coordenado a partir deste período pelo agente de pastoral Joaquim Pacheco de Lima, o Pio, dentre outras pessoas as quais foram progressivamente constituindo a equipe regional.

Os assalariados rurais temporários, também chamados de: bóias-frias, paus-de-arara, avulsos, pilões, trabalhadores volantes, biolos, clandestinos, catingueiros, changueiros, com outras denominações variando de região para região, representavam neste período, no estado do Paraná, um contingente de cerca de aproximadamente 300 mil trabalhadores. Seu intenso aparecimento, constituindo-se já num fenômeno, está vinculado a múltiplas determinações históricas tendo como a principal, o avanço do capitalismo no campo. Nakagawara (1986) caracteriza esse processo apresentando as grandes transformações agrárias ocorridas no Paraná a partir da década de 60, citando entre elas:

- a depredação contínua e indiscriminada dos recursos naturais;
- o esgotamento das terras virgens e/ou cultiváveis;

- as intensas geadas de 1953 e 1955;
- a gradativa mudança no uso do solo;
- a erradicação de cafeeiros, financiada pelo governo, de 1962 a 1963;
- a implantação do Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963;
- a intensa mecanização e uso de insumos modernos;
- o aumento da produção de soja (de cerca de 20.000 toneladas em 1963, atingiu 4.500.000 toneladas em 1976);
- o aumento da área de pastagens (de 1.060.497 hectares em 1961, para 2.369.590 hectares em 1971);
- o aumento dos trabalhadores temporários.

Neste contexto é que a presença dos trabalhadores assalariados rurais temporários no estado do Paraná (principalmente nas regiões norte e noroeste) vai constituindo-se num fenômeno social, bem como uma questão social, a ser compreendida, caracterizada e acompanhada. Podemos encontrar vários estudos sobre esta população no Brasil, apresentando tipologias e conceitos sobre este trabalhador em seus aspectos demográficos, culturais, sociais, políticos, econômicos, sua relação com a terra, com o trabalho, sua condição rururbana, sazonal, dentre outros, num acúmulo teórico que está intimamente vinculado com as questões da estrutura agrária no país, com a profunda desigualdade de renda, com a inserção ofensiva do capitalismo no campo, constituindo-se estas como causas evidentes do desenfreado êxodo rural e do desequilibrado inchaço das grandes cidades, nas décadas de 70 e 80 neste país. (D'INCAO, 1975; IANNI, 1979; GRAZIANO NETO, 1982; BROIETTI, 1999)

Constata-se que as principais dificuldades evidenciadas pelos assalariados rurais temporários enquanto categoria – além das precárias condições

de vida como: moradia irregular, na maioria dos casos<sup>32</sup>, em barracos de lona, plástico e/ou madeiras em favelas e assentamentos urbanos das grandes e médias cidades (Londrina, Maringá, Umuarama), alimentação deficitária, alto índice de violência nos locais onde residem, analfabetismo da população adulta e evasão escolar das crianças e adolescentes – referem-se às condições de trabalho como: baixa remuneração (com variáveis próprias à região e/ou à cultura agrícola que buscarão trabalhar), constantes acidentes de trabalho, precárias condições de trajeto (neste período realizado em carroceria de caminhões sem utilização de toldos) aumentando os riscos de mortes, trabalho escravo em outros estados brasileiros, ausência de oportunidades e alternativas de trabalho e renda nos períodos de entre-safra agrícola, trabalho precoce das crianças e adolescentes que passam a aumentar a renda familiar, a informalidade nas relações de trabalho caracterizada pela falta de registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social (indefinindo piso salarial e não garantindo benefícios futuros no sistema previdenciário), baixo nível de escolaridade, ausência política do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e organização política inconsistente enquanto categoria assalariada, explicitando as represálias sofridas pelos fiscais das usinas canavieiras e pelos “gatos”<sup>33</sup> quando do surgimento de uma liderança ou nos momentos de negociação coletiva. Este quadro de realidade pode ser melhor apreendido com o relato dos entrevistados.

o que era mais gritante a nível de estado, vários acidentes ocorreram na região de Santa Fé, e também não sei precisar mas, mais de 30 trabalhadores ficaram feridos, tiveram 3 mortes, foram a partir daí também, é que estouraram greves na região e a CPT então começa a acompanhar essas questões. Esse acidente também que foi o indicador, pra nós mais localmente, também tivemos outro acidente feito aqui na região de Janiópolis, 2 morreram e aqui em Tamarana. (D.L.F.<sup>34</sup>)

No período de 91, houve todo um período de recessão econômica, houve também um período de seca e de ausência de trabalho e com isso a

---

32 Não encontramos estatísticas referentes aos dados de moradia destes trabalhadores neste período.

33 Segundo D'INCAO, “o ‘gato’ é um elemento de confiança do proprietário ou empresário da terra, que ganha, via de regra, apenas para arregimentar e fiscalizar o trabalho do volante. [...] Aproveita então, a grande disponibilidade de mão-de-obra, para cobrar uma taxa a mais de cada elemento que leva para trabalhar. Por esta razão, sobretudo, a figura do ‘gato’ é mal vista pelos bóias-frias” (D'INCAO, 1981)

34 Dirceu Luiz Fumagalli é membro da diretoria executiva da APEART sendo atualmente seu vice-presidente. É padre, filho de agricultores, já assessorou as pastorais: da juventude, universitária, operária, sendo atualmente assessor da CPT-PR. É sócio-fundador da APEART, sendo seu presidente no período de 1995-1996 e 1997-1998, e membro da assessoria técnico-política no período de 1999-2000. Foi representante da APEART na Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos no período de 1996-1997. É mestrando em liturgia, atualmente dividindo residência em Londrina (onde é pároco numa comunidade da periferia urbana) e em São Paulo, onde é gerente financeiro na Secretaria Nacional de Formação da CUT. Entrevista realizada em 28/01/2002.



população exigia frentes de trabalho. Havia muita fome e organizou-se então um movimento forte para exigir que o Governo cedesse frentes de trabalho, mas o Governo não negociou. (J.P.L.<sup>35</sup>)

Diante da realidade de trabalho e de vida a que são submetidos, observaremos a reação dos trabalhadores assalariados rurais temporários, através de inúmeras greves e demais manifestações coletivas, principalmente no final da década de 80, nas regiões norte e noroeste do Paraná.

O contexto na década de 90 que é com a Constituição Federal de 88, houve toda uma divulgação dos direitos dos trabalhadores e esses direitos dos trabalhadores fez com que os assalariados rurais percebessem que eles também tinham direito e isso impulsionou no norte do Paraná um conjunto de ações dos bóias-frias requerendo seus direitos e por isso houve uma mobilização social grande nesse sentido de greves, várias greves e a Comissão Pastoral da Terra com seus militantes esteve sempre presente, conduzindo, orientando esse processo de greve [...] os trabalhadores começaram a exigir outros direitos, direitos trabalhistas na medida do corte da cana, etc, porque houve nesse momento uma divulgação sobre os trabalhadores no corte da cana de São Paulo. Eles, em um momento específico que estavam aqui como há um processo migratório e em São Paulo percebiam que o que estavam recebendo aqui era diferente do que recebiam em São Paulo, porque em São Paulo havia uma organização sindical melhor dos assalariados rurais, havia uma federação específica de assalariado rural e aí então essa divulgação de informações entre os assalariados, fez com que eles pleiteassem os seus direitos e aí foi desenvolvida toda uma ação culminando na necessidade de organizar sindicatos de assalariados rurais. (J.P.L.)

### **3.1.2 A INSERÇÃO DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DO PARANÁ JUNTO AOS ASSALARIADOS RURAIS TEMPORÁRIOS**

Neste contexto (final da década de 80 e início da década de 90) e constatando este fenômeno, a CPT-PR busca apreender e inserir-se junto aos movimentos e manifestações que estes trabalhadores vinham desenvolvendo, principalmente nas regiões de Londrina, Maringá e Umuarama, provocando encontros e reflexões que identificassem sua realidade, suas dificuldades e necessidades e que pudessem apontar as possibilidades e os limites de um trabalho de formação e organização política.

---

35 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

Segundo registros de reuniões e encontros realizados pela CPT/Região de Londrina neste período<sup>36</sup>, pudemos constatar a preocupação de sua equipe em:

- conhecer a realidade dos assalariados, buscando subsídios para desenvolver um trabalho efetivo;
- formar os agentes da CPT para atuar junto a estes trabalhadores, buscando fundamentação sociológica, antropológica e teológico-pastoral, compreendendo sua dinâmica sazonal, respeitando seu tempo e entendendo a especificidade do seu papel pastoral;
- contribuir para a organização dos assalariados rurais temporário enquanto categoria sindical própria, diferenciando-a dos agricultores familiares que já estavam vinculados aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, reconhecendo suas diferenças e divergências no que tange às necessidades, reivindicações e classe<sup>37</sup>;

Nós tínhamos a organização dos assalariados que a gente pretendia fazer, então era um projeto e aí nesse momento a CPT já tinha uma cobrança maior de organização em todo o norte do Paraná, então nós tínhamos contato com o sindicato de Bela Vista, de organização, nós tínhamos os encontros de bóias-frias, que aí que a gente sentia toda essa questão regional [...] Na época a gente tinha o assalariado como classe trabalhadora, como categoria trabalhadora, então tinha assim... nós tínhamos nos encontros de bóia-fria, nós tirávamos junto com o pessoal da CUT, ações de organização daquela categoria. (S.M.F.<sup>38</sup>)

A CPT amplia o debate em torno das possibilidades de desenvolver um trabalho de organização sindical dos assalariados rurais temporários passando

---

36 Registros de reuniões que datam dos dias: 20/05/89, 13/10/89, 16/09/89, obtidos dos arquivos da CPT/Região Norte e do agente pastoral Pe. Dirceu Luiz Fumagalli.

37 Reconhecia-se já neste período, conflitos estabelecidos entre os agricultores familiares – donos de pequenas e médias propriedades e que, em sua grande maioria, ocupavam papel de direção nos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs), e os assalariados rurais temporários, na maioria das situações, empregados destes, e que não conseguiam ocupar espaço político e sindical diante da especificidade de suas reivindicações, necessidades e realidade.

38 Solange Maria Ferreira foi sócio-fundadora da APEART, agente da CPT-PR (no período de 1988 a 1994) e educadora do PEART nos anos de 1993 e 1994. É atuante no movimento dos portadores de deficiência desde 1983. Entrevista realizada em 14/05/2002.

também a contar, neste período com a parceria do Departamento Rural da Central Única dos Trabalhadores do Paraná (DR.CUT-PR). Progressivamente a CPT passa a envolver algumas lideranças bóias-frias no trabalho de ampliação e formação da equipe. Em 18 e 19 de junho de 1990, realiza-se no município de Ibitiporã/PR o I Encontro dos Sindicatos de Assalariados Rurais, promovidos pela CPT-PR, e DR.CUT-PR, tendo como objetivos a definição das linhas de ação para viabilização prática da organização sindical de base junto a estes trabalhadores e a elaboração de um plano de formação sindical. Os temas a serem trabalhados pela formação referiam-se aos direitos trabalhistas, convenções e acordos coletivos, diárias, metragens por cultura agrícola, dentre outros.

Constata-se, muitos limites e dúvidas pelos membros da equipe de agentes de pastoral e sindicalistas<sup>39</sup> em efetivar seu trabalho junto aos trabalhadores assalariados rurais temporários, considerando a distância sociocultural e pastoral existente entre estes atores. Estes “desafios” (termo utilizado pela própria equipe pastoral/sindical) passam a ser explicitados em relatos e constatações tais como,

a ausência de recursos para o acompanhamento dos trabalhos, [...] o perigo do vanguardismo da CPT em relação ao processo de organização dos trabalhadores, [...] o sindicato como locação de mão-de-obra, [...] o alto índice de analfabetismo principalmente entre as mulheres<sup>40</sup>.

as organizações, as instituições não sabem trabalhar a questão do assalariado rural, [...] a falta de trabalho de base, [...], as dificuldades em trabalhar os valores dos bóias-frias, os valores deles são diferentes dos nossos valores morais, mas já foi inculcido em suas cabeças que a situação deles é de pecado, [...] nós planejamos, planejamos e não concretizamos, [...] não estamos usando a mesma linguagem, temos diferentes concepções dos assalariados, [...] confundimos os papéis: assessoria, agentes, massa...<sup>41</sup>.

---

39 Cabe lembrar que a equipe responsável por este trabalho junto aos assalariados rurais temporários era constituída por agentes de pastoral da CPT-PR e sindicalistas da região norte do Paraná, sendo vários deles padres, religiosos, técnicos, graduados e pós-graduandos. Ainda que muitos tivessem origem rural (provenientes da agricultura familiar), contudo eram residentes e incorporados sócio e culturalmente ao meio urbano.

40 Registros coletados em manuscritos do Pe. Dirceu Luiz Fumagalli, referente à reunião realizada em 15/08/1990, no Jardim Novo Bandeirantes, no município de Cambé, contando com a presença de membros da CPT-PR, DR/CUT-PR e Caritas.

41 Registros coletados em manuscritos do Pe. Dirceu Luiz Fumagalli, referente à reunião realizada em 21/04/1990, no Jardim Novo Bandeirantes, no município de Cambé, contando com a presença de membros da CPT-PR, DR/CUT-PR, assalariados rurais temporários e acampados.

Apesar dos conflitos, dúvidas e con-fusões em seus papéis, junto aos debates e reflexões realizados evidencia-se o empenho desta equipe em se fazer presente nos vários momentos de manifestação destes trabalhadores, buscando conhecer a sua realidade intervindo em momentos significativos na sua luta e organização, provocando neles o seu protagonismo histórico e possibilitando encarar-se enquanto sujeitos do seu processo de organização política.

Então já estamos nos anos 88, e quando estoura a greve então de Jacarezinho, nós acompanhamos 25 dias essa greve [...] que pra nós foi um grande e maior aprendizado na questão dos bóias-frias. Isto é, uma greve voluntária, quando nós chegamos o povo estava totalmente disperso, não tinha equipe de condução da greve, aí eu me lembro que eu e o Pio, nós convocamos imediatamente uma reunião em cima de um morro, aí o povo aglomerou e a partir daí levantamos pauta de reivindicação e fomos (...) Mas para dizer que ali foi o aprendizado, a experiência mais gritante de enquanto desafio, o grito dos bóias-frias. Acho que ali que eu senti na pele essa categoria totalmente abandonada, excluída do processo do campo, do desenvolvimento do campo e não só em relação à profissão, mas assim, um povo abandonado por todos os lados, tanto da parte do Capital, quanto do Estado, quanto da parte da Igreja. (D.L.F.<sup>42</sup>)

Diante das dificuldades políticas e legais em se avançar no processo de organização dos sindicatos dos assalariados rurais temporários, decorrente dos conflitos existentes no interior dos sindicatos dos trabalhadores rurais e de sua federação (entre assalariados rurais e agricultores familiares), a CPT-PR define como estratégia e necessidade o desenvolvimento de uma proposta de diagnóstico da realidade dos bóias-frias na região. Assim, no segundo semestre de 1989, a CPT/Equipe PAR (Programa do Assalariado Rural), elabora um projeto de pesquisa participante denominado “Organização do Assalariado Rural”, envolvendo como parceiros institucionais a DR.CUT-PR e Caritas Brasileira (potencialmente financiadora do projeto). Segundo o Projeto, suas intenções caracterizam-se pela necessidade de maior conhecimento sobre a realidade dos assalariados rurais, no sentido de se buscar subsídios para a contribuição na organização e definição de uma política sindical destes trabalhadores. Segundo registros, visa construir uma teoria própria envolvendo uma ação participativa dos próprios assalariados e oportuniza a organização sindical dos mesmos.(CPT, 1990, p.2)

---

42 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

O projeto focava como uma das ações prioritárias da CPT-PR o diagnóstico e conhecimento da realidade dos assalariados rurais temporários no Paraná, a formação política de lideranças entre esta categoria, bem como a motivação e fortalecimento de organizações próprias destes trabalhadores, dentre elas, a organização sindical<sup>43</sup>. Sua influência se deu no sentido de se reconhecer o fenômeno do assalariado rural temporário no estado do Paraná, sua precária condição de vida e trabalho – dentre elas, os altos índices de analfabetismo - e de se explicitar a opção da CPT-PR em atuar junto à especificidade destes sujeitos, através de um trabalho político nas bases, tornando-se mais um ator referencial no seu processo de organização. O Projeto foi elaborado e enviado a agências católicas de financiamento internacional, através da intermediação da Caritas Brasileira, contudo não foi aprovado. Mesmo não alcançando o financiamento esperado e conseqüentemente sua implantação, o projeto possibilitou o aprofundamento teórico-conceitual sobre a realidade e as características dos assalariados rurais temporários, subsidiando prática político-pastoral da equipe da CPT.

Na busca de recursos financeiros para a continuidade dos trabalhos junto aos assalariados rurais temporários, a CPT-PR apresenta em janeiro de 1991, o projeto *“Per Umbram Lux”* (Uma luz nas sombras), uma proposta ousada para a formação teológico-religiosa, econômica e social de agentes pastorais comunitários<sup>44</sup> no estado do Paraná. A ousadia se caracteriza pela meta estabelecida pelo Projeto em formar 1.500 agentes pastorais comunitários, 450 religiosos das dioceses paranaenses, 300 assessores de diferentes áreas do conhecimento, 180 especialistas em prestação de serviços às comunidades rurais e 270 pessoas para o

---

43 O projeto propunha diversas ações que deveriam ocorrer simultaneamente envolvendo a coleta e análise de dados pelos pesquisadores populares (lideranças dos assalariados rurais temporários) produzindo um grande diagnóstico sobre a realidade dos bóias-frias, capacitação e formação de agentes sobre direitos trabalhistas e outros temas, intercâmbios através de visitas ao trabalho de assalariados de outros estados, e a organização e estruturação de sindicatos de assalariados rurais nas regiões de Alto Paraná e Colorado, Jaguapitã, Bandeirantes, Tapejara e Alto Piquiri, no período de fevereiro de 1990 à dezembro de 1992. O referido Projeto apresentava como coordenadores Joaquim Pacheco de Lima pela CPT-PR e Afonso Kramer pela DR.CUT-PR, contando com a assessoria técnica da assistente social Jorgina Maria da Silva e do sociólogo Paulo Bassani/UEL. (CPT, 1989)

44 Segundo o Projeto, agente pastoral comunitário compreende “os cristãos que vivem e trabalham na zona rural ou rururbana dos municípios do Estado do Paraná e que se dispõem a uma militância pastoral junto às suas comunidades de trabalho ou residência. Não são profissionalizados, são laicos e escolhidos pelas suas comunidades (...) pessoas voluntárias da comunidade/município que serão formados para iniciar e/ou confirmar sua prática pastoral e política a partir da realidade religioso social, econômica, política e cultural da comunidade.” (CPT, 1991, p.15)

apoio pedagógico aos agentes pastorais comunitários, em vários módulos de formação totalizando cerca de 2.700 pessoas, através de módulos específicos a serem desenvolvidos no triênio 1991-1993 (CPT, 1991). Este Projeto foi apresentado à agências católicas internacionais porém, não recebeu parecer positivo para financiamento. Segundo relato do entrevistado,

E tivemos a idéia de fazer um projetão que atenderia uns 50 municípios, na organização. Naquele período era mais organização de agentes, da CPT possivelmente, na questão da organização sindical. Mandamos esse projeto fora, pra algumas organizações internacionais e não obtivemos aprovação. Mas aquele debate foi fundamental, porque foi um debate mais conceitual aonde nós começamos a definir algumas questões de tipologia, o que é o bóia-fria permanente, o que é o temporário, o que é o típico, o atípico; então esse debate conceitual, foi e é importante porque até hoje muitas questões que são ditas hoje a nível nacional devem nessa, nesse debate nosso aqui principalmente nas questões da tipologia da questão dos bóias-frias; (D.L.F.<sup>45</sup>)

Em seus fundamentos, se confirma e explicita a opção que a CPT-PR faz pelo trabalho junto aos “pobres do campo”<sup>46</sup>, no sentido de apoiar suas lutas e reivindicações. Contextualiza a existência de contradições conjunturais que afetam o trabalho pastoral, determinadas pelo crescente avanço da modernização capitalista no campo, mas que também tornam-se desafios motivadores para sua prática política. Constata-se a importância e a influência da dimensão teológico-religiosa e pastoral proposta pela CPT-PR para a intervenção política junto aos assalariados rurais temporários, no sentido de se fortalecer suas lutas e contribuir no seu processo de organização. Para tanto, justifica a necessidade e a importância de se desenvolver ações formativas/educativas, dentro de uma perspectiva crítica e democrática em que

os militantes cristãos de pastoral sejam capazes de mergulhar democraticamente na globalidade da vida das comunidades rurais, numa relação direta com os pobres do campo e a partir de suas situações-problema concretas. Estas, não apenas econômicas e sociais mas, sobretudo, teológico-religiosas. Essa prática democrática pressupõe que as pessoas, agentes e população, sejam considerados como sujeitos de uma proposta pastoral libertadora (CPT, 1991, p.15-16)

---

45 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

46 Segundo o Projeto “entende-se como pobres do campo, dentro da realidade sócio-econômica do Estado do Paraná, os assalariados rurais, os posseiros, arrendatários e parceiros, os assentados, os pequenos proprietários tradicionais, os pequenos proprietários modernizados, os ocupantes e acampados, os brasiguaios e os atingidos por barragens” (CPT, 1991, p.26)

Para tanto, o Projeto associa campos temáticos que vinculam conhecimentos como: “Teologia e pastoral da terra, Doutrina social da Igreja, Ciência das religiões, Hermenêutica bíblica” com “Educação popular, Organização social no campo, Economia política, Estado e sociedade civil e Direito Agrário e trabalhista”, referenciais fundamentos da Teologia da Libertação – movimento desencadeado no continente latino-americano no final dos anos 60 e 70, sob a égide do Concílio Vaticano II e da II Conferência Episcopal Latino-Americana, em Puebla, no México. Explicita também o papel da comunidade local no sentido de ser o *locus* em que a ação pastoral e política junto aos assalariados rurais temporários irá desenvolver-se, contando com a identificação e atuação direta de seus agentes de pastoral – sujeitos do projeto de formação proposto.

Observamos que o Projeto “*Per Umbram Lux*” foi a proposta que antecedeu o PEART – Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário, explicitando muitas características e princípios que passam a ser fundantes, fundamentadoras e influenciadoras posteriormente na constituição e na forma de gestão do PEART e dos demais projetos de educação popular de jovens e adultos da APEART, tais como:

- a comunidade como ponto de partida do trabalho político-pastoral (ainda que a concepção de “comunidade” não se evidencie nos fundamentos teológicos e sociológicos do Projeto);
- a indicação dos agentes pastorais comunitários pelas comunidades/municípios;
- A atuação voluntária, “cristã”, democrática e “libertadora” do(a) agente pastoral comunitário em sua comunidade;
- A formação dos agentes como objeto central do projeto;
- A opção explícita pela atuação direta junto aos pobres do campo, considerando a diversidade destes sujeitos;

- A organização do estado do Paraná em regiões e micro-regiões, criando a imagem dos monitores e assessores para o trabalho junto aos agentes pastorais comunitários;
- A produção de material didático-pedagógico próprio e adequado para o trabalho de formação através dos especialistas em prestação de serviços às comunidades rurais e para o apoio pedagógico aos agentes pastorais comunitários. Apresenta como pressuposto,

a prática de uma pastoral da terra que seja ao mesmo tempo pastoral e um processo de educação popular [...] Nesta perspectiva que o sub-projeto apoio pedagógico foi concebido, tem como proposta a formação de pessoal em 3 níveis: assessores, monitores municipais ou micro-regionais e pessoal das comunidades.[...] Objetiva a formação de monitores em educação popular [...] Propõe criar um movimento educativo, no âmbito da pastoral da terra, que seja capaz de motivar, mobilizar e gerar material de apoio pedagógico para a ação dos agentes pastorais comunitários e, em seguida, para a própria comunidade enquanto coletivo de decisões e ações. (CPT, 1991, p.10-12)

Além de todas as referências citadas, considera-se que as mais significativas fontes de observação, contato, conhecimento da realidade e construção de vínculo entre a equipe da CPT e os trabalhadores assalariados rurais temporários se deram através das visitas aos seus locais de trabalho, às reuniões nas comunidades em que residiam e aos encontros dos bóias-frias, organizados no trabalho de formação política a partir do ano de 1988. Constatamos que nestes encontros residiram a grande estratégia da CPT em observar, ouvir e compreender as reais necessidades destes trabalhadores, articulado a uma clara opção em se desenvolver um trabalho político-sindical de base.

A gente freqüentava ou ia nas localidades próximas como Tamarana ou outros distritos com os bóias-frias... naquela época a gente tinha assim: reuniões nos locais mais pra sentir, nós tínhamos as lideranças, mais pra sentir a necessidade, pra conhecer, pra ter os contatos... [...] encontro que se não me falha a memória foi no final de 88... de assalariados rurais em que nós fizemos aquela dinâmica e o que vinha em todos os grupos era o bóia-fria dizendo "eu não tenho escola, eu nunca fui à escola, eu não sei ler e escrever, eu não sou ninguém". Era sempre relacionado a frase "eu não sou ninguém" com a escolaridade, isso ficou muito forte [...] quando a gente sentia na auto-estima do bóia-fria dele dizer que não era ninguém, que não sabia ler nem escrever. Isso tava em 90% das falas dos bóias-frias. Sempre tava relacionada a auto-imagem, ao que eu sei... a minha história. A pessoa ia contar a minha história, eu fui pouco na escola, eu não sei ler, eu não sei



escrever, então sempre, em tudo o que a gente sentia, [...] eu acho que nasceu disso [...] porque em 89 eu imagino, nós fizemos um encontro local e quando nós fizemos aquela dinâmica de grupo de exposição, o Pio fez aquela... elencou todas as repetições né, então vamos priorizar ação, e nessa prioridade de ação, o que é, o que vem de todos os grupos, o que marcou foi a questão da educação. (S.M.F.<sup>47</sup>)

### **3.1.3 AS EXPERIÊNCIAS-PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO JUNTO AOS ASSALARIADOS RURAIS TEMPORÁRIOS**

É a partir desta lógica, do acúmulo de discussões realizadas, das necessidades explicitadas e das percepções sentidas que se desenvolverão as idéias de um projeto de educação destes trabalhadores.

Muito nasceu da percepção do Pio mais essa questão do projeto ou da vontade da educação. Ele percebeu mais isso e pensou isso [...] mais como uma possibilidade de organização do assalariado rural e essa possibilidade seria da necessidade que ele tava levantando naquele momento, ou seja, a maioria tava levantando, que era “eu não sou ninguém porque eu não tenho estudo” e a gente achou que era... um meio de organizar [...] Educação entre aspas [...] a gente sempre tinha essa preocupação de respeito com o saber dele que ele tinha com certeza. (S.M.F.)

Constata-se a necessidade do acesso à leitura e à escrita para estes trabalhadores, articulada à configuração de uma proposta educativa portadora de princípios (identificados anteriormente) que neste momento passam a ser evidenciados nas intenções dos agentes de pastoral.

os agentes da CPT perceberam que havia uma necessidade de implementar a questão do conhecimento (...) queriam ter informações sobre direitos trabalhistas, os assalariados rurais temporários, eles queriam inserir uma convenção coletiva de trabalho, eles precisavam de informações sobre organização sindical, eles precisavam ler textos, eles precisavam saber como que é a medida do corte da cana, eles precisavam saber como era a medida do peso do café, eles precisavam ter informações sobre algumas questões técnicas para que eles pudessem então referente à sua força de trabalho, à sua remuneração salarial fosse visível, tivesse uma explicação lógica e racional e eles pudessem controlar essas questões do valor da sua força de trabalho [...] A partir dessa constatação, os agentes da CPT perceberam que havia uma necessidade de proporcionar a eles o acesso a alguns códigos, alguns símbolos como mediação para que ele pudesse melhor interpretar e interferir na sua realidade social e exigir que a sua força de trabalho fosse melhor remunerada e dentro dessa reivindicação que surgiu a necessidade de alfabetizar, de desenvolver o processo de educação de jovens e adultos. Detectado isso, discutido com eles,

---

47 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

sistematizando essa situação, se formatou organizar turmas de alfabetização e em assembléia a CPT deliberou essa interferência a partir das demandas das comunidades. (J.P.L.<sup>48</sup>)

Considerando a explicitação desta demanda, no final do ano de 1990, a CPT-PR define numa assembléia regional a organização de uma proposta de educação a partir do desenvolvimento de experiências-piloto de alfabetização de jovens e adultos bóias-frias. A partir já de contatos e experiências realizadas, elege-se então, o Jardim Juní, bairro periférico do distrito de Tamarana, no período ainda vinculado ao município de Londrina. A experiência de alfabetização nesta localidade se inicia no mês de janeiro de 1991 com a indicação das duas educadoras pela liderança local, com o convite aos educandos e com a definição da capela do bairro como espaço de sala de aula, contando essencialmente com o apoio do pároco local.

foi de 89 a 90 nós tínhamos que definir locais que nós íamos ter essa ação e como a localidade que a gente tinha uma ação mais concreta era o Juni pela participação da Lina e do Pio e pelas lideranças que a gente tinha [...] então assim, vamos priorizar a educação porque é uma necessidade? Então vamos. Que tal uma turma de alfabetização com monitores do bairro, do local [...] A experiência com o Juni, que eu particularmente vivi e particularmente participei da organização de um grupo, a procura de educandos, a formação das meninas que foram as primeiras monitoras, a relação com as pessoas ali da comunidade. Pra mim foi um marco. (S.M.F.<sup>49</sup>)

Ainda que com a ação pastoral de base que já vinha sendo realizada no Jardim Juní, constata-se a precariedade inicial com que passa a ser organizado o novo trabalho proposto, considerando o improvisado do local mediante a ausência de estrutura física adequada ao desenvolvimento das ações, bem como a inexperiência dos agentes envolvidos na área específica da alfabetização de jovens e adultos. Ainda que com pouco tempo de permanência, a experiência de alfabetização desenvolvida passa a ser considerada como o grande marco referencial na experiência de educação popular da CPT-PR, devido contar e articular essencialmente a expectativa e participação dos educandos moradores da comunidade do Jardim Juní, o envolvimento das primeiras educadoras (ainda adolescentes e estudantes do ensino público de primeiro grau) residentes também

---

48 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

49 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

no bairro e que ousadamente se disponibilizaram para esta proposta, dos agentes da CPT, locais ou não, que investiram nesta possibilidade, e da presença já de professores do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina que voluntariamente passam a acompanhar a iniciativa<sup>50</sup>. O encontro destes vários atores nesta primeira experiência resultará num novo olhar crítico para os trabalhos posteriores que resultarão no PEART.

na conversa com as meninas, com a Adriana e com a Eliana, a gente viu que elas tinham... eram novinhas, tinham 14, 15 anos, mas elas tinham uma visão muito mais aberta, muito mais interessante [...] e aí a gente resolveu trabalhar as meninas e nesse trabalhar as meninas já foram fazendo levantamento por orientação nossa de quem eram os educandos, quem queria e nesse meio tempo qual era o local, era a igreja que tinha, uma capela rústica que estava sendo levantada [...] nós tínhamos a vontade política mas não tínhamos muito a idéia de como é que é a educação, como é que se trabalha a educação. Nós tínhamos a idéia de formação política dentro... mas pedagogicamente como é que é, mas nesse... nós tínhamos uma relação com o João Batista, até por formação política da Lina e aí do João Batista veio a Raimunda [...] e ela começou a assessorar pedagogicamente a gente e o João também por um período e a Raimunda chegou a ir algumas vezes no Juni conversar com as meninas, ver a turma, então a primeira experiência nossa foi no Juni, com certeza. O embrião do PEART foi o Juni [...] Três, talvez quatro meses porque assim, todo mundo quer. Vinha um monte de gente. As meninas, a gente preparou dentro do possível, a Raimunda deu algumas noções, dessa pedagogia diferenciada, mas a realidade das pessoas era complicada. Pra ter uma idéia, eles tavam colocando luz na igreja. Na época não tinha nem energia elétrica lá no Juni. Era difícil pras pessoas. Depois colocaram energia elétrica... era uma lampadazinha e as pessoas tinham que se reunir numa mesinha, era tudo muito rústico, as pessoas trabalhavam o dia todo e as mulheres...era uma realidade que a gente por mais que tentasse entender, nós éramos as pessoas de fora e as pessoas por mais vontade que tivessem, também não tinham muita noção de na prática como é que seria. (S.M.F.<sup>51</sup>)

da Vila Juní, eu não sei precisar certo, talvez a Solange, o Pio possam lembrar melhor, mas eles não conseguiram levar até o final do ano a turma. Acho que foi até julho, agosto e aí entrou o frio, pararam e eu acho que faltou um pouco de assessoria na discussão mais pedagógica, então o pessoal se sentiu meio sozinho e acabou parando (D.B.<sup>52</sup>)

---

50 Neste período destacamos a participação das educadoras Eliana S.G e Adriana G., responsáveis pelas turmas de alfabetização no Jardim Juní, em Tamarana; no trabalho de acompanhamento pedagógico os professores Raimunda de Brito Batista e João Batista Filho (UEL); e no acompanhamento político-pastoral Joaquim Pacheco de Lima, então coordenador regional da CPT/Equipe PAR, Solange Maria Ferreira e Maria Pinheiro Pereira (Dona Lina) membros da equipe CPT/PAR, além das lideranças locais as quais não conseguimos identificar nomes devido a ausência de registros fiéis. Destacamos também a contribuição eventual de Durvalino Biliatto e Martinha Clarette Dutra, no período agentes do Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM).

51 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

52 Durvalino Biliatto foi sócio-fundador da APEART, sendo coordenador do PEART na região de Londrina (ano de 1993) e coordenador geral do Projeto (período de 1995 a 1997). Ex-seminarista, foi atuante na pastoral da juventude na Arquidiocese de Londrina e nos sindicatos dos trabalhadores rurais da região. Foi agente do Serviço Pastoral do Migrante no período de surgimento do PEART. É filiado ao Partido dos Trabalhadores sendo candidato à vereador em 1996 e 2000 (não sendo eleito), e atualmente candidato à deputado estadual. Atualmente é professor da rede estadual de educação e foi coordenador do Projeto 1000 ONGs da Administração Municipal de Londrina (anos de 2001 e 2002). Entrevista concedida em 28/01/2002.

Ainda com as intercorrências climáticas, estruturais e pedagógicas citadas, identificamos que a proposta de alfabetização de jovens e adultos realizada no Jardim Juní apresentou, desde seu início, um caráter descontínuo aproximando-se mais de um trabalho de formação política de base do que de uma ação sistemática de escolarização. Essa característica, originalmente intencionada da CPT, se manterá até o final do ano de 1992, reiniciando em 1993 dentro da estrutura do PEART.

No final do ano de 1991, a coordenação da equipe da CPT/região norte do Paraná em conjunto com membros do Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM) e de representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bela Vista do Paraíso – entidades que também vinham desenvolvendo ações pastorais e sindicais junto aos bóias-frias na região – propõe uma experiência de alfabetização de jovens e adultos assalariados rurais temporários neste município, iniciada no início do ano de 1992. Esta experiência contou com o importante apoio do pároco local (participante da equipe do SPM), da Secretaria de Ação Social do município e da participação voluntária de professores do Departamento de Educação, Departamento de História e do Programa de Ação Educativa (PAE) da Universidade Estadual de Londrina, estes últimos responsáveis pela formação pedagógica dos educadores convidados para este trabalho. Contudo, a experiência desenvolvida em Bela Vista do Paraíso apresentava diferenças significativas da realizada anteriormente em Tamarana.

o Pio tinha uma relação bem antiga com o sindicato rural de Bela Vista e quando nós fazíamos aqueles encontros de bóias-frias, o sindicato tinha uma presença forte, tinha um grupo de Bela Vista. Tinha a Cidinha, o Arnaldo e nesse período também, o pessoal da Pastoral do Migrante começa a participar mais de Bela Vista e toma como prioridade de ação [...] e como a necessidade de todos levantada era a educação, aí fizemos uma segunda experiência lá, mas aí tinha uma outra infra-estrutura, tinha uma outra militância. [...] Tinha muito bóia-fria em Bela Vista, mas também tinha muito pequeno produtor em função do sindicato, e talvez por isso tenha sido o grupo que permaneceu e me parece permanece até hoje e tinha um conhecimento entre aspas, mas uma realidade, uma cultura diferente do bóia-fria. (S.M.F.<sup>53</sup>)

---

53 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

e também envolvemos a Universidade. Nós fizemos um convite no Departamento de Educação e daí a Graça foi dar o primeiro curso de capacitação lá em Bela Vista [...] e a prefeitura pagava o salário do monitor, então lá o monitor já começou remunerado. (D.B.<sup>54</sup>)

O padre Adelino fez o convite aos monitores, aos candidatos a monitores em Bela Vista do Paraíso por via das pessoas que estavam nos movimentos da Igreja, dos grupos de jovens, dos grupos de oração [...] foi a única região que eu tenho certeza absoluta que funcionou os EMA, que eram os encontros dos monitores de alfabetização. [...] A prefeitura de Bela Vista nessa época contribuía ainda dando transporte. Vários encontros a gente fez aqui no PAE com elas. [...] O grupo lá também tinha uma diferença. Eles não eram pessoas que tinham pouca escolaridade em relação às outras regiões. Eram pessoas que tinham se eu não me engano no grupo só tinha duas ou três pessoas que só tinham a oitava série. O restante já tinha o segundo grau e isso faz diferença. (M.G.F.<sup>55</sup>)

Observa-se uma estrutura diferenciada com relação à experiência desenvolvida em Tamarana, considerando a parceria da Prefeitura Municipal de Bela Vista do Paraíso (que fazia o pagamento dos educadores – os quais possuíam maior nível de escolarização -, no transporte para as reuniões pedagógicas em Londrina, na concessão de material aos educandos, dentre outros), a assessoria pedagógica sistemática pelos professores universitários, e o apoio irrestrito da paróquia local com padres vinculados ao Serviço Pastoral dos Migrantes. Outrossim, constatamos a especificidade na organização e realização desta experiência identificada através do processo de seleção e formação dos educadores, marcados pela influência inicial, direta e articulada de quatro grandes estruturas institucionais: a estrutura paroquial e pastoral da Igreja Católica, a estrutura a Prefeitura Municipal, a Universidade e o Sindicato. Estas características marcam diferenças político-pedagógicas com a experiência desenvolvida no Jardim Juní, onde as demandas e dinâmicas da comunidade local se sobrepujam às influências da equipe e das instituições externas.

com a inserção da Pastoral do Migrante, que tinha uma outra concepção diferente da CPT, o trabalho foi desenvolvido de uma forma diferente da proposta inicial da CPT que era de permanência, de convívio onde os encaminhamentos não fossem conforme o que a instituição externa determinava, mas conforme a demanda e aí então, na minha compreensão,

---

54 Durvalino Biliatto foi coordenador geral do PEART e sócio-fundador da APEART. Entrevista concedida em 28/01/2002.

55 Maria das Graças Ferreira é sócio-fundadora e assessora pedagógica da APEART desde a origem do PEART. Compôs a equipe de assessoria técnico-política da APEART (no período de 1997 a 1999), sendo atualmente membro de seu corpo diretor. Participou de movimentos estudantis e sindicais na universidade, filiando-se ao Partido dos Trabalhadores. Foi professora da rede municipal de educação de Londrina, sendo atualmente docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e mestre em educação. Entrevista concedida em 14/04/2002

a Pastoral do Migrante tinha uma intervenção e ela que conduzia a partir dos seus princípios com um método diferente de trabalho, então essas foram as ações e as interferências dos princípios, tanto é que a Pastoral da Terra em Tamarana, a mobilização social foi muito mais ampla do que em Bela Vista, embora desenvolvidas conjuntamente. [...] Esses foram os dois primeiros focos, as duas primeiras sementes da organização do projeto PEART. (J.P.L.<sup>56</sup>)

Neste sentido, constata-se na experiência desenvolvida em Bela Vista do Paraíso, a marca (governamental, paroquial-pastoral, acadêmica e sindical) e as influências institucionais além bóias-frias configurando uma proposta educacional mesclada e mediada pelas diferentes concepções, representações, interesses, intenções e ações das instituições envolvidas.

Simultaneamente nos anos de 1991 e 1992, na condução de sua proposta de “ação direta nas bases”, a CPT-PR inicia uma série de contatos, reuniões e visitas aos trabalhadores assalariados rurais temporários e sindicatos de trabalhadores rurais nas regiões de Umarama e do Vale do Ivaí, no sentido de ampliar a discussão acerca do processo de organização e formação política e sindical dos bóias-frias. Os convites, contatos e a formação de lideranças pastorais e sindicais propiciaram nos anos seguintes a composição dos quadros que compuseram o PEART nestas regiões. Segundo relato, "então em cada local desses, havia agentes da Pastoral da Terra, que eram agentes da comunidade que tinham um convívio e uma permanência e queriam sistematizar a experiência de convívio" (J.P.L.)

A segunda metade do ano de 1992 foi marcada por vários acidentes de trajeto envolvendo assalariados rurais temporários, devido às irregularidades nas condições dos veículos que transportavam estes trabalhadores de sua residência aos locais de trabalho. Estas irregularidades já haviam sido objeto de denúncia da própria CPT-PR neste período<sup>57</sup>. Com o agravamento desta situação, ocasionada

---

56 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

57 Importante registrar o movimento que se constituiu neste período - fomentado e articulado pela CPT-PR, sindicatos na região norte do Paraná e os próprios trabalhadores - para denunciar as irregularidades existentes no transporte dos bóias-frias. Segundo entrevistado, "houve também nesse momento um conjunto de acidentes de trabalhadores no transporte e aí então, essas intervenções que a CPT tinha com seus grupos específicos em vários municípios, em várias comunidades, esses grupos começaram a mobilizar, a organizar e desenvolver

com a morte de vários trabalhadores e trabalhadoras em acidentes ocorridos na região, efetiva-se a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito pela Assembléia Legislativa do Estado do Paraná (chamada como "CPI do bóia-fria"). A realidade dos trabalhadores assalariados rurais temporários foi tema também evidenciado, refletido e celebrado na VIII Romaria da Terra do Paraná, realizada no dia 26 de julho do ano de 1992, no município de Florestópolis (região de Londrina), cujo tema foi "Terra e trabalho, direito de todos. Conquistá-la é um dever". Esta Romaria foi um dos momentos culminantes de reflexão pública em torno da realidade dos bóias-frias, fomentada e organizada pela CPT-PR, possibilitando desdobramentos políticos fundamentais para o atendimento a estes trabalhadores, dentre eles, o próprio PEART.

Um outro fator importante na elaboração do próprio PEART e para CPT foi um momento de se apropriar desse desafio, foi a própria Romaria da Terra de Florestópolis em 91 ou 92, que isso fez com que nossa equipe tinha que elaborar um material, um subsídio, e para gente elaborar esse material a gente andou fazendo umas pesquisas alguns debates, conhecer mais a comunidade de Florestópolis, que possui grande concentração de bóias-frias e a Romaria, ela tinha esse objetivo de precisar, de trazer à tona a discussão dos bóias-frias, isso no estado. E ela conseguiu de fato colocar no cenário. [...] Então foi uma Romaria uma das mais frutuosas de desdobramentos. Então a gente pode dizer que aquela intenção, ela foi gestada, por assim dizer, foi o momento de excitação para que a gente pudesse de fato buscar, fecundar alguma coisa. (D.L.F.<sup>58</sup>)

Diante deste contexto político, neste mesmo período, realiza-se uma reunião na cidade de Londrina entre o Governador do Estado do Paraná Roberto Requião (PMDB), o Secretário Estadual de Educação Elias Abrahão e agentes da CPT-PR, mediada pelo arcebispo de Londrina D. Albano Cavallin. Nesta ocasião, foi apresentada a preocupação com a realidade dos trabalhadores assalariados rurais temporários, explicitando dentre as problemáticas que envolvem esta população, os dados reais sobre as péssimas condições de transporte ocasionando freqüentes acidente de trajeto, e os índices de analfabetismo encontrados junto aos jovens e adultos bóias-frias. Fundamentados pelas experiências-piloto já realizadas, os

---

ações para que os trabalhadores pudessem expressar as suas demandas e isso levou a mobilizar, a criar um movimento no norte do Paraná contra essa questão do acidente de trabalho e aí a mídia divulgou e a partir daí, o que aconteceu, houve toda uma renovação, uma exigência do Estado a partir de um decreto que o Governo Requião implementou que é a institucionalização do transporte do assalariado rural não ser mais em caminhões descoberto. Houve toda uma regulamentação para que fosse utilizados ônibus e o transporte não pudesse mais ser em caminhão descoberto através de multas pesadas." (J.P.L.)

agentes da CPT/Equipe PAR argumentaram nesta ocasião sobre a necessidade de se desenvolver um projeto de educação junto a esta população em parceria com o governo estadual.

Em 92 foi histórica uma reunião na Cúria Metropolitana, na catedral, na biblioteca da catedral, que teve um encontro com o governador Requião, nós da equipe da CPT, eu, o Pio e outras pessoas e juntamente com Dom Albano, aonde nós levantamos esse desafio para o Estado, da questão dos assalariados. [...] O Governo pensa em publicidade da questão de um programa de desenvolvimento rural e dentro desse programa de desenvolvimento rural é que tinha a questão de educação, puxamos esse fio, nem era educação mas de primeira mão nós fomos na reivindicação da melhoria do transporte, depois é que nós fizemos a proposta, levantamos a demanda da educação, também diferenciada. [...] O governador passou a bola dizendo que nós, que a CPT poderia apresentar uma proposta então de educação para os bóias-frias. Nós já tínhamos acumulado aquele debate para aprovação daquele projeto que nós mandamos pra fora, então conceitualmente nós já tínhamos um pouco mais de segurança, a realidade nós já tínhamos acumulado um pouco também com essa experiência da greve, das ocupações dessas duas comunidades urbanas, nós achávamos que tínhamos condições de elaborar essa proposta e fizemos um debate (D.L.F.)

Ainda que com projetos políticos diferenciados, o "encontro" promovido no espaço da catedral entre o governo do Estado e a CPT-PR provocará um novo pacto político: para o governo estadual a possibilidade de compactuar ações com os representantes progressistas da Igreja Católica inseridos com um trabalho de base na região norte do estado, envolvendo-os politicamente em seu mandato através do financiamento e gestão de projetos que atendessem uma população que vinha sendo alvo freqüente da imprensa no período; Para a CPT-PR, a possibilidade de obter financiamento (já negado anteriormente pelas agências católicas internacionais) para o atendimento efetivo dos bóias-frias, encontrando na alfabetização um meio de se organizar politicamente estes trabalhadores. Sendo a proposta bem recebida pelo Governador e o Secretário, estes solicitaram a apresentação de um projeto a ser apreciado pelo seu governo.

O PEART enquanto proposta original, passa a ser resultado do acúmulo de discussões e elaborações anteriores: os encontros com os bóias-frias, as discussões teórico-conceituais em torno da realidade destes trabalhadores, as

---

58 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.



reflexões realizadas para elaboração dos projetos anteriores, as articulações realizadas junto aos professores da Universidade Estadual de Londrina, as experiências-piloto de educação de jovens e adultos. A elaboração do PEART ocorre em vários contextos, envolvendo sujeitos diferentes em momentos também diferenciados. A versão final do projeto apresentado ao Departamento de Ensino Supletivo (DESU) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), foi elaborado no final do ano de 1992 pelo então coordenador da CPT/Equipe PAR Joaquim Pacheco de Lima em conjunto com a professora Maria Regina Clivati Capelo (Departamento de Ciências Sociais da UEL), sendo revisado pela professora Regina Célia Alegro (Departamento de História da UEL).

### **3.1.4 O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO ASSALARIADO RURAL TEMPORÁRIO**

Apresentado o projeto à SEED/PR no final do ano de 1992, foi acenada a efetivação do convênio para execução da proposta no ano seguinte (1993). A CPT/PAR inicia uma série de contatos nas regiões com o objetivo de organizar as turmas de alfabetização, identificar os seus monitores, já definidos como potenciais lideranças das comunidades. Eufórica, toda a equipe da CPT/PAR se mobiliza para a estruturação deste trabalho, buscando apoio e parceria também com as Prefeituras Municipais e principalmente com as estruturas paroquiais sensibilizadas com a nascente proposta. Pelo que constatamos pode-se afirmar que o surgimento efetivo do PEART nas regiões de Londrina, Maringá e Umuarama acontece devido ao apoio dos padres e lideranças católicas leigas em meio às estruturas paroquiais.

a euforia da concretização pra gente do... tinha nascido o projeto, o Estado tinha aprovado, nós tínhamos dinheiro pra contratar, nós estávamos fazendo o levantamento dos grupos, das pessoas interessadas, dos monitores e aquilo era como se nós tivéssemos ganho a eleição pra presidente [...] quando a gente viu que a coisa era mesmo um projeto com o Estado, aquela coisa toda, eu acho até que foi meio assustador, meio... de repente nós tínhamos que ter os educadores, nós tínhamos que ter os monitores e a preocupação era essa: quem são? Qual o comprometimento? O primeiro momento do PEART foi uma preocupação muito grande com relação a qualidade dos monitores e aí uma preocupação da gente também era assim: e as turmas? A demanda a gente sabia que tinha, [...] mas quem eram também os educandos né? Mas aí primeiro a gente tinha que achar os monitores, formar as turmas e formar era assim: os monitores teriam que ir na comunidade, levantar o nome pra nós sabermos quantos grupos nós

teríamos em cada comunidade e aí os contatos foram sendo feitos com as comunidades que nós tínhamos, com monitores, lideranças, as lideranças é que foram “catando” os monitores... [...] até então o monitor seria a liderança. O critério era participação na comunidade, que fosse liderança na comunidade e liderança inclusive a gente tinha algumas preocupações de que liderança era essa porque ia trabalhar com a educação, ia trabalhar com o despertar da educação formal, então tinha que ser liderança mais... aberta. [...] Então o primeiro momento foi de localizar essas lideranças, de organizar a infra-estrutura das salas, onde que a gente podia fazer isso, da relação com os padres e até algumas prefeituras, as pessoas tinham que negociar com as prefeituras a liberação de salas de aula, das igrejas, das associações de bairro que a gente poderia usar. A preocupação maior talvez tenha sido com a infra-estrutura e não, a maior com a qualidade dos monitores e em seguida onde que nós podíamos fazer. (S.M.F.<sup>59</sup>)

a gente já vai ter, o início de São Pedro do Ivaí [...] O Ângelo lá recebeu um apoio muito grande da Igreja, eu lembro que o padre fazia nas missas a chamada por pessoal vir se matricular e tal. (M.G.F.<sup>60</sup>)

Apesar dos debates e experiências anteriores, constatamos a mescla de agilidade e improviso em que a CPT/PAR organiza as turmas de alfabetização do PEART no ano de 1993. Ressaltamos também a inexperiência dos agentes da CPT, neste momento, quadros do PEART, em se negociar o convênio e executar ações educacionais numa dimensão ampla em que se configurou o Projeto, a partir de uma estrutura mínima sendo construída rapidamente pelos agentes pastorais locais e regionais. Observa-se que a estrutura de quadros da CPT/PAR foi sendo progressivamente "engolida" pela organização do PEART, redenominando-se enquanto seus "monitores de alfabetização", supervisores pedagógicos, coordenadores regionais, administradores e assessores, muitos destes com trabalho militante não remunerado, sem ter clareza neste período sobre a definição de papéis entre si. Esta "con-fusão" inicial se caracteriza também pela ocupação do próprio espaço físico - a estrutura da paróquia São Lourenço - então residência do Pe. Dirceu Luíz Fumagalli (agente da CPT/PR), que passa a adaptar o escritório da CPT/PAR, a sede do PEART (e sua estrutura administrativa e pedagógica) e a secretaria paroquial.

então eu fiz um trabalho na região, inclusive em 93 a gente fez um trabalho de voluntário, acompanhando todas as turmas, fazia promoção pra gente arrecadar fundos que no início o convênio era pequeno, não tinha recursos pra trabalhar e a gente conseguia nas promoções que a gente fazia arrecadar uns fundos até razoável pra gente trabalhar na região (A.M.P.<sup>61</sup>)

---

59 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

60 Maria das Graças Ferreira é assessora da APEART. Entrevista concedida em 14/04/2002

61 Ângelo Miguel Pagote é coordenador do PEART na região de São Pedro do Ivaí desde a origem do Projeto, sendo sócio-fundador da APEART. É agricultor familiar residindo no município de São Pedro do Ivaí/PR. Atuou

E a gente se matava né, trombando um pra lá e outro pra cá e não conseguia acompanhar tudo, todos os dias aparecendo problemas em sala de todo o nível que você pode imaginar : problema de carteira, de estrutura, de material didático, problemas com o próprio poder instituído na educação em cada município porque achavam que nós éramos invasores da educação formal, então teve muita trombada nesse sentido e a gente ficava apagando fogueira e sem definir muito bem papéis, então acabava muitas vezes a Bel fazendo papel de coordenadora numa micro e eu de supervisor na outra (D.B.<sup>62</sup>)

Sendo o PEART uma das estratégias de ampliação das ações da CPT/PAR junto aos assalariados rurais temporários, seus objetivos e estruturas passam a se fundir neste momento. A equipe da CPT/PAR torna-se equipe PEART e vice-versa. Isto evidencia-se na própria coordenação dos trabalhos: o coordenador da equipe da CPT/PAR acumula o cargo de coordenador do PEART. As três grandes regiões da CPT/PAR passam a constituir nas três grandes regiões do PEART, sendo que para cada uma delas, o Projeto destacará um coordenador regional sendo este uma liderança da CPT. Para garantir a organização local das turmas de alfabetização a então equipe CPT-PEART organiza os denominados Grupos de Bases de Alfabetização (GBAs), os quais visavam articular informalmente as forças locais para fomentar a parceria em torno do processo de alfabetização e organização dos bóias-frias.

nós tínhamos os GBAs como a grande sacada, a grande idéia do PEART. O que seriam os GBAs: lideranças comunitárias reunidas em torno da discussão da educação, da alfabetização e cada GBA possuía uma pessoa de referência, ou seja, cada comunidade tem as suas lideranças, aquelas mais identificadas com os objetivos da pastoral da terra. Alguns eram agentes da própria pastoral que residiam nessas comunidades. O objetivo do GBA era sensibilizar e organizar a comunidade para sustentar as ações de alfabetização e essas ações interligadas à organização dos trabalhadores. [...] Na época nós tínhamos 14 GBAs com 49 turmas de alfabetização no início de 93 que estavam constituídas [...] Em Tamarana foi um projeto interessantíssimo porque era um projeto inicial, nós tínhamos o padre João Mário e de Guaravera nós tínhamos a composição com João Maria que era subprefeito e o pastor Benedito, ou seja, então o PEART fazia, várias interligações com lideranças comunitárias de diversas características, desde padres, pastores e assim por diante. [...] e também essas reuniões nas comunidades serviam para acertar a distribuição das turmas (F.F.S.<sup>63</sup>)

---

junto à pastoral da liturgia, da catequese e nas CEBs, e desde 1988 participa como agente pastoral da CPT-PR na região do Vale do Ivaí. Sua esposa é supervisora pedagógica do PEART. Atualmente também é membro da direção executiva da APEART. Entrevista realizada em 09/05/2002.

62 Durvalino Biliatto foi coordenador geral do PEART e sócio-fundador da APEART. Entrevista concedida em 28/01/2002.

63 Fernando Franzói da Silva é sócio-fundador da APEART sendo atualmente responsável pelo Departamento de Projetos da APEART e membro do Conselho de Projetos desta Associação. Ex-seminarista, desde 1986 atua junto às várias pastorais em Londrina (pastoral operária, universitária, da juventude, CPT-PT) além de

Além das parcerias e apoios locais angariados pelos GBAs, observa-se o apoio de outros movimentos e organizações sociais tais como as diversas pastorais sociais presentes no estado, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), agências católicas internacionais e o clero católico das dioceses do Paraná.

Na época eu era secretário da Arquidiocese de Londrina e nesse período nós fizemos várias conversas com diversos organismos... com prefeituras, com entidades [...] E no período também foram apresentadas algumas cartas de solicitação de recursos a diversas entidades internacionais e uma teve sucesso, que foi através da *Adveniat* a aquisição de um carro para as ações da CPT ligadas ao projeto PEART, inclusive um dos fundamentos dessa solicitação foi realmente a necessidade do direito à educação que sensibilizou bastante o pessoal a liberação desse recurso para a aquisição do veículo. (F.F.S.)

O PEART sempre teve uma presença dos padres conjuntamente, um que era o padre Dirceu e o outro que era o padre Zenildo. Nas negociações, nas mediações, os padres sempre estiveram juntos e isso dava uma sacralidade que era uma estratégia política pra negociar com o Estado mas por outro lado também para o Estado ele entendia que não havia um processo de politização de partidarização desse movimento onde o processo de culpabilização e justificação junto aos seus superiores tinha uma justificativa que era a presença da "Igreja neutra". [...] Outro ator social que deu apoio significativo, foram as pastorais populares nas comunidades, as comunidades eclesiais de base, a pastoral da catequese e em outras comunidades, pastoral numa linha mais social, chamada pastoral de promoção humana, a pastoral vinculada a área social e cada paróquia tinha a sua especificidade. [...] o ator político que era algumas lideranças de alguns partidos de esquerda [...] e o outro ator que aparecia, em menor intensidade, menor colaboração que era o Movimento dos Sem Terra, então basicamente eram esses os atores que deram apoio e suporte no início do projeto do PEART. (J.P.L.<sup>64</sup>)

A estrutura gradualmente alcançada pela CPT/PAR através do PEART contribuiu também para a continuidade do trabalho de base que os agentes de pastoral vinham desenvolvendo junto aos bóias-frias, buscando na medida do possível, a articulação com as turmas de alfabetização, bem como subsidiando as discussões em torno da proposta político-pedagógica que estava se configurando.

a CPT, claro que ela teve um bom investimento, tentando liberar alguns quadros, mesmo de bóias-frias que pudessem discutir mais com a gente, é, porque a nossa equipe era oriunda da pequena produção, filhos de grandes

---

assessorar vários movimentos populares na região. Em 1992 atuou junto ao Secretariado Pastoral da Arquidiocese de Londrina. Formado pelo curso de ciências sociais (UEL), é mestre em demografia e doutorando em sociologia. Foi professor da UEL e da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e atualmente coordena o Programa de Qualificação Profissional da Secretaria Nacional de Formação da CUT, além de assessorar prefeituras municipais na região metropolitana de São Paulo na área de planejamento estratégico. Entrevista realizada em 02/02/2002.

64 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

agricultores, arrendatários, nós não tínhamos culturalmente o olhar dos bóias-frias. (D.L.F.<sup>65</sup>)

o bóia-fria, talvez na época mais do que hoje, tinha uma relação muito próxima com o rural ainda. [...] As pessoas que nós trabalhávamos não era o bóia-fria do bairro, da cidade que por um acaso era bóia-fria porque não tinha outra atividade. Nós trabalhávamos com as pessoas que tinham vindo a muito pouco tempo, no máximo a cinco anos das fazendas né, do rural mesmo e essas pessoas tinham uma cultura muito rural, muito do campo, que a CPT chamava de campo. (S.M.F.<sup>66</sup>)

Aos poucos, no processo de implantação do PEART ainda no primeiro semestre do ano de 1993, a novidade que representava o Projeto foi se disseminando e sua proposta sendo progressivamente aceita e acolhida. As resistências e estranhezas diante de uma proposta em que o "professor" de alfabetização poderia ser uma liderança leiga da comunidade; em que a sala de aula poderia ser a casa do educador, o salão paroquial, o centro comunitário ou demais espaços alternativos; em que este processo formativo pudesse realmente desenvolver a aquisição da leitura e da escrita pelos trabalhadores que até então nem sonhavam mais com esta possibilidade, foram sendo superadas a partir do empenho da equipe inicial do PEART.

no início a gente encontrava uma certa dificuldade quando foi implantando o PEART da comunidade aceitar o PEART. Tinha município que a própria prefeitura, o próprio secretário de educação do município, por não ter visão na questão da educação, então eles ignoravam o PEART por ser um projeto que trabalhava duas horas de aula por noite, então eles achavam que isso não tinha resultado. [...] uma certa dificuldade no início do PEART, questão do espaço físico, que era pra gente negociar na comunidade, em escolas públicas, na prefeitura se tivesse espaço, em escolas estaduais e a gente ia pedir esse espaço e muitas vezes esse espaço era negado. A sala estava ociosa mas por questões políticas do prefeito, então eles negavam esse espaço e até teve pessoas que tiveram que dar aula em associação...aí as igrejas cediam espaço, associações, salão comunitário e inclusive teve município que funcionou numa antiga máquina de arroz num espaço que tinha lá em Floresta. (A.M.P.<sup>67</sup>)

foram feitas diversas reuniões tanto com a equipe de coordenação [...] como também com o Núcleo Regional de Ensino sobre o PEART, porque o PEART entrou como um projeto e desde o seu início ele já causou uma estranheza, principalmente por parte dos Núcleos de Educação, das

---

65 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

66 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

67 Ângelo Miguel Pagote é coordenador do PEART na região de São Pedro do Ivaí. Entrevista realizada em 09/05/2002.

escolas, de diversos diretores de escola, de uma resistência à implantação do PEART nas suas dependências. (F.F.S.<sup>68</sup>)

e aí nós demos um salto grande porque a gente já estava falando nas reuniões da pastoral pra todo canto, que estava existindo essa experiência aqui, mas nós não estávamos... não tínhamos turmas em outras regiões e aí então nós demos um salto porque foi falado com o grupo do Vale do Ivaí e ali já havia um trabalho bom na área de CEBs onde o Ângelo e a esposa já desenvolviam e o menino lá da CPT, o Gilmar, então o Gilmar vai fazer um trabalho na área de sindicato rural. [...] Na região de Umuarama, já tinha o Luiz que era da CPT e ex-seminarista também e a Neuza e lá também foi formado rapidinho alguns grupos de alfabetização e mais os daqui que a gente tinha contato, então aí várias cidades aqui da região se interessaram também e aí nesse momento contou mais peso a Pastoral dos Migrantes aqui na região porque ela tinha núcleos e a CPT não trabalhava muito com núcleos. (D.B.<sup>69</sup>)

Acompanhado do processo de implantação das turmas de alfabetização, ocorre neste período as discussões em torno da proposta político-pedagógica do PEART. A sua proposta original pautava-se no processo de organização dos bóias-frias, conforme podemos observar nos relatos dos entrevistados.

Aqueles encontros de bóias-frias que nós fazíamos e que nasceu a questão da educação, nós fazíamos o encontro com o objetivo de organização da categoria, de fato era isso. Nós entendíamos que a categoria bóia-fria deveria, ou nós como CPT deveríamos organizar a categoria para que daí a categoria talvez organizasse um sindicato ou se entendesse como categoria e caminhasse [...] a gente viu que pra organizar esse grupo enquanto categoria, nós temos que contribuir na formação pessoal, na formação das lideranças e a formação passava talvez pela questão da educação formal e aí nasce o projeto de educação do assalariado rural. [...] nós tínhamos uma proposta de pedagogia diferente e seria a educação, a escolaridade, seria de uma forma que, levando em conta a realidade, ah... seria uma educação política também né. [...] Todos nós naquele período tínhamos como formação na militância, essa proposta de educação popular. Naquela época, 88, tinha muito teatro popular, educação popular. Quem não passou pela formação, naquelas discussões eternas de Paulo Freire, mesmo na educação de militância, todos nós tínhamos [...] A referência que nós tínhamos era: nós vamos ter a educação pra formação do cidadão, do bóia-fria, pra inseri-lo, aquela história toda e a referência que nós tínhamos era a educação popular e era o método Paulo Freire. Nós não tínhamos talvez um aprofundamento nisso... (S.M.F.<sup>70</sup>)

eu vejo o PEART na sua origem como um instrumento de ação organizativa, portanto ação política, da CPT. É um meio para que o trabalhador pudesse alcançar maior conhecimento formal através da alfabetização para ele se instrumentalizar mais na luta como foi citado anteriormente, dos canavieiros,

68 Fernando Franzói da Silva é atualmente responsável pelo Departamento de Projetos da APEART e membro do Conselho de Projetos da Associação. Entrevista realizada em 02/02/2002.

69 Durvalino Biliatto foi coordenador geral do PEART e sócio-fundador da APEART. Entrevista concedida em 28/01/2002.

70 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

dos catadores de algodão, dos índios que eram bóias-frias, então, toda essa gama de sujeitos que foram gradativamente envolvidos nas ações da futura APEART (F.F.S.)

porque quando se criou o PEART, se pensava muito nesse pessoal que ia pra Minas e voltava; Santa Margarida é um distrito que tem tantos jovens que vão pra Minas e param o estudo e depois quando voltam não podem retornar na escola, então o PEART quando criou, também era pra suprir essa falha da escola normal. (A.S.B.P.<sup>71</sup>)

Observa-se a clareza em torno dos objetivos a serem alcançados pelo PEART, vinculados principalmente ao trabalho antecedente realizado pela CPT/PAR junto aos bóias-frias. Desta forma, para contribuir na fundamentação da proposta político-pedagógica, compôs neste período, o que denominou-se de equipe de assessoria pedagógica. Esta equipe era constituída por docentes vinculados à Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, por agentes da própria CPT/PAR, outros vinculados ao Serviço Pastoral dos Migrantes, alguns monitores e supervisores pedagógicos do PEART. Das pessoas que constituíam esta equipe, algumas já haviam acompanhado as experiências-piloto em Tamarana e Bela Vista do Paraíso, outras haviam se inserido neste período, e outras desenvolveram ou ainda desenvolviam ações diretas junto à organização de base dos bóias-frias. Constata-se neste período, a constituição de uma equipe mesclada por diferentes concepções, origens, práticas pedagógicas e que se confundia muitas vezes com a própria coordenação do Projeto, mas que alavancou o processo de discussão dos referenciais teórico-metodológicos da proposta pedagógica do PEART, bem como a formação dos chamados monitores de alfabetização do projeto.

Nós tínhamos uma idéia até meio romântica de como é que é isso e aí nós tivemos algumas assessorias e primeiro foi a Raimunda, o João Batista, depois a Graça [...] Nós tivemos um encontro em São Pedro do Ivai com a Graça e que a gente começou a ter muito mais a idéia da educação popular e a gente tinha talvez aquela idéia meio idealista de educação [...] um cara que veio assessorar a gente também que era da Federal de Florianópolis, que é o Sabino e o Sabino tinha muito essa preocupação do sujeito, da cultura, de respeitar a cultura, de trabalhar com a cultura. (S.M.F.)

Se dá a necessidade de definir alguns núcleos ou eixos referenciais que aí já começa a discussão das políticas pedagógicas, isso é, esses núcleos, esses eixos tem como pressupostos três elementos fundamentais, um que é

---

71 Ângela Silvana Bucalon Piccin é educadora popular do PEART desde a origem do projeto. Foi agricultora familiar até os 15 anos de idade, residindo atualmente no município de Bela Vista do Paraíso/PR. Foi agente do Serviço Pastoral dos Migrantes, sendo filiada ao Partido dos Trabalhadores e atualmente funcionária do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bela Vista, trabalhando com jovens e idosos neste sindicato. Entrevista realizada em 08/05/2002.

o conteúdo, isso é, quais são os conteúdos que é necessário desenvolver. Um segundo eixo que tem para ser trabalhado que é a questão das habilidades e dos meios necessários, a metodologia para que possam estar desenvolvendo o projeto e o terceiro eixo que é a situação, a referência situacional: é contemporizar um contexto aonde se dá o público alvo as suas necessidades de sociabilidade nas suas necessidades de trabalho, o contexto sócio-político macro nas relações local e também nas relações da política macro tanto estadual quanto nacional e ao mesmo tempo pensar nos elementos subjetivos nas teorias que os agentes promotores do projeto tinham, porque esses agentes promotores, haviam teorias diferenciadas formas diferenciadas de se compreender como seria desenvolvido. (J.P.L.<sup>72</sup>)

A sintonia da experiência que vinha sendo desenvolvida pela CPT/PEART com os referenciais da educação popular também foi qualificada com a presença de assessorias externas as quais foram convidadas para contribuírem na formação da equipe de assessoria pedagógica, da coordenação e supervisão do Projeto.

A CPT proporcionou três seminários de educação para aprofundar e detalhar essas questões, cuja discussão esteve um pessoal de São Paulo na assessoria, teve o pessoal do Rio de Janeiro e da Bahia que proporcionaram alguns debates específicos com experiência na área de assalariado rural e outro momento foi a participação da assessoria da UEL, então essa discussão foi os elementos que deram, cimentaram o processo de uma discussão da política pedagógica. (J.P.L.)

o SAPÉ, ele vem quando o PEART já está meio estruturado, mas nesse momento, talvez na transição aí do que nós idealizávamos com o depois na efetivação do projeto e então veio o SAPÉ [...] com uma experiência maravilhosa, até então era a referência que a gente tinha de educação, mas hoje eu vejo mais como uma referência romântica (S.M.F.<sup>73</sup>)

O processo de formação dos monitores ocorreu, a partir deste período, de duas formas. Uma delas, foi o processo de "capacitação" desenvolvido pela SEED-PR, condicionado na negociação do convênio com a CPT-PR. Estes cursos ocorreram no período de 1993 à 1996, sendo realizados de maneira centralizada no Centro de Treinamento do Estado do Paraná (CETEPAR), localizado no município de Candói (região de Guarapuava), contando com a assessoria de professores indicados e contratados pela própria Secretaria de Educação (muitos deles, desconhecendo a experiência do PEART). Estes cursos eram previstos em convênio, financiados pela SEED/PR e realizados no período de uma semana inteira, três vezes ao ano. Cabia à CPT/PEART deslocar toda a sua equipe de

---

72 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

73 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.



monitores, supervisores pedagógicos e coordenação para participação nestes cursos. Identificamos uma série de críticas relatadas pelos entrevistados diante da distância existente entre o conteúdo desenvolvido pelos assessores dos cursos e as reais necessidades pedagógicas cotidianas dos monitores, destoando inúmeras vezes das finalidades, fundamentos e princípios da educação popular optadas pela CPT/PEART.

Foram dados 3 cursos de capacitação no primeiro ano onde o ônibus levava o pessoal daqui pra lá e a gente ficava lá uma semana e tinha um pessoal que vinha de Curitiba pra dar os cursos. [...] e aí entrou uma polêmica muito grande porque o pessoal que vinha dar o curso era de Curitiba, até entendiam um pouco de teoria, mas na prática não estavam acompanhando o programa de sala, então gerava muita polêmica com as monitoras porque o pessoal queria saber questões práticas do dia-a-dia e a assessoria não conseguia responder e... [...] da nossa parte nós já estávamos torcendo mesmo pra que fosse desfeito aquilo, porque tinha um gasto muito grande com ônibus, tinha uma dificuldade muito grande dos monitores ficarem uma semana fora, muitos monitores eram mães de família, pais de família e tinha um outro problema que era mesmo mais grave que era essa questão da compreensão da realidade. O pessoal de Curitiba não tinha como descer pra estar visitando as turmas, conhecer o trabalho de perto, isso era feito muito esporadicamente e eles então não estavam mais em condições porque o projeto tinha crescido muito, muita coisa nova acontecendo, de acompanhar e assessorar com qualidade. (D.B.<sup>74</sup>)

teve a partir daí, dessa inserção oficial do Estado outros problemas vêm a surgir que é a questão principalmente da avaliação e do treinamento. O que a gente chamava de capacitação eles chamavam de treinamento dos monitores que aí vai passar a ter os encontros dos monitores lá em Faxinal do Céu. (M.G.F.<sup>75</sup>)

Um outro processo (paralelo) de formação desencadeado pela CPT/PEART ocorreu através das equipes de assessoria e de supervisão pedagógica que passaram a acompanhar o trabalho dos monitores através de visitas e cursos nas regiões e de reuniões junto às Equipes de Monitores de Alfabetização (EMAs) - constituídos por monitores do mesmo município e/ou de municípios de uma micro-região. Estes se reuniam quinzenalmente para planejar, avaliar e trocar experiências realizadas nas salas de aula, recebendo orientações da assessoria e/ou da supervisão pedagógica.

a gente fazia os encontros com eles e daí a gente discutia o significado daquele material, fazia uma crítica, uma reflexão crítica em cima dele e

---

74 Durvalino Biliatto foi coordenador geral do PEART e sócio-fundador da APEART. Entrevista concedida em 28/01/2002.

75 Maria das Graças Ferreira é assessora da APEART. Entrevista concedida em 14/04/2002.

procurava fazer com que os monitores enxergassem qual era a ideologia que estava colocada naquele material e qual era a nossa concepção de educação popular, o conceito de aprendizado de leitura e de escrita, o objetivo do aprender a ler e escrever, pra que servia, então a gente mantinha os princípios originários do projeto dentro da questão da reflexão da condição de vida, da forma de se organizar pra resolver os próprios problemas, da questão específica do trabalhador bóia-fria, do cortador de cana, da pessoa que colhia café, dos desempregados que naquele momento não era o número que tem hoje dentro desse movimento mas já tinha muita gente, e o que é que naquele material não estava presente, pra eles poderem ter uma opção de escolha, porque o Governo do Estado praticamente obrigava a que eles usassem aquele material, então era uma situação conflitante dentro do processo todo e que exigia muito dos monitores. [...] A gente trabalhava com o pessoal da música, a música deles, os hinos que eles cantavam nas romarias [...] eles tinham mais presente, acho que por causa da presença da CPT eles tinham mais viva essa questão dos conflitos agrários, então a questão das romarias era muito viva na mente das pessoas. A gente trabalhou muito os conteúdos, a gente fazia com os conteúdos da própria vivência deles, com a questão do trabalho, da vivência do dia-a-dia das comunidades, as atividades da igreja, a musicalidade que eles já possuíam [...] Eles sempre levavam pra fazer parte dos cursos, então todo o conteúdo era desenvolvido através do uso dos instrumentos que eles tinham. [...] esse trabalho pedagógico é que deu sustentação pra que a APEART tivesse continuidade. (M.G.F.)

quando iniciou o projeto nas regiões, a gente sempre procurava dar sugestões pros educadores, onde tinha três ou quatro educadores no mesmo município pra eles se encontrar quinzenalmente ou mensalmente de acordo com a necessidade deles, pra sentar e trocar experiências [...] Se encontravam entre eles mesmos né. A equipe de supervisão nos encontros pedagógicos, eles passavam pro pessoal como que eles faziam e tal. No final do ano, a gente fazia no encerramento do ano confraternização entre as salas de aula, tinha duas ou três salas no município, juntava todas as salas e no final do ano fazia uma confraternização, o pessoal levava um salgadinho, refrigerante, o pessoal junto ali aos educandos (A.M.P.<sup>76</sup>)

Estes dois processos de formação, muitas vezes antagônicos em seus princípios e conteúdos, foram os responsáveis pela construção de referenciais fundamentadores das concepções e práticas pedagógicas das equipes do PEART nos referidos anos. Os resultados deste processo podem ser observados pelos relatos a seguir.

como nós não tínhamos na prática nenhuma formação pedagógica, nós aprendemos tudo do Estado, tudo né. Somou-se ao nosso saber mas na prática aprendemos com o Estado e aí teve um choque de início [...] eu tinha um saber, uma experiência como militante, eu tinha uma experiência na formação, eu priorizava a formação na CPT [...] na prática, na hora de trabalhar com o educando, chocou porque a gente acabou fazendo o que o Estado determinou né, [...] Apesar de toda a preocupação política que a gente tinha, de toda a formação até então que nós tínhamos, na hora de trabalhar com o educando nós trabalhamos formalmente. E nós que éramos

---

<sup>76</sup> Ângelo Miguel Pagote é coordenador do PEART na região de São Pedro do Ivaí. Entrevista realizada em 09/05/2002.

militantes! E nós que combatíamos a idéia de que educador deveria ser quem tinha pedagogia, quem tinha magistério, então chocou-se muito esses dois lados da educação e a gente acabou até na prática talvez fazendo muito mais o formal, nos preocupando com o ABC. (S.M.F.<sup>77</sup>)

Só que a interferência do Estado enquanto teoria para os educadores era ínfima no montante da teoria impulsionada pela assessoria, porque a assessoria era quem estava mais próxima e quem tinha respeitabilidade na sua proposição. A proposta da assessoria tinha um respaldo da coordenação, era uma voz da coordenação [...] nós percebemos que a interferência do Estado enquanto fala era algo descartável que não servia como teoria pra vislumbrar os educadores mas sim o que a academia dizia respaldava e aí a academia não conseguiu, um limite que é notório da academia, entender os movimentos sociais. [...] O que sentimos neste processo é que o Estado acabou ficando a reboque do projeto. Quem desenvolvia, quem dava cor no projeto era exatamente os coordenadores do projeto PEART. O Governo do Estado seria meramente um repassador tanto com relação à discussão política, pedagógica como também quanto as condições financeiras, as condições de execução do projeto. O Governo com limite de elementos de acompanhar e de entendimento inclusive, então dentro desse quadro foi um facilitador na execução do projeto já que teve uma certa autonomia para poder desenvolver que é o que alguns autores colocam que a educação de adultos tem uma autonomia relativa e essa autonomia relativa a coordenação do PEART na minha pessoa foi desenvolvendo articulações pra poder ocupar os espaços e viabilizar o projeto. (J.P.L.<sup>78</sup>)

### 3.1.5 OS CONFLITOS EMANANTES DA EXPERIÊNCIA DO PEART

Evidenciam-se conflitos já no primeiro ano de experiência do PEART: de um lado, os conflitos entre a SEED/PR e a equipe de assessoria, supervisão e coordenação do PEART quanto às diferentes estratégias de formação dos monitores; e de outro, os conflitos que começam a ser revelados entre a assessoria pedagógica e a equipe de supervisão e coordenação do Projeto.

Dentro dessa estrutura, você tinha paralelo a ela uma equipe de assessoria e essa equipe de assessoria era composta por professores universitários, alunos, estagiários que pudessem subsidiar tanto com relação a constituição da política pedagógica, como também a condução metodológica do processo educativo e aí o grupo desenvolveu muitas ações e essa assessoria foi fundamental para o processo mas também foi um momento rico de troca de experiências, de debates, de discussões, de opiniões, da diversidade cultural, das teorias diferenciadas contrapostas e aí o que na minha interpretação hoje compreende, havia uma visão muito idealista, isto é, o idealismo era o elemento primordial, a academia vivia uma ilusão pedagógica, isto é, as suas proposições e os elementos que elencavam o conjunto das ações estavam um pouco acima do real, era uma

---

77 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

78 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

visão metafísica, isto é, as suas concepções teóricas são concepções desvinculadas do concreto. [...] O movimento dos trabalhadores se desenvolvia por uma estrada e as proposições desenvolvidas pela assessoria era por uma outra direção, tanto é que a coordenação tinha divergências profundas com a equipe de assessoria [...] isto é, o militante de comunidade tem uma teoria e especificamente a academia, os educadores, os assessores, eles estavam com uma teoria e pra eles aquela teoria era a verdadeira e o senso comum dos educadores de comunidade não tinha muita fundamentação e aí não davam tanto valor. No discurso sim, mas na prática, mas no real não era essa a visão. O que eles queriam era sobrepor uma nova teoria sobre a teoria que os educadores da comunidade tinham e por isso o confronto que houve, mas o que havia por trás era esse debate e choques e conflitos que desdobrou na operacionalização do projeto PEART e que acabou fazendo um descolamento da origem do projeto. (J.P.L.)

a decepção que também é um marco né, [...] daquilo que a gente discutiu não era isso, não era que estava acontecendo, que estava caminhando... um projeto formal mesmo, um projeto do Estado e que eu via naquele momento no final de 93, e fugindo das nossas mãos. Não das nossas mãos como controladora, mas do nosso objetivo que era: o PEART nasceu pra organização política do bóia-fria. A educação formal, o acesso à escola era pra conquista da cidadania dessa pessoa e estava fugindo completamente disso porque as pessoas estavam caminhando pra aquela avaliação do CES. [...] já entrava aquela preocupação de avaliação do CES. As primeiras turmas iriam fazer, algumas iriam, outras não, mas quem é que ia? [...] a minha crítica era muito em relação a isso, que desvirtuou da proposta inicial do trabalho com bóia-fria, da conscientização política do bóia-fria que era um instrumento e que perdeu né e a minha decepção em relação a isso foi uma coisa muito... pra minha militância foi muito grave. (S.M.F.)

Nós não tínhamos assessoria pedagógica por assim dizer. Tinha a diretoria da APEART que acabava se confundindo com a coordenação. Você tinha a coordenação política que acabava se confundindo e que acabava fazendo também a coordenação pedagógica. Eu acho que também por isso havia essa falha em que a própria coordenação política acabava fazendo também a discussão pedagógica [...] acabavam se confundindo em vários momentos porque a discussão pedagógica de planejamento, de elaboração de material, de discussão de temas geradores, de relacionar isso tudo com a conjuntura, ela acabava acontecendo na reunião da coordenação e não no espaço próprio, num espaço específico e acabava se confundindo porque daí você dava a direção política, a direção... e aí era o político que determinava o pedagógico (I.C.D.<sup>79</sup>)

Percebe-se a contundência existente nos conflitos internos que vão se explicitando, reflexo das diferenças e divergências emanantes do PEART no período, principalmente no que se refere aos aspectos conceituais entre o acadêmico e o popular, as dicotomias entre o político e o pedagógico, o papel do

---

79 Isabel Cristina Diniz é sócio-fundadora da APEART, sendo monitora do PEART no ano de 1993, supervisora pedagógica no ano de 1994 e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. Foi agricultora familiar na comunidade de Guairacá (patrimônio rural de Londrina) atuando desde 1984 como catequista, coordenadora de CEBs e da pastoral da juventude na Arquidiocese de Londrina. Atua na CPT desde 1989, sendo coordenadora regional e estadual no Paraná, e desde o ano 2000 é membro da coordenação nacional, residindo em Goiânia/GO. Entrevista realizada em 18/07/2002.

assessor e o papel do educador, o espaço da formação e o espaço da organização e da decisão, a relação entre a educação popular e a educação formal (assinalando neste momento o encaminhamento de educandos já alfabetizados que buscam a terminalidade da 4ª série do 1º grau), e também a diversidade de outros sujeitos educandos presentes nas turmas de alfabetização além do bóia-fria, iniciando um processo de descaracterização do Projeto.

Paralela e articulada à crise interna que se estabelece na CPT/PEART referente ao aspecto político-pedagógico, observamos a crise política vivenciada pelos agentes da CPT-PR diante do governo do Estado do Paraná ainda antes da assinatura do primeiro convênio de vigência do PEART que se iniciava. A crise se estabelece em virtude da morte da liderança do MST, o Teixeira, brutalmente assassinado por policiais do Batalhão da Polícia Militar do Estado do Paraná, num dos acampamentos do Movimento, ocorrida no dia 08 de março de 1993 (OLIVEIRA, 2002). A celebração da assinatura do convênio entre CPT-PR e a SEED/PR marcada para o dia dez do corrente mês e ano foi adiada tendo em vista a gravidade do fato ocorrido, abalando as relações políticas entre o governo estadual e agentes da CPT, estes últimos apoiados por Bispos do Paraná. Colocando-se no seu papel político-pastoral em posicionar-se em favor dos trabalhadores do campo (buscando denunciar e apurar o assassinato) e entendendo a posição autoritária assumida pelo governo estadual diante do ocorrido, a CPT-PR iniciou um processo de reflexão interna no sentido de repensar sua estratégia de "parceria" junto ao governo Requião frente ao PEART, podendo ser observado pelos relatos dos entrevistados.

Esse caso foi o grande elo de ruptura onde a CPT teve que definir: ou desenvolvia uma ação articulada com o governo Requião ou rompia e ela assumiu a postura de romper com o governo Requião e ela foi ao confronto, ela explicitou [...] o Governo assumiu a defesa da instituição da polícia militar e a CPT assumiu a defesa dos trabalhadores rurais e se deu a ruptura e essa ruptura acabou também rompendo as ações e a interferência do Governo foi com escassez de recursos, não operacionalização de recursos, maior sistema de controle... e aí o recuo também da Igreja Católica nas mediações junto... (D.L.F.<sup>80</sup>)

nós tínhamos marcado para 10 de março a assinatura do convênio em Curitiba e no dia 8 acontece a execução do Teixeira, então foi suspensa toda a negociação e nós ficamos então de março a junho sem o convênio

---

80 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

assinado. [...] Foi um período muito crítico, muito delicado de negociação porque ao mesmo tempo em que a CPT acreditava e por isso acabou criando esse trabalho que era o projeto de educação dos assalariados rurais, também tinha a outra demanda que era a questão dos trabalhadores rurais sem terra. Se queria ao mesmo tempo estabelecer uma relação de parceria com o Governo do Estado, por um outro lado também, ao acontecer o conflito e o assassinato, resulta também numa postura da CPT que era de enfrentamento e de denúncia do ocorrido frente a opinião pública, frente a sociedade e inclusive perante a justiça. (I.C.D.)

e o que mais me chocou nessa relação é o fato que desencadeou essa relação mais direta com o Estado no repasse de recursos, se não a morte de um trabalhador até onde eu sei, e toda uma reflexão que levava os níveis da CPT e da APEART a pensar: “como é que nós temos um vínculo com um Estado, um vínculo inclusive financeiro, de financiamento das nossas práticas e das nossas ações, sendo que é esse Estado que mata os trabalhadores com os quais nós desenvolvemos um projeto não só de alfabetização mas todos os outros projetos”. Então esse fato me chamou a atenção porque é um fato que coloca pra APEART uma questão de... uma das questões mais fundamentais na sua relação hoje com o Estado: como é que nós podemos criar alternativas através dos projetos, através da própria prática educativa sendo que nós temos como parceiro um Estado que nega e que vai na contramão de tudo aquilo que nós fazemos, acreditamos e temos como princípios. (A.M.F.<sup>81</sup>)

Diante do confronto político, observamos que as respostas do governo estadual à CPT-PR serão dadas através do não repasse de recursos para pagamento dos monitores e para a própria estrutura de acompanhamento dos trabalhos do PEART, que neste momento já se encontrava com as turmas de alfabetização organizadas e em atividade, gerando assim, ansiedades e incertezas com o projeto já em execução.

nós ficamos praticamente desde o início de março a junho daquele ano, já com alunos em aula, educadores trabalhando e a gente sem a garantia do convênio [...] a gente via que esse momento muito delicado que foi a questão da morte do Teixeira [...] esse momento muito difícil que era você estar com praticamente 100 turmas funcionando, toda a expectativa do pessoal, a expectativa dos próprios trabalhadores na descoberta de começar a ler, aquela coisa mágica e pra nós era muito interessante isso, a descoberta mesmo e esse dilema no medo de não conseguir a garantia, nós não tínhamos garantia nenhuma do convênio e no entanto você tinha lá mais de 100 pessoas direta e pode-se dizer cerca de 180 pessoas indiretamente envolvidas nesse processo, participando, discutindo e o maior receio sempre era aquele de não conseguir garantir a assinatura do convênio. (I.C.D.<sup>82</sup>)

---

81 Adriana Menezes Farias foi assessora pedagógica e membro da equipe de coordenação político-pedagógica da APEART, no período de 2000 a 2001. Foi atuante nas pastorais sociais e nas CEBs, sendo também educadora e supervisora pedagógica no Movimento de Alfabetização na Zona Leste do município de São Paulo, na década de 80, atuando também no Partido dos Trabalhadores naquela região. Foi professora da rede municipal de educação de São Paulo e desde 1995 participa do Centro Cida Romano (em São Paulo) compondo sua equipe como educadora e assessora pedagógica. Formada em história (USP), atualmente é mestranda em educação (UNICAMP). Entrevista realizada em 25/07/2002.

82 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

Ainda assim, observamos a mescla de expectativas nos meses decorridos, mesmo diante da ausência do convênio assinado, evidenciando a motivação, as várias iniciativas e suas descobertas em torno do processo de alfabetização, bem como a relação que passa a ser construída pelos monitores e as significações que estabelecem com o seu papel e com o seu "salário".

Nesse período o pessoal trabalhou sem receber nada e depois quando em junho a gente conseguiu a assinatura, foi uma coisa muito interessante, só que assim, a gente já tinha uma coisa legal que pra mim é o significativo que era o empenho, a dedicação dos educadores, também nesse período eu era educadora, estava na sala do pessoal e a descoberta que levava você inclusive a pensar assim: "tá, tudo bem, eu preciso ganhar porque ninguém vive só de água e pão", mas essa coisa da magia, do encontro, da descoberta na sala, porque ao mesmo tempo em que era uma descoberta para os trabalhadores, para as trabalhadoras na maioria, no meu caso muitos deles já idosos, esse encontro, essa descoberta, essa coisa mágica da descoberta das letras, da descoberta da capacidade deles, da descoberta de ser possível mesmo descobrir outras coisas. Então pra mim foram esses dois momentos. Um, que ao mesmo tempo a gente vivia esse conflito de não ter a segurança, a vontade era uma coisa mágica e as pessoas falavam assim: "a gente pode nem receber" e as pessoas depois quando assinou, foi retroativo a março depois no final de março a sempre conseguiu receber. (I.C.D.)

Constatamos o forte envolvimento da equipe do PEART nos trabalhos assumidos, ainda que sem condições estruturais efetivas e seguras diante das negociações junto ao governo estadual. A marca do compromisso dos monitores para com os educandos se apresenta carregada de compromisso e realização pela aquisição da leitura e escrita, caracterizando-se o processo de alfabetização como a "mágica da descoberta das letras" segundo relato da entrevistada. A forte, emotiva e mística expressão deste processo caracteriza-se pelo tom militante presente na equipe do PEART, o que também o limitará em alguns momentos, a assumir-se na sua condição assalariada. Observamos a fusão de papéis do monitor que se descobre alfabetizador em sua comunidade, mas que explicitamente o fará com um tom de militância pastoral, sindical e política, "independente" do seu salário - ainda que este último se apresente necessário e que evidencie o seu vínculo formal com o Projeto através de um contrato de trabalho.

### 3.1.6 O SURGIMENTO DA APEART E OS CONFLITOS JUNTO À CPT-PR

A crise entre CPT-PR e governo do Estado se manterá de março à novembro de 1993, sendo parcialmente superada com a assinatura do convênio entre as partes no mês de junho, após inúmeras negociações envolvendo várias lideranças políticas do estado, explicitando oficialmente a contratação de 116 monitores de alfabetização, sendo previstos os repasses retroativos à março do corrente ano. A partir das reflexões e discussões travadas internamente pela CPT-PR neste período, seus agentes estrategicamente definiram pela sua retirada das negociações do convênio para vigência do PEART, criando uma nova personalidade jurídica que respondesse "cartorialmente" pelos trâmites administrativos e financeiros desta parceria. Desta forma, no dia 08 de novembro do ano de 1993, através de uma assembléia de fundação, cria-se a Associação PEART.

por causa do conflito do Estado, nós então criamos a APEART [...] Em 94 depois desse debate se era fundação ou instituto, ou uma organização sei lá o que..., criamos a Associação. E só colocamos o A na frente de Associação, nós não podíamos criar uma entidade com nome fantasia, porque o Estado poderia negar no período o convênio, com uma instituição nova, que claro é interesse do Estado no período de fazer um convênio com a CPT, porque era uma forma de dar uma segurada na CPT. Tanto é que no primeiro convênio que fizemos entre a APEART com o Estado, o Estado não percebeu essa mudança de gestão, pra eles, eles continuaram o convênio com a CPT, negociando com a CPT, certo, pra eles era o PEART, e na verdade já tínhamos criado uma instituição. [...] Que no início era uma instituição, por assim dizer, cartorial, mais burocrática, mais ela aos poucos foi de fato gestando. Tanto é que era burocrática, porque também nós queríamos...pra assegurar que ela não se tornasse muito autônoma nem muito independente, a configuração da primeira diretoria, tinha que garantir X vagas de agentes da CPT..., isso porque a preocupação era de não descaracterizar o trabalho da CPT. E isso aos poucos foi criado certos conflitos. (D.L.F.<sup>83</sup>)

então foi criado no final de 93 a APEART ali nas dependências da Paróquia do São Lourenço. Foi feito uma reunião envolvendo bastante gente aí da linha de frente do PEART, das pastorais, e aí se formou a primeira diretoria da APEART e o nome foi muito discutido até que se chegou à definição de dar o nome de APEART pra trabalhar com "ART" que já tinha em torno do nome PEART, e aí a APEART e PEART sempre foi uma convivência meio complicada porque é aquela velha história que nós sempre falamos nas reuniões: o filho nasceu primeiro que a mãe. (D.B.<sup>84</sup>)

83 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

84 Durvalino Biliatto foi coordenador geral do PEART e sócio-fundador da APEART. Entrevista concedida em 28/01/2002.



Com o acúmulo de debates realizados com a crise política entre CPT-PR e governo estadual e com a criação da APEART, inicia-se um novo processo de repensar o papel entre APEART e CPT-PR (bem como do próprio Serviço Pastoral dos Migrantes presente ainda neste contexto), identificando as influências e relações na direção da nova entidade, considerando a permanência das mesmas pessoas ocupando estes espaços num processo de identificação de suas semelhanças e diferenças, permeadas pela mística simbólica e celebrativa que influenciará a resistência e a persistências dos vários sujeitos da APEART principalmente em seus momentos de crise política e financeira.

A partir da institucionalização do PEART transformando-se na APEART, ela se constitui numa instituição com autonomia, uma entidade não governamental, sem fins lucrativos enquadrada no campo das ONGs e ela media e negocia com a CPT um quadro de identidade, com identidade própria mas ao mesmo tempo ela mantém na sua estrutura a presença da CPT para que o elemento original da CPT, da origem do projeto e o elemento religioso que era um dos elos do projeto continuasse e desenvolve-se uma política de estar promovendo a ação conjuntamente com a CPT mas a CPT se constitui na sua estrutura, desenvolve ações específicas na região do norte do Paraná e a APEART desenvolve a sua ação específica. Tem alguns momentos que as ações são somadas e articuladas e a partir daí são dois rios que correm paralelamente e alguns momentos se juntam e em outros se separam. [...] Os momentos de encontro se dão nas ações locais nas comunidades a partir das pastorais onde o agente de CPT é um proporcionador de espaço para que a APEART se insira. Ele é quem vai na paróquia, conversa com o padre e abre um espaço pra que surgisse uma turma de alfabetização e aquele educador, aquela liderança ali da comunidade se vinculava à APEART e o agente da CPT continuava desenvolvendo as suas atividades enquanto a turma dos bóias-frias da APEART desenvolvia a suas atividades. [...] Outros momentos que eram momentos muito mais de beber na fonte, momentos de espiritualidade, momentos de reflexão, as romarias da terra, os congressos, os seminários, as assembléias da CPT onde os coordenadores, educadores da APEART participavam conjuntamente, isso é, ele iria abastecer da fonte da mística para que pudesse desenvolver o projeto APEART<sup>85</sup>. (J.P.L.<sup>86</sup>)

e eu acho que também não dá pra não dizer que houve sempre uma competição, um certo conflito entre a CPT e a Pastoral dos Migrantes que acabavam de certa forma trombando no trabalho, em alguns momentos fazendo juntos e em alguns momentos trombando, então, naturalmente como a CPT acabou ficando mais próxima, então a Pastoral dos Migrantes acabou também se afastando da linha de frente do PEART. (D.B.)

Um outro momento que me chamou bastante a atenção na história da APEART é o momento em que APEART, não sei se o termo correto seria rompe, mas em que ela muda com a sua matriz que é a matriz histórica, sua matriz inclusive de princípios que é a CPT. Isso me chamou a atenção porque é a CPT que imprime uma marca de concepção, uma marca de princípio, uma marca de organização na APEART, então isso de certa forma

85 Grifo nosso, ressaltando o referencial marcante da "mística" da CPT na gênese da APEART.

86 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002

tem as suas conseqüências, os seus impactos num momento mais recente que é o que a APEART está vivendo hoje e ao tomar conhecimento dessa trajetória, ficou mais claro o que acontece com a crise, com uma crise de identidade, com o período que a APEART vem passando hoje de reflexão, de tomada de decisão e de algumas posturas que ela tem pra decidir em questões político-pedagógicas, então esse é um momento significativo em que a APEART extingue a CPT como matriz na sua origem em determinado momento por uma relação com o Estado, ela precisa romper entre aspas, se desligar de certa forma e passar a fazer o papel direto, ter uma relação direta com o Estado através dos convênios, através do repasse principalmente de recursos [...] então isso, talvez da história da APEART, da sua relação com a CPT que permanece até hoje, grande parte da direção da APEART, dos supervisores e alguns educadores são membros da CPT, tem uma relação direta de coordenação, de acompanhamento, então é um rompimento institucional, de relação talvez mais burocrática com o Estado e hoje ainda permanece um forte engajamento desses sujeitos [...]. essa relação com a CPT que desencadeia com certeza uma crise de origem, de vínculos... (A.M.F.<sup>87</sup>)

Observa-se que no processo de identificação dos papéis entre CPT-SPM-APEART, foi-se afirmando a necessidade de se estruturar a Associação, definindo internamente os papéis dos sujeitos envolvidos, principalmente a coordenação, supervisão pedagógica e assessoria pedagógica. A CPT-PR até então considerada a proponente de todas as ações desenvolvidas, passa a se constituir progressiva e efetivamente menos na executora das ações e mais como um referencial político-pastoral, buscando "abastecer" a mística e os princípios da educação popular presentes no PEART, vindo a competir acirradamente com as pressões que a SEED/PR imporá nos anos vindouros. Ainda assim, observa-se as confluências presentes na duplicidade de papéis e funções ocupados no interior do Projeto e da entidade (haja visto que o próprio coordenador regional da CPT/Equipe PAR, é coordenador geral do PEART, sendo também eleito presidente da APEART, como muitos outros casos), bem como nas ações desenvolvidas pelos próprios monitores.

[...] 94 então, o surgimento da Associação que também teve um período embrionário que foi a próprio ano de 94, aonde era conjugado ainda o poder de quem estava na coordenação do projeto e na direção da Associação (burocrática) que a gente encarava muito mais uma prestação de contas ao Estado do que pensar a instituição. (D.L.F.<sup>88</sup>)

---

87 Adriana Menezes Farias foi assessora pedagógica e membro da equipe de coordenação político-pedagógica da APEART, no período de 2000 a 2001. Entrevista realizada em 25/07/2002.

88 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

e tinha também muita confusão porque as pessoas as vezes acabavam confundindo o que era um trabalho de CPT, de pastoral, com um trabalho da sala de aula, mas foi muito interessante. (I.C.D.<sup>89</sup>)

Assim, o ano de 1994 é marcado também por muitos conflitos na relação entre APEART e CPT-PR, tendo como palco os espaços do PEART, confluindo nos espaços da Paróquia São Lourenço. O convênio entre APEART e SEED/PR foi assinado no mês de abril, prevendo o mesmo número de 116 monitores do convênio anterior. Sua renovação passa a exigir da APEART uma estrutura mais ágil de controle financeiro e prestação de contas ao governo estadual, contratação de pessoal (admissão, pagamento, demissão), dentre outros, possibilitando a ampliação do número de funcionários na sede administrativa do Projeto, redimensionando assim, o nível de conflitos que passam a incorporar estas relações. Neste ano, a culminância dos conflitos é caracterizada pela saída de Joaquim Pacheco de Lima, o Pio, da coordenação do PEART, no mês de agosto<sup>90</sup>, ficando temporariamente na coordenação da CPT-PR e dividindo a direção da APEART com o Pe. Dirceu Luíz Fumagalli (vice-presidente) até o mês de novembro do mesmo ano, gerando assim, reflexões sobre a reestruturação nos vários espaços de poder existentes. Com este fato, realiza-se no dia 15 de novembro de 1994, a Assembléia Geral Ordinária da Associação PEART, sendo eleita a nova diretoria da organização, assumindo sua direção executiva o Pe. Dirceu Luíz Fumagalli (presidente), a professora Regina Célia Alegro (secretária) e o Pe. Zenildo Megiato (tesoureiro)<sup>91</sup>. Na mesma assembléia foi indicado e acatado o nome do professor Durvalino Biliatto - até então coordenador voluntário do PEART/Região de Londrina - para assumir o cargo de coordenador geral do PEART. Sendo o Pio o representante de uma das mais intensas marcas cepletistas neste processo, observamos que sua saída passa a significar um redesenho nos projetos, nas relações e na convivência político-pastoral e político-pedagógica até então existentes, considerando a profunda referência por ele criada no que se refere aos princípios político-pedagógicos até

---

89 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

90 Constatamos a partir da documentação da APEART, que a renúncia de Joaquim Pacheco de Lima da presidência desta Associação foi justificada formalmente na reunião da diretoria da organização realizada no dia 20 de janeiro de 1995, sendo registrada a leitura da sua carta de renúncia, alegando na mesma "motivos de trabalho para seu afastamento". (Ata da 2ª reunião da APEART, 20/01/1995)

91 Ressaltamos que o Pe. Zenildo Megiato renunciará ao seu cargo (formalizado em reunião no dia 21/07/1995) devido assumir a coordenação estadual da CPT-PR, sendo substituído pelo seu suplente Fernando Franzói da Silva, em 24/02/1996.

então formulados e cultivados através do PEART. Podemos constatar os conflitos presentes neste momento da história da APEART, a partir do relato dos entrevistados.

Foi até a metade do ano de 94, quando gerou essa crise, e que no confronto entre o administrativo do PEART e a coordenação política pedagógica, tinha um racha. [...] No conflito de agosto, foi interessante porque o pessoal pressionou o Pio pra sair da coordenação. O pessoal não se apercebeu que o Pio tinha um poder maior, que ele era presidente da Associação. Ele era agente da CPT, presidente da Associação, e coordenador do PEART. Sendo que a APEART não tinha um corpo, uma visibilidade, não tinha uma institucionalidade então o que valia era o coordenador do PEART, que isso depois só vai ser resolvido no conflito de 96/97, [...] ele tinha uma inserção estadual, ele fazia parte da coordenação estadual, dentro do colegiado, dentro do conselho, e aí acumulava presidência e a coordenação. Que foi um problema técnico, que ele era patrão dele mesmo, por assim dizer, mas não tinha essa configuração do período, era militância mesmo. [...] Pio continuou com a figura política junto ao Estado, ele tinha entrada principalmente com a Emília Belinatti, mas na condição do processo executivo do PEART foi eu que toquei, claro, eu juntamente com as equipes. [...] em 95, fui eleito Presidente da APEART. E em 95 mesmo, o Pio sai da coordenação geral, e nós indicamos, o coletivo, o Durvalino como coordenador geral. Ele era coordenador voluntário da região de Londrina, até no decorrer de 94. Em 95 ele assume a coordenação geral da APEART. (D.L.F.)

[...] a saída do Pio. Pra mim assim a morte do... a decepção dessa... a concretização do desvirtuamento da proposta inicial do projeto é a saída do Pio, porque o Pio era a alma do PEART. O PEART é o Pio né [...] porque assim, no momento que nós tivemos aquele encontro dos bóias-frias, o Pio, mais do que qualquer um de nós captou aquilo que as pessoas estavam dizendo. [...] o Pio soube captar aquilo e concretizar no projeto [...] o Pio se doou tanto pra isso e as pessoas... a gente sabe que foram as pessoas que o tiraram né [...] eu sou uma das pessoas, na época que sempre tive críticas em relação a algumas posições do Pio e a algumas práticas do Pio e ele sabe disso porque eu explicito sempre isso pra ele [...] Mas a alma do PEART se perde pra mim na saída do Pio. [...] Tinha alguns problemas de encaminhamento de questões, de centralização [...] Porque o Pio conserva o romantismo do início do PEART apesar de tudo. [...] A saída do Pio se dá num momento em que o projeto já estava enorme. Já tinha não sei quantas turmas, não sei quantos supervisores, quantos monitores. Era uma coisa... já tinha se dado a criação da APEART, já era uma estrutura, uma infraestrutura que a gente nunca tinha pensado que chegaria a isso (S.M.F.<sup>92</sup>)

Foi extremamente tenso, extremamente desgastante emocionalmente, nós participamos daquelas discussões muito mais por estar fazendo parte do conjunto, do que por entender o que de fato se passava ali. Na verdade nunca ficou claro isso, o que aconteceu, o que de fato fez o afastamento do Pio e a ascensão do Dirceu. Isso nunca ficou claro pra gente, se foi uma exigência da CPT, se foi uma forma deles próprios se organizarem entre eles por exigência da própria CPT, enfim, eu não sei o que foi. (M.G.F.<sup>93</sup>)

o momento da transição de PEART e APEART [...] aí entrou um outro referencial que é a Igreja Católica nas suas estruturas paroquiais, a Igreja enquanto instituição assumiu o controle dos grupos na comunidade da paróquia e os grupos de alfabetização acabaram sendo um extensão da

92 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

93 Maria das Graças Ferreira é assessora da APEART. Entrevista concedida em 14/04/2002.

paróquia, coordenados por catequistas, por lideranças da paróquia e uma extensão também do padre dentro da teoria, da hierarquia filosófica, antiga teologia, isto é, a visão hierárquica onde o agente de pastoral é dependente do clero na sua ação, ele é “castrado” para produzir pensamento. [...] Dentro desse quadro, uma pessoa é referencial que é o padre Dirceu que com todo o seu discurso de autonomia, da teologia da libertação, mas ele é refém dessa visão burocrática, dessa visão da sobreposição do religioso, do institucional aos movimentos sociais, isto é, para isso então ele, com as suas habilidades políticas desenvolveu uma intervenção, quando eu estou dizendo padre Dirceu, ele é parte de um grupo político, mas ele é uma expressão deste grupo. O padre Dirceu desenvolveu uma ação de intervenção que culminou nessa institucionalização do PEART e os assalariados rurais ficavam excluídos desse processo. As demandas iniciais dos assalariados foram excluídas porque se queria institucionalizar aquele projeto e dois campos são sobrepostos onde o quadro se trabalhava a dimensão econômica e cultural que eram os mediadores para contemporizar os assalariados rurais. Essa dimensão foi negada e foi dada importância à dimensão política dele. O eixo político que foi dado referência, isto é, o eixo do poder e o poder precisa do que, ele precisa de coação, ele precisa de violência e é nesse momento que se inicia na APEART todo um processo de violência, de jogada política, de busca de hegemonia, de busca de consenso e aí os conflitos que eram negociados e pactuados anteriormente, foram explícitos e chegaram a confrontos extremos, de exclusão de debates e as ações não eram vistas em torno do assalariado mas em vista de quem assumia o poder, de quem dirigia a instituição, o eixo fundamental é esse, isto é, a instituição sobrepôs ao público alvo. O público alvo que era sujeito, acabou sendo um objeto da instituição. (J.P.L.<sup>94</sup>)

Consideramos este momento, um dos marcos do processo de institucionalização da APEART e da proposta de educação popular até então experimentada, percebendo seu progressivo afastamento das intenções e princípios originários da CPT-PR no que se refere especificamente à organização dos trabalhadores assalariados rurais temporários, a partir de um trabalho efetivamente de base. Evidencia-se neste contexto, as marcas institucionais da Igreja Católica principalmente no desenho organizacional da Associação, já presentes desde as experiências piloto realizadas. Por conseguinte, observamos no ano de 1995, novas configurações que marcarão esta história, sendo uma delas a progressiva estruturação da APEART nos moldes institucionais (posteriormente reconhecida pelos seus membros como uma ONG) contudo, sem ainda visibilidade política como tal, bem como o crescimento do PEART, contando então com novos membros compondo uma equipe renovada de coordenadores e supervisores, com maior número de turmas de alfabetização a partir da renovação do convênio no referido ano.

---

94 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

### 3.1.7 AS RELAÇÕES ENTRE A APEART E O PEART

Constata-se neste período, as distinções e conflitos que passam a ser explicitadas entre a APEART e o PEART, constituindo-se em espaços de poder imbricados, muitas vezes percebidos separadamente, num intenso processo de estruturação física de suas ações, observados nos registros dos documentos da Associação.

Durante o ano de 1994 verifica-se que o PEART passa a se confundir com a APEART por estarem nos dois lugares ao mesmo tempo pessoas com poder de mando e decisão, o que demonstra a necessidade de se criar um órgão que possa gerenciar não só o PEART mas outros projetos que se originavam no seu interior. (Ata da 1ª Assembléia Geral Ordinária da APEART, 03/11/1994)

A esta necessária estruturação da APEART se vincula a permanente ampliação do atendimento aos educandos jovens e adultos no estado, delegado pela SEED/PR através de convênios com a Associação<sup>95</sup> (com inúmeros atrasos na renovação do convênio e/ou no repasse dos recursos - chegando a até seis meses de atraso nos salários), tendo como alvo não somente a alfabetização mas também desenvolvendo processos de escolarização de 1ª a 4ª séries junto a esta população. Observaremos então, que o foco das preocupações e prioridades neste período basear-se-ão na urgente necessidade de planejamento e estruturação administrativa-financeira do trabalho, em detrimento das ações político-pedagógicas e organizativas junto aos bóias-frias.

Pra mim o ponto importante foi de fato aquela assembléia novamente na sala das Paulinas onde nós construímos a APEART dentro de uma compreensão institucional. Eu acho que a assembléia do início de 95 institucionaliza de fato a APEART e pra mim o grande desafio nesse período era de fazer com que de fato a APEART fosse aos poucos sendo reconhecida como uma organização, como uma institucionalidade e que aí a gente percebia o desafio junto a CPT, quer dizer, como que nós criamos uma entidade autônoma à CPT e que por dentro teria um conflito com a coordenação do PEART, porque o coordenador era uma figura muito mais ligado à execução do projeto e não no pensar a estratégia da Associação que se propunha a fazer um trabalho mais articulado e nós contávamos com

---

95 Observaremos que o convênio referente à vigência financeira do Projeto é assinado somente no dia 25/05/1995, ampliando neste ano, o número de turmas de 116 para 200, e de supervisores/coordenadores de 03 para 14, prevendo uma soma de R\$ 502.431,27 reais a serem aplicados na alfabetização de assalariados rurais temporários, prevendo no montante total 12% para pagamento de despesas administrativas, o que garantiu a estruturação da APEART (anexo 10)

grupos de assessoria naquele período que nos ajudava a ir compreendendo esses campos diferenciados. (D.L.F.<sup>96</sup>)

Então a minha atuação dentro da APEART foi sobretudo no planejamento [...] No início da APEART nós tínhamos um documento, um projeto onde nós destacávamos com uma precisão maior quais seriam as metas de cada atividade pra serem os indicadores dos resultados de cada ação dentro da APEART, ou seja, tudo era planejado e levado nesse ponto [...] Nós fizemos o planejamento do escritório administrativo, que era o órgão que ia dar o suporte às ações e nós fizemos também o planejamento das regiões da APEART, as cinco regiões [...] e em alguns casos chegou ao planejamento micro-regional [...] para que pudesse ter clareza dos objetivos, as atividades a serem desenvolvidas em função do objetivo geral da APEART, então esses planejamentos eram sempre feitos de forma participativa [...] e era sempre feitos com a metodologia do planejamento de projetos por objetivos, sempre eram emitidos relatórios dessas oficinas e posteriormente através do trabalho da coordenação e supervisão era feito o acompanhamento das ações. Claro que nem sempre, como todo planejamento sempre ficam algumas falhas nessas execuções do programa. (F.F.S.<sup>97</sup>)

Qual era a teoria que justificava a ação dos educadores populares? Esse que era o elemento que proporcionou um enriquecimento mas que por outro lado proporcionou também uma pobreza, um esvaziamento do PEART no seu desenvolvimento que aí então entrou para a sua terceira fase que é o descolamento das razões iniciais do PEART. Ele se institucionalizou e esqueceu a sua origem, que é o assalariado rural temporário. Esse foi o novo quadro e aí surgiu então a APEART, uma organização para os assalariados rurais e a proposta inicial do PEART era outra, era proporcionar uma escolarização, uma alfabetização pra esse jovem, pra esses trabalhadores assalariados rurais e eles, com esses elementos... a escola, o projeto seria um espaço pra ele discutir e dali ele se organizarem, eles requererem sindicatos, organizações, fazerem movimentos, mas a partir do movimento deles e não da instituição externa, que é a instituição igreja, instituição sindicato. A partir daí, os movimentos dos bóias-frias não se articulam, acontecem greves em vários locais mas não aparece na mídia. Aparecem movimentos em vários locais mas não se tem mais importância, acontecem acidentes com trabalhadores rurais em transporte mas não tem mais vislumbre porque não é mais colocado para dentro, não é mais os assalariados. Eles perceberam que o PEART não é deles mas é para eles. Este foi um outro paradigma. (J.P.L.<sup>98</sup>)

Constatamos, a partir dos relatos, a presente e intensa necessidade da constituição institucional da experiência educativa que se vinha realizando. Outrossim, observamos também que o movimento em torno do reconhecimento institucional da APEART, apresentará os sinais de sua endogenia, como marca da busca e incessante percepção de sua auto-estima institucional, presentes no

---

96 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

97 Fernando Franzói da Silva é atualmente responsável pelo Departamento de Projetos da APEART e membro do Conselho de Projetos da Associação. Entrevista realizada em 02/02/2002.

98 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

planejamento, na sistematização e na priorização das sua estruturação administrativa em detrimento da condução política e pedagógica pautada nas necessidades dos assalariados rurais temporários.

Assim, uma outra configuração deste novo momento da história da APEART será a reestruturação da equipe de assessoria pedagógica, contando com a inserção de novos professores e alunos das universidades, principalmente da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Maringá, e com o afastamento de agentes internos os quais representavam educadores e também supervisores do próprio PEART. Assim, observamos a partir dos relatos, que ainda nos anos de 1993 e 1994, os papéis entre assessoria pedagógica, coordenação e supervisão pedagógica se misturam nos momentos de analisar, decidir, deliberar, encaminhar e executar o conjunto das ações vinculadas ao PEART, assinalando conflitos e consensos no processo de condução político-pedagógica. Segundo relatos, no ano de 1995, os papéis passam a ser melhor definidos, então com a reestruturação da equipe de assessoria pedagógica da APEART, constituída maioritariamente por acadêmicos das universidades parceiras e agentes externos à Associação<sup>99</sup>. Ainda que neste período a formação dos monitores seja centralizada e realizada oficialmente pela SEED/PR, a recomposição desta equipe de assessoria possibilitará a continuidade do processo de formação paralelo nas regiões e micro-regiões que passam a constituir o PEART.

Outro momento bastante conflitante foi a saída da Solange, que foi alguém que sempre esteve desde o início ajudando a pensar, isso já desde 91, 92, pensando, elaborando a proposta da criação do projeto de alfabetização de jovens e adultos enquanto CPT e depois já em 93, 94 ela já como sócia fundadora da APEART ajudava a pensar e a elaborar isso [...] Na hora de colocar isso em prática e de discutir então a praticidade da sala de aula, havia um embate e o conflito então pela concepção, pela divergência ideológica do trabalho, a assessoria pedagógica puxando mais pra questão de escola, de que era pra resultados e um outro grupo, que era o grupo mais coordenado pela Solange entendia que não, que a nossa questão era um trabalho de alfabetização mais pro universo político, pra dimensão crítica e tal e aí acabou resultando num conflito bastante sério entre pessoalmente a Solange e a Graça que era a coordenadora desse núcleo mais pedagógico e a Solange acaba saindo no final de 94, saindo do projeto,

---

99 Constatamos a aprovação da indicação da professora Maria das Graças Fernandes para o que foi denominado nos registros documentais como "Conselho Pedagógico da Associação", segundo a ata da primeira reunião da nova diretoria da APEART. Além deste, não encontramos nenhum outro registro acerca deste Conselho. (Ata da primeira reunião da diretoria da APEART, 04/01/1995)



saindo inclusive da APEART e a relação com CPT nesse período fica muito delicada. (I.C.D.<sup>100</sup>)

Eu inclusive entrei em choque com... eu e algumas outras pessoas, com a direção até então do PEART [...] e até a Graça que no início tinha um discurso mais popular com a gente, quando nós éramos só as pessoas da CPT, no segundo ano do PEART já tinha mais uma preocupação pedagógica formal. Todos até então... o PEART acabou já no segundo ano tendo uma preocupação mais formal, da pedagogia formal mesmo, do Estado e a cobrança era muito mais em relação a isso, dos monitores. Aí, como esse grupo de assessoria pedagógica teve esse choque, acabou vindo outras pessoas, a Martinha, o Durvalino e aí a Graça ficou e meio que ficou aquela questão que tinha que ser pessoas da área mesmo. Eu não sei se isso foi explícito ou se acabou... então ficou aquela questão assim: quem não era da área não podia opinar sobre a assessoria pedagógica e eu acabei me afastando (S.M.F.<sup>101</sup>)

O projeto começou a se tornar um projeto grande e quando reunia a coordenação também quase enchia uma sala [...] e aí então nós definimos que deveria ter esse campo chamado assessoria pedagógica, porque até então supervisão e assessoria eram “embolados”, tava tudo no mesmo campo praticamente, então foi constituída uma assessoria pedagógica com uma coordenação [...] e aí então eles começaram a sentar pra pensar as propostas de capacitação, propostas dos cursos e pensar uma política pedagógica. Foi aí que se começou a escrever os princípios pedagógicos do PEART e aí tem grande papel nesse processo a Graça, que foi quem escreveu sobre o PEART. Então houve aí uma redefinição de papéis, então a assessoria pedagógica passou a pensar de fundo as propostas e a equipe de supervisão também sentava junto, mas ficava mais como executora de uma proposta pensada pela assessoria pedagógica. (D.B.<sup>102</sup>)

um dos momentos que eu considero bastante significativo foi a organização, se é que a gente pode chamar de organização, do grupo de assessoria pedagógica. [...] Ele tinha pessoas representando a pedagogia, história, geografia, letras, ciências sociais da UEL. [...] Na verdade essa parte pedagógica foi uma parte que ficou durante muito tempo sob a responsabilidade deste grupo da universidade (M.G.F.<sup>103</sup>)

Evidencia-se os constantes conflitos existentes no espaço da equipe de assessoria pedagógica - principalmente no que se refere à discussão em torno do contato cotidiano e da realidade do bóia-fria - que passam a ser amenizados com a inserção de novos membros, muitos deles acadêmicos e agentes externos à APEART e com o afastamento de quadros da própria equipe do PEART. Neste processo de busca de definição papéis no espaço da assessoria pedagógica o que se percebe é uma nova confusão de intenções e ações institucionais entre a

---

100 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

101 Solange Maria Ferreira foi educadora e sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 14/05/2002.

102 Durvalino Biliatto foi coordenador geral do PEART e sócio-fundador da APEART. Entrevista concedida em 28/01/2002.

APEART e as universidades<sup>104</sup>, uma vez que esta equipe não acolhe os representantes legítimos da prática político-pedagógica cotidianamente desenvolvida (educandos, monitores, supervisores pedagógicos e coordenadores), constituindo-se maioritariamente de quadros acadêmicos externos ao PEART. As aproximações institucionais entre universidades e APEART se darão fundamentalmente devido à presença de vários professores universitários que comporão a direção da Associação (anexo 1) e ao mesmo tempo, constituirão a assessoria pedagógica desta organização. Também no processo de estruturação da APEART/PEART, identificamos a realização de várias oficinas de planejamento participativo, contribuindo para a definição dos papéis dos vários sujeitos que passam a ser melhor situados no interior da organização (anexo 1).

### **3.1.8 O INÍCIO DA RECONFIGURAÇÃO DAS AÇÕES DA APEART: A CRIAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO JOVEM À UNIVERSIDADE (PEJU) E A REALIZAÇÃO DO I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR**

Neste contexto de estruturação da APEART, no primeiro semestre do ano de 1995, inicia-se a discussão em torno de uma possível experiência piloto a ser desenvolvida pela APEART em parceria com a coordenação da Pastoral da Juventude da Arquidiocese de Londrina, para atendimento dos jovens residentes nos bairros periféricos de Londrina que desejavam acessar o ensino superior e que não possuíam condições econômicas para preparar-se adequadamente para enfrentar os concursos vestibulares. Destas discussões, realizou-se no segundo semestre deste mesmo ano, uma experiência piloto através da abertura de 01 turma de cursinho pré-vestibular no Conjunto Residencial Maria Cecília (região norte do município de Londrina), contando no período, com professores voluntários, sendo acompanhados por agentes da pastoral da juventude do referido bairro. Com resultados positivos, em 02 de fevereiro do ano de 1996, realizou-se uma oficina de

---

103 Maria das Graças Ferreira é assessora da APEART. Entrevista concedida em 14/04/2002.

104 Ressaltamos que no ano de 1995, iniciam dois projetos de extensão da Universidade Estadual de Londrina com a APEART dentre eles o projeto "Capacitação dos monitores do PEART", coordenado pela professora Regina Célia Alegro, do Departamento de História, e o projeto "Comunicação para a cidadania", coordenado pela professora Regina Célia Escudeiro César, do Departamento de Comunicação. Neste mesmo ano, foi apresentado à Coordenadoria de Extensão à Comunidade da UEL, o Programa de Integração APEART/UEL buscando fomentar e articular ações de extensão entre estas duas instituições, não sendo contudo viabilizado.

planejamento participativo (anexo 2) com os agentes da Pastoral da Juventude no Meio Popular (PJMP) do Conjunto Maria Cecília, da Pastoral da Juventude do Parque Ouro Branco e de Cambé, e membros da diretoria da APEART para elaborar coletivamente a sua proposta sendo ela denominada Projeto Educação do Jovem à Universidade (PEJU). Nesta ocasião, constataremos a abertura de 07 turmas do PEJU localizadas em vários bairro no município de Londrina e Cambé, ampliando desta forma o raio de atividades da APEART, ficando sob a sua responsabilidade a coordenação política, pedagógica e financeira do projeto<sup>105</sup>, que neste momento, contará com um quadro de professores remunerados, cobrando uma taxa simbólica dos alunos.

Além da criação do PEJU, identificamos a parceria efetivada entre a APEART e as Brigadas de Trabalho, uma organização não-governamental criada no município de Assis Chateaubriand (região noroeste do Paraná), que neste período solicita o apoio político e pedagógico da Associação para contratar educadores e acompanhar o trabalho de alfabetização de jovens e adultos naquele município. Esta experiência parceira foi aprovada no dia 19 de maio de 1995, sendo a APEART uma das fomentadoras e viabilizadoras iniciais da implantação do trabalho desenvolvido por esta ONG que já nos anos seguintes efetivará convênios diretamente com a SEED/PR, desenvolvendo políticas próprias de educação de jovens e adultos.

Um outro momento significativo para a APEART foi o I Seminário de Educação Popular, realizado no período de 25 a 27 de outubro de 1995, nas dependências da Universidade Estadual de Londrina, sendo uma promoção da APEART em parceria com a SEED/PR e da própria UEL, contando com representantes dos vários Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná. Tendo como tema "Educação de Jovens e Adultos - Analfabetismo e Educação Alternativa", a abertura do Seminário contou com a assessoria da professora Esther Pilar Grossi, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA/RS). O Seminário da APEART tornou-se a primeira referência de

---

<sup>105</sup> Identificamos que a coordenação do PEJU em sua origem até o final do ano de 1997, ficou sob responsabilidade da professora Martinha Claret Biliatto, no período, esposa do então coordenador geral do PEART professor Durvalino Biliatto. Este dado é de essencial importância considerando as crises políticas internas que se explicitarão no ano de 1997, resultando no desligamento destes dois agentes.

disseminação do trabalho que vinha sendo desenvolvido, buscando superar naquele momento os preconceitos existentes e criados pelas estruturas formais de ensino (direção de escolas municipais e estaduais, técnicos dos Núcleos Regionais de Educação, dentre outros), e abrindo possibilidades de apoio e parcerias locais e regionais. Propiciou também a constatação da diversidade de experiências pedagógicas realizadas, a diversidade dos atores educandos e educadores envolvidos e suas expressões através da música, das artes, da poesia, dos cantos e da mística celebrativa e motivadora (explicitando as raízes pastorais do projeto) que sensibilizou todos os participantes.

então surgiu o primeiro seminário da APEART que aconteceu em Londrina, então foi um momento forte que veio assessores muito bons, pessoas de nome na questão da educação, com experiência fundamental na questão da educação, então isso foi um momento muito forte que eu senti na APEART [...] foi feito junto com o Núcleo de Educação [...] e o pessoal dos Núcleos vizinhos participaram também [...] então nessa abertura que teve nesse seminário [...] a APEART começou a ganhar espaço na própria comunidade [...] a partir daí, o município que participou passou a ver o PEART de uma forma diferente, passou a valorizar mais o trabalho do PEART, então com a divulgação do trabalho e a valorização da comunidade [...] a gente que estava aqui na base e que tinha uma certa dificuldade no relacionamento com a Secretaria de Educação, com as prefeituras, a gente sentiu que depois desse seminário facilitou mais o relacionamento. (A.M.P.<sup>106</sup>)

Ressaltamos também que 1995 foi o ano em que se iniciou o primeiro mandato do governo Jaime Lerner e de sua vice Emília Belinatti, ambos vinculados ainda ao Partido Democrático Trabalhista, renovando desta maneira a direção da SEED/PR passando a ser dirigida pelo secretário Ramiro Wahrhaftig. O Departamento de Ensino Supletivo (DESU) da SEED/PR também passa a ser chefiado pelo professor Claudio J. Schmidt Villela, que se constituirá num admirador e aliado da APEART. A partir das novas alianças políticas construídas pela APEART e o governo estadual no referido período, culminadas no I Seminário de Educação Popular, verifica-se a abertura de novas possibilidades de trabalho junto à educação de jovens e adultos.

---

106 Ângelo Miguel Pagote é coordenador do PEART na região de São Pedro do Ivaí. Entrevista realizada em 09/05/2002.

### **3.1.9 A RENEGOCIAÇÃO DO CONVÊNIO JUNTO À SEED-PR, A REESTRUTURAÇÃO DO PEART E A DESCENTRALIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS MONITORES**

Ainda no final do ano de 1995, a direção da APEART vislumbra a possibilidade de ampliação do PEART a partir das negociações do próximo convênio que já se iniciavam. Observamos que a possibilidade de ampliação do projeto sugere e gera preocupações em torno dos princípios e da política pedagógica do Projeto/Associação. Esta preocupação mesclada à possibilidade de ampliação das ações pode ser percebida nos registros coletados, explicitando e reafirmando diretrizes e estratégias para a APEART/PEART.

A seguir foi discutida a ampliação do PEART para 1996. Foi aprovado o que segue: a primeira preocupação desta Diretoria não é ampliar o número de turmas do PEART, mas rediscutir e retornar princípios e objetivos do PEART com todo o seu quadro de funcionários. É possível ampliar o PEART de acordo com a atual organização ou conforme a estrutura dos "agentes multiplicadores" desde que: - o quadro de funcionários esteja perfeitamente entrosado e em condições de garantir a política pedagógica do Projeto; - o acesso às informações seja mais democratizado; - seja garantido o atendimento às necessidades de monitores e supervisores; - haja um único discurso político-pedagógico e respeito aos princípios e objetivos do PEART. A APEART sugere ao PEART que: fortaleça, digo, faça investimentos maiores no fortalecimento dos GBAs; avalie constantemente a prática de monitores e supervisores do PEART à luz dos seus princípios e objetivos; evite divisão (fragmentação) da carga horária dos supervisores; invista e estimule a participação dos alfabetizando nas comunidades; explicita no ato da contratação, que os monitores assumem o compromisso de estudar, participar de cursos e reuniões do projeto e destinar tempo adequado à preparação da aulas. (Ata da reunião da diretoria da APEART, 24/11/1995)

No ano de 1996, inicia-se a negociação do convênio entre a APEART e SEED/PR, sendo já contemplada na sua pauta e nos acordos firmados a extensão trienal do termo de cooperação técnico-financeira (anteriormente anual), a ampliação do quadro de turmas de alfabetização de 200 para 280, e o mais significativo no período, a destinação de recursos financeiros específicos para que a própria APEART pudesse conduzir e desenvolver o processo de formação dos monitores então de maneira descentralizada, com sua própria equipe de assessoria, supervisão pedagógica e coordenação, estes dois últimos ampliados de 14 para 23 membros (anexo 10). Este fato repercutiu positivamente no trabalho da

APEART/PEART que passa a ampliar ainda mais seu quadro de funcionários e sua estrutura de atendimento.

A transferência do processo de formação da SEED/PR para a direção da APEART e a sua realização de maneira descentralizada no PEART foi recebida como uma das conquistas nas negociações junto ao governo do Estado, tendo a possibilidade da aquisição de recursos específicos para investimento nos seus próprios quadros. Este fato contribuiu para fortalecer o processo de estruturação do PEART e suas equipes regionais que passaram a intensificar seus momentos de encontros nos então denominados cursos de capacitação e nas reuniões pedagógicas<sup>107</sup>. Esta negociação acompanhava o processo de descentralização e ampliação da política de educação de jovens e adultos que vinha sendo conduzida pelo DESU/SEED-PR através do fortalecimento dos Centros de Estudos Supletivos (CES) implantados em várias regiões do estado, bem como da proximidade com as ONGs conveniadas.

Neste sentido, a equipe de assessoria pedagógica passa a ter um papel fundamental no processo de formação dos monitores. Contudo, percebemos também que, com a ampliação e estruturação do PEART nas cinco regiões (Londrina, Umuarama, Maringá, Vale do Ivaí e Cornélio Procópio), com o surgimento de outros novos projetos, e com a reconstituição da equipe de assessoria pedagógica desde o ano anterior (que contava essencialmente com quadros das universidades, bem como com eventual e desarticulada participação de pessoas das próprias comunidades locais: padres, dirigentes sindicais, agentes pastorais, professores da rede estadual, dentre outros), esta passa a desenvolver ações pontuais, muitas vezes distanciadas do cotidiano e das necessidades reais dos monitores. Estas necessidades reais passam a ser catalisadas e muitas vezes refletidas neste momento pela equipe de supervisão pedagógica, que não se caracterizava no papel de "formadora", reconhecido na equipe de assessoria pedagógica. Ainda que com papéis "definidos", observaremos novamente o

---

107 Os cursos de capacitação iniciavam geralmente na sexta-feira à noite encerrando-se no domingo, ocorrendo três vezes ao ano, e as reuniões pedagógicas realizavam-se na sexta-feira ou no sábado, num período do dia ou o dia todo, ocorrendo todos os meses em algumas regiões ou bimestralmente em outras, dependendo das distâncias geográficas e viabilidade de transporte existentes para reunir os educadores na região.

distanciamento entre a equipe de assessoria com a equipe de supervisão pedagógica, bem como a fragmentação de suas ações formadoras, construindo e reforçando uma cultura de formação pautada na dependência da assessoria externa em detrimento da fundamental e direta contribuição dos sujeitos formadores: os monitores e supervisores pedagógicos.

um outro fato na história da APEART que me intrigou muito foi o processo de formação dos educadores, então na época monitores e foi um processo bastante marcado, foi uma relação estreita entre a UEL e a APEART através do projeto de extensão ou não, através da militância direta dos seus professores, então me chamou a atenção essa relação porque é uma relação que causa um impacto muito grande até hoje, na cultura de formação que a APEART tem. É uma cultura de formação muito forte que tem na figura do assessor alguém que resolve todos os problemas político-pedagógicos do educador e da própria instituição [...] as influências e as marcas deixadas por essa relação entre a universidade, a instituição, os assessores, mesmo os assessores que não pertenciam à universidade, é uma marca muito forte de dependência de assessorias, de dependência de alguém que fizesse, que resolvesse a formação dos educadores [...] e então nessa dependência, os grupos não souberam caminhar por si, eles não sabiam pensar a sua prática, eles não sabiam buscar as suas referências, as suas referências teóricas pra própria formação, então sempre faziam a exigência de uma assessoria pra resolver os seus problemas na região. Algumas regiões inclusive com assessores natos de cada grupo, assessores que eram marcados pra resolver determinados assuntos, então, era o padre que resolvia assunto de análise de conjuntura, era a professora X que resolvia o problema da escrita, era determinado assessor que resolvia uma questão de gênero. É um exemplo aleatório mas é uma história da APEART bastante interessante de se analisar que é essa relação então que me chamou bastante a atenção na trajetória de formação, dos seminários, dos encontros de formação, dos grupos de acompanhamento, da própria organização da formação (A.M.F.<sup>108</sup>)

Notamos também que neste ano se elabora o primeiro organograma da APEART - ainda que no Relatório em que foi apresentado constasse o título "Organograma do PEART" (anexo 3) - sendo assim apresentada a imagem hierárquica da Associação (com o papel de gerenciamento), do PEART: suas regiões, turmas de alfabetização e GBAs (nota-se que os GBAs - ainda que se caracterizem na dinâmica do movimento comunitário local - se agregam à estrutura hierárquica da APEART), buscando organizar as ações dos seus agentes a partir da evidenciação de seus papéis, de sua localização no desenho organizacional, bem como da localização dos espaços e relações de poder (APEART, 1996).

---

108 Adriana Menezes Farias foi assessora pedagógica e membro da equipe de coordenação político-pedagógica da APEART, no período de 2000 a 2001. Entrevista realizada em 25/07/2002.

### **3.1.10 A CRIAÇÃO DO PROJETO EDUCAÇÃO DOS POSSEIROS DO PARANÁ (PEPO) E A REALIZAÇÃO DO II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR DA APEART**

O ano de 1996 marcou também o início do Projeto Educação dos Posseiros<sup>109</sup> do Paraná (PEPO), sendo resultado da aproximação entre membros da APEART, da Associação das Famílias dos Trabalhadores Rurais de Pinhão (AFATRUP) e do Movimento dos Posseiros da região de Pinhão, articulados pela CPT/PR após a realização da 9ª Romaria da Terra do Paraná, ocorrida no ano de 1994, no município de Pinhão/PR. Tendo como tema "Tomem posse da terra e habitem nela", evidenciando o movimento e a luta que os agricultores e suas famílias vinham desenvolvendo pela posse de suas terras, tomadas forçosamente pela indústria madeireira (principalmente as Indústrias de Madeiras Zattar) que havia se instalado na região, a Romaria serviu de aproximação entre os dirigentes destas organizações para refletir, elaborar e desenvolver alternativas e processos de educação dos jovens e adultos posseiros nas suas próprias comunidades. Outro elemento que contribuiu decisivamente na organização e configuração do PEPO foi a experiência piloto de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida no ano de 1994, envolvendo 61 agricultores educandos nas comunidades de Faxinal dos Taquaras e Faxinal dos Silvérios, com duração de um ano, através da iniciativa da AFATRUP, contando com a assessoria pedagógica de docente e alunos da Universidade de Pelotas/RS, sendo promovidos cursos de formação de monitores durante os anos de 1994 e 1995. Ainda no ano de 1995, a APEART desenvolve uma oficina de planejamento na sede da AFATRUP, contando com a participação das lideranças do Movimento dos Posseiros com o intuito de já escrever coletivamente o projeto de educação definido por todos como PEPO. Nesta ocasião, segundo o projeto, ressalta-se pelos agricultores "a necessidade de documentação e de reafirmar sua identidade enquanto agricultor, posseiro e analfabeto, hoje à margem das conquistas sociais e em especial, a documentação da terra" (APEART, 1996). No ano de 1996, o PEPO inicia suas atividades através de 20 turmas de

---

109 Segundo descrição encontrada em publicação produzida pelos educadores do projeto, "posseiros são agricultores que cultivam pequenas parcelas de terra. Não possuem títulos de propriedade, dispondo apenas da posse da terra. Trabalham, geralmente em base familiar, ou, às vezes, coletiva com outras famílias de posseiros, produzindo gêneros alimentícios para o próprio consumo e para venda, que irá abastecer os centros urbanos". (APEART, 2002a, p.42)



alfabetização distribuídas em várias comunidades rurais do município, muitas delas caracterizadas ainda pelo sistema faxinal, caracterizado pelos tradicionais muxirões ou mutirões. Os educadores selecionados residiam nas comunidades, sendo em sua maioria, agentes e lideranças pastorais católicas, muitos deles não possuindo o primeiro grau completo e outros tampouco a quarta série finalizada, retornando também aos estudos junto com seus educandos.

Quando surgiu o PEPO eu participei da primeira reunião de formação com os educadores. Foi uma experiência também super interessante porque você vai pra uma região que tem outra realidade, outra forma de viver, você vai encontrar outro público e eu tive presente nesse dia, participando da oficina e como eu já era educadora eu fui dar uma experiência de oficina de trabalho, de alfabetização e isso também é um momento que a gente leva e eu acredito assim que enriquece muito. (D.F.P.<sup>110</sup>)

A diversidade de sujeitos que passa a constituir os espaços políticos e pedagógicos das salas de aulas nas comunidades em que a APEART atua, novamente se explicita revelando sua beleza no II Seminário de Educação Popular, realizado nos dias 19 e 29 de outubro de 1996, nas dependências da Universidade Estadual de Londrina, tendo como tema "Educação e Trabalho". O II Seminário contou com a presença de educadores, educandos e organizações sociais, sendo assessorado pelo professor Gaudêncio Frigotto, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e por Liana Borges, no período, coordenadora do Movimento de Alfabetização (MOVA) de Porto Alegre, que contribuíram demasiadamente com a troca de experiência e saberes em torno da educação popular e das relações essenciais entre educação e trabalho. As impressões deste evento podem ser percebidas nos registros documentais e relatos levantados.

A realização do II Seminário de Educação Popular, com a temática "Educação e Trabalho" foi mais um avanço no compromisso do PEART com a vida e a causa dos trabalhadores. Demonstrou, também, que é possível mudar a situação do analfabetismo a partir da realidade dos educandos. A participação dinâmica e criativa de educandos, monitores, grupos de base de alfabetização, supervisores, coordenadores e assessores foi mais uma prova da grandiosidade e valor do trabalho que a APEART vem desenvolvendo por meio de seus projetos e de seu potencial na

---

110 Dalva Fumagalli Paiva é supervisora pedagógica do PEART na região de Nova Esperança, iniciando suas atividades na APEART em 1993 como educadora popular. Nasceu na zona rural e lá atuou como catequista e coordenadora de grupo de jovens. Passando a residir na cidade, atuou na pastoral: de casais, catequese, juventude, dentre outras. cursou o magistério e trabalhou como professora de 1ª a 4ª série em escola rural. Foi sindicalista, sendo demitida e perseguida politicamente no município em que atualmente reside. É monitora do Grupo de Formação Política Treze de Maio/São Paulo. Atualmente é aluna do curso de história no município de Paranavaí/UNESPAR. Entrevista realizada em 09/05/2002.

organização popular e articulação acadêmica e governamental. Um evento desse porte conquista ainda mais a credibilidade, a consideração, o respeito, a admiração e reconhecimento dos órgãos públicos e da sociedade em geral para com o PEART. Por outro lado, aumenta o compromisso e seriedade dos participantes do Projeto enquanto educadores de classes populares, no sentido de formar para o exercício da cidadania. O evento foi uma aula de cidadania, onde diminuíram as diferenças, todos sem distinção ocupando o mesmo espaço e falando a mesma linguagem. No aspecto pessoal, houve uma participação afetiva e efetiva, através da presença e manifestações culturais, o que fez com que os participantes se sentissem valorizados enquanto cidadãos. Os grupos de trabalho avançaram nas reflexões, nas discussões e nas propostas, mostrando na prática a profundidade e a responsabilidade do trabalho que o PEART vem realizando junto aos educandos e às comunidades. O espaço de integração cultural de negros, índios, posseiros e assalariados rurais temporários, durante II Seminário, foi uma mostra de que o conhecimento não é privilégio de poucos e, sim, que deve estar ao alcance de todos. E nós precisamos apenas criar espaços onde todos possam expressar seus conhecimentos, sua criatividade, sua cultura. (APEART, 1996)

outra questão importante que vinha por dentro, dando visibilidade ao trabalho eram os seminários estaduais de educação de jovens e adultos e 96 foi um ano riquíssimo pra isso e em 97 a gente ocupou essa presença nacional. (D.L.F.)

### **3.1.11 A INSERÇÃO DA APEART NO CENÁRIO POLÍTICO NACIONAL E ESTADUAL**

Além da ampliação de suas ações no estado do Paraná, no ano de 1996, a APEART insere-se no cenário nacional através da sua participação na Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), vinculada ao Ministério da Educação, representando o segmento das organizações da sociedade civil que atuam nesta área (DI PIERRO, 2000). A sua inserção ocorre através dos contatos mantidos com o deputado federal Nedson Micheletti (PT), que apresenta a experiência da APEART ao Ministério da Educação e à sua Coordenação Nacional de Educação de Jovens e Adultos/MEC, e aos membros da Câmara de Educação Básica da Câmara dos Deputados/Congresso Nacional, ampliando contatos e possibilitando o envio de projetos para captação de recursos. Nesta ocasião, a APEART é convidada por representantes do MEC para compor a Comissão Nacional de EJA, (ainda que os critérios de composição desta Comissão não fossem claros nem para os atuais membros tampouco para a Associação) considerando a relevância e o impacto de sua ação no estado do Paraná, possibilitando a contribuição nos debates em torno de temáticas, muitas delas conflituosas, voltadas

à política nacional de educação de jovens e adultos, principalmente no processo de preparação e proposição para a participação do Brasil na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA)<sup>111</sup>. Também neste contexto, a APEART tem seu registro como organização social atestado e reconhecido pelo Conselho Nacional de Assistência Social.

A partir de 95 e com a própria participação como eu já disse da direção da APEART nesse espaço do Conselho Nacional de Educação de Jovens e Adultos, eu acho que isso abre a visão de toda a APEART pro potencial e pra capacidade que ela tinha naquele momento e pra mim eu acho que foi isso que aconteceu. Esse é um momento muito significativo e histórico né, que eu acho que aí a APEART começa a ser de fato uma referência aí já consolidando o seu trabalho a nível de Paraná também, ela se fortalece, ela mostra o seu cacife diante do Governo do Estado, enquanto Secretaria mostrando que tinha uma contribuição, um trabalho reconhecido e isso então deixa a APEART forte diante da Secretaria pra futuros convênios e como também traz pra dentro da APEART a ousadia de novos convênios com prefeituras locais e até mesmo com outras entidades pra gente fortalecer o trabalho de educação de jovens e adultos. (I.C.D.<sup>112</sup>)

No contexto da sua inserção nos espaços nacionais e ampliação de suas ações nos espaços estaduais, neste período, a APEART negocia com o deputado Nedson (eleito no ano de 1994 contando com o apoio de dirigentes da APEART) a contratação de um de seus agentes como assessor remunerado em seu mandato para desenvolver um trabalho de organização política junto aos trabalhadores rurais temporários no estado do Paraná. Para esta função, foi indicada Isabel Cristina Diniz, componente até aquele período dos quadros do PEART e agente da CPT/PR. Com a intencional retomada do trabalho político junto aos bóias-frias, simultaneamente, a APEART inicia um processo de restabelecimento de sua relação com a CPT-PR através da indicação e da eleição de Isabel Cristina Diniz como coordenadora regional da CPT/Equipe Norte do Paraná (nos anos anteriores denominada equipe PAR).

---

111 A APEART, representada pelo seu presidente o Pe. Dirceu Luíz Fumagalli, participou das três únicas reuniões da Comissão Nacional de EJA que ocorreram neste ano, sendo as mesmas nos meses de março, abril e dezembro do ano de 1996, participando na seqüência, da Conferência Regional Preparatória à V CONFITEA, realizada de 22 à 24 de janeiro do ano de 1997 (DI PIERRO, 2000).

112 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

Neste mesmo ano, identificamos o envolvimento da direção executiva e de demais educadores da APEART na candidatura do professor Durvalino Biliatto, então coordenador geral do PEART, para vereador no município de Londrina pelo Partido dos Trabalhadores. Além desta candidatura, observamos o lançamento de vários outros candidatos, em sua maioria filiados ao Partido dos Trabalhadores, sendo os mesmos educandos, monitores, supervisores pedagógicos, coordenadores regionais, assessores ou membros dos GBAs, sendo simpatizantes ou envolvidos no trabalho que a APEART vinha desenvolvendo através da educação popular. Dos registros coletados e analisados, identificamos um intenso debate em torno do processo eleitoral realizado em várias reuniões e assembleias da Associação, focando a importância de se indicar e eleger representantes inseridos e vinculados aos movimentos sociais nos municípios, portadores de princípios e propostas de educação popular, e comprometidos com a luta dos trabalhadores, contudo, observando os cuidados necessários para se evitar desgastes para a APEART, principalmente nos casos de não eleição<sup>113</sup>.

O ano de 1996 encerrou-se com a apresentação do Relatório da APEART, documento apresentado pela Associação para fins de prestação de contas à SEED/PR (desde o ano de 1994), constando sistematização das ações desenvolvidas no referido ano, contudo, com uma produção mais sintetizada e elaborada. Seu conteúdo apresentava dados estatísticos fundamentais sobre o perfil dos educandos - identificados através da ficha do educando aplicada diretamente pelos monitores durante o ano e sistematizada pelo então sociólogo e diretor da Associação Fernando Franzói da Silva, responsável também pela configuração geral do Relatório. Este documento já explicitava subcapítulos específicos referentes aos públicos diferenciados atendidos pela Associação tais como os posseiros e os indígenas, contudo, apresentados ainda imersos no universo do PEART, sem a devida percepção dos mesmos como projetos específicos vinculados à APEART. Observa-se então, o início de um processo de reconhecimento e desmembramento do PEART, provocando desta forma, um novo momento histórico para a APEART despertando assim, novos conflitos e consensos nos seus quadros, possibilitando o

---

113 Identificamos que as discussões oficiais em torno do processo eleitoral ocorreram principalmente nas reuniões e assembleias dos dias 15/05/1995, 21/07/1995, 15/09/1995, 24/11/1995 e 24/02/1996.

redimensionamento e a construção de seus princípios político-pedagógicos e a disseminação de seu trabalho à nível estadual e nacional.

### **3.1.12 DO PRIMEIRO ATO, O NOSSO MOMENTO DE SÍNTESE**

Podemos identificar as marcas iniciais do surgimento e expansão da APEART através da aproximação da CPT/PR com os trabalhadores assalariados rurais temporários, sendo este o seu referencial político fundamental, iniciando assim a composição da história e dos princípios político-pedagógicos desta Associação. Seus princípios iniciais podem ser identificados no processo de elaboração dos projetos encaminhados pela CPT-PR (em busca de financiamentos internacionais) e também pela vivência direta dos agentes cepetistas com a população bóia-fria, passando a cultivar as primeiras marcas institucionais da APEART, mesmo antes de seu nascimento.

Presentes também na constituição da identidade organizacional da APEART as influências sindicais, acadêmicas, governamentais, pastorais e paroquiais, as quais se mesclam, compondo e marcando o percurso de institucionalização desta Associação, evidenciada nos conflitos, sobreposição e muitas vezes indefinição de papéis entre os envolvidos.

Outrossim, observamos que, na história da APEART, foi justamente o processo em se constituir formalmente uma organização não-governamental - superando sua condição de trabalho pastoral e de experiência piloto - e sua capacidade executora de ações educativas, que potencializou condições políticas para a definição de um desenho institucional que buscasse comprovar sua autonomia em propor, negociar, implementar e gerir suas próprias políticas. Neste processo, no período em questão, percebemos um movimento endógeno em se buscar redesenhar e se redefinir os papéis de seus agentes, alterando-se o conjunto de forças políticas internas - com o afastamento de sujeitos fundamentais no processo pré-institucionalização e o envolvimento de outros que se incorporaram e

se empoderaram no processo neo-institucional -, bem como das forças externas, seja na efetivação e ampliação da parceria junto ao Governo do Paraná, seja com as demais organizações e movimentos sociais e pastorais, seja através de alianças político partidárias com deputados federais potencializando as articulações e o seu reconhecimento junto ao MEC e à CNEJA.

Em sua estrutura, três novos elementos se agregam, provocando reflexos em sua identidade organizacional: a ampliação do convênio com a SEED/PR, aumentando neste período em 142% a capacidade de seu atendimento (anexo 10); a ampliação de sua base política de projetos, deixando os assalariados rurais temporários de ser o único segmento a ser envolvido; e a projeção de seu trabalho à nível estadual e nacional, envolvendo-se no debate nacional das políticas de educação de jovens e adultos e incorporando novos conceitos e práticas político-pedagógicas.

Evidencia-se desta forma, processos de mutação organizacional da APEART, buscando ainda problematizar reconfigurações em suas matrizes e princípios político-pedagógicos.

### **3.2 SEGUNDO ATO: A CONFIGURAÇÃO APEARTIANA, A AMPLIAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SEUS PROJETOS E A EXIGÊNCIA DA CERTIFICAÇÃO (1997 – 1999)**

#### **3.2.1 A NOVA COMPOSIÇÃO DIRETIVA DA APEART E SUA REESTRUTURAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA**

Este novo momento da APEART, pode ser caracterizado inicialmente pelos reflexos do envolvimento da direção e do quadro de funcionários da APEART, principalmente em Londrina, na candidatura do então coordenador geral do PEART professor Durvalino Biliatto para vereador no município. A sua candidatura e não eleição, firmou o intenso envolvimento da APEART no mundo

político partidário, na crescente busca pelo poder principalmente no âmbito legislativo, contribuindo para ofuscar o potencial político-pedagógico originário dos seus projetos: o olhar e o envolvimento junto aos seus públicos-sujeitos sejam eles os bóias-frias, os jovens de periferia, os indígenas, os posseiros, dentre outros. Assim, observa-se o entendimento da direção da APEART (em conjunto aos coordenadores de seus projetos) neste contexto, da necessidade em ocupar os espaços de poder em instâncias governamentais (no âmbito do executivo ou legislativo) no sentido de se conquistar novas alianças e forças para ampliar a dimensão de sua atuação na área da educação de jovens e adultos.

é o momento de ampliação, o momento de descolamento das reais necessidades e dos movimentos de lutas dos assalariados rurais temporários, ele se dá a partir da organização da busca pelo poder, onde alguns quadros dirigentes da APEART assumem a sua intervenção político-partidária, faz uma opção partidária. A APEART surgiu com uma visão de que ela não assumiria uma postura política partidária nem uma linha política partidária porque os assalariados rurais, não era essa a demanda deles a partidarização. Assumem então uma postura de envolver todos, independente de crença religiosa, cor, ideologia, essa era a origem da APEART. [...] Com a definição de assumir uma ação política em vista de um projeto político ideológico, político partidário, ela acaba fechando o seu núcleo, fechando o seu elo e com isso proporcionando um conjunto de conflitos por consequência porque aí ela acaba partido e partido é uma parte, não é todos. É uma parte que vai dirigir o restante, que tem um projeto de sociedade específica. [...] Ela é utilizada como uma ferramenta em busca de dar um suporte em vista do poder. (J.P.L.<sup>114</sup>)

Assim, a priorização do tempo investido pelos agentes da APEART e da equipe do PEART neste processo eleitoral, tendo como contraponto a não priorização do investimento político e pedagógico às ações do PEART, potencializou o surgimento de novos conflitos entre a equipe de coordenação e supervisão pedagógica deste Projeto e a equipe de assessoria pedagógica da Associação. Observamos um distanciamento da equipe que assessorava os cursos de formação dos monitores principalmente do PEART, constituída por docentes e alunos universitários de Londrina e Maringá, passando a serem raramente chamados. Observa-se que a partir do segundo semestre do ano de 1996, o processo de formação dos monitores passa a fragmentar-se ainda mais nas regiões.

a gente fez um documento inicial desses princípios que a gente acreditava que deveria ser a proposta político-pedagógica da APEART. A gente escreveu isso e daí a gente conseguiu manter isso durante um determinado

---

114 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

tempo, mas daí outros grupos foram se criando [...] mas esse grupo passou a não ter mais um respaldo político dentro da APEART [...] eu por exemplo passei a ser chamada muito... sistematicamente muito raramente [...] O supervisor passou a ser uma outra pessoa solitária dentro do grupo como um todo, a fazer as coisas de acordo com aquilo que ele imaginava que deveria ser e esse grupo de supervisão acabou criando no meu ponto de vista mais dificuldades do que facilidades, tanto é que foram poucos os supervisores que foram escolhidos pelo perfil não só da formação de nível superior [...] Isso foi deixado de ser levado em consideração e qualquer pessoa passou a ser indicada. [...] O fato de ver desmanchar o grupo, as pessoas irem se retirando..., enfim, foi uma coisa que me deixou bastante desiludida com o trabalho, quando a gente fez várias tentativas de discutir com as pessoas, com os coordenadores, com as regiões o significado da questão pedagógica, as pessoas ouviam, ouviam, ouviam e nada mudava. (M.G.F.<sup>115</sup>)

onde tinha três ou quatro educadores no mesmo município pra eles se encontrar quinzenalmente ou mensalmente de acordo com a necessidade deles, pra sentar e trocar experiências [...] com o tempo a gente foi sentindo que foi terminando isso aí, foi parando. [...] acho que foi um dos problemas que fracassou [...] porque eu acho que isso é muito importante pro crescimento do trabalho na comunidade, um ajudar o trabalho do outro, mas de repente foi perdendo um pouco isso e aos poucos foi... [...] De uns dois ou três anos pra cá que a gente sentiu que foi diminuindo. (A.M.P.<sup>116</sup>)

Neste contexto de novos conflitos é eleita a terceira composição para a diretoria executiva da APEART (anexo 11) - mantendo-se como presidente o Pe. Dirceu Luís Fumagalli, inserindo-se Isabel Cristina Diniz (ocupando neste período o cargo de coordenadora da CPT na região norte do Paraná) e Wagner Roberto do Amaral (professor do curso de Serviço Social na UEL e assistente social cedido pela Prefeitura Municipal de Londrina à Associação) - marcada naquele momento por uma sintonia no planejamento e execução das ações políticas e organizacionais. A assembléia (realizada no dia 30/11/1996) que elegeu esta nova composição diretiva, também aprovou um novo desenho institucional para a APEART, criando: uma estrutura departamental (o departamento administrativo-financeiro, departamento de projetos e departamento de comunicação e informação); e a Assessoria Técnico-Política diretamente vinculada à diretoria e constituída por associados indicados pela direção<sup>117</sup>, sendo assim também considerados dirigentes, com o papel de contribuir na leitura política e conjuntural, fomentando a reflexão sobre os rumos estratégicos da organização. Além disso, o

115 Maria das Graças Ferreira é assessora da APEART. Entrevista concedida em 14/04/2002.

116 Ângelo Miguel Pagote é coordenador do PEART na região de São Pedro do Ivaí. Entrevista realizada em 09/05/2002.

117 A primeira equipe de assessores técnico-políticos da APEART se constituiu dos associados: Maria das Graças Fernandes, Joaquim Pacheco de Lima, Dalva Fumagalli Paiva, Eduardo Afonso do Nascimento e Fernando Franzói da Silva, sendo indicados pela diretoria da Associação no dia 06/03/1997, segundo ata de reunião da referida data.



novo desenho estabelece em sua estrutura, um novo alinhamento dos projetos, evidenciando a diversidade existente na Associação e igualando-os formalmente em termos de poderes na instituição, ainda que neste momento esta percepção não tenha sido tão manifestada. Aprovado também a criação do Conselho de Projetos da APEART, constituído pelos coordenadores dos projetos, representantes dos departamentos e membros da diretoria executiva da APEART, sendo um espaço de articulação, planejamento e avaliação das ações da Associação, principalmente no que se referia às questões administrativas e financeiras. Esta nova estrutura organizacional somada à definição da sede da APEART<sup>118</sup>, marca o início de um novo momento na história desta organização em seu processo de reconhecimento institucional (anexo 4).

Então a gente inicia também ao assumir a direção da APEART o Dirceu, o Wagner e eu, a gente começa a pensar naquilo que nós chamávamos no período de departamentos da APEART, que também nós precisávamos pensar na questão de um setor seja de comunicação mais ágil, mais ousado, que também tivesse contando, expondo para a sociedade e as outras entidades a nossa experiência e também pra dentro dos projetos [...] Foi pensado também o departamento de projetos [...] vale ressaltar que também um dos espaços que a gente tinha como espaço de debate, de discussão também era o núcleo de assessoria da direção política pra ir pensando a orientação e o encaminhamento político da rotina, da vida da APEART [...] nós também buscamos resgatar um outro espaço político de discussão além dos espaços dos encontros de capacitação, ou mesmo encontros de planejamento, criando o espaço de encontro dos coordenadores, o colegiado de coordenadores de três em três meses (I.C.D.<sup>119</sup>)

No processo de reorganização da APEART, reconhece-se ainda pela assembléia, o Centro de Referência e Estudos do Assalariado Rural (CREAR) que vinha sendo pensado por uma equipe de assessores, no sentido de fomentar e articular pesquisas e informações acerca da realidade e do universo dos bóias-frias no Paraná. No primeiro semestre do ano de 1997 (período de maior tentativa de estruturação desta proposta), envolveram-se nas discussões em torno do CREAR

---

118 Cabe destacar que, com a posse da nova diretoria da APEART, uma de suas primeiras iniciativas foi a locação de imóvel para constituir a sede da APEART, juntando a equipe do PEART e do PEJU (até então localizados num escritório no centro da cidade) e a equipe administrativa da APEART (até então localizados na casa da paróquia São Lourenço). A APEART passa a ser identificada num endereço único - a "casa da Alagoas" - contando com salas distintas para cada projeto e departamento, num processo conflituoso de ocupação daquele espaço físico, considerando as divergências que já configuravam a convivência cotidiana entre os funcionários e dirigentes. Ressaltamos também que a CPT/região norte do Paraná também ocupará uma das salas da casa-sede da APEART.

119 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

aproximadamente 25 pesquisadores (dentre eles, mestrandos, doutorandos, docentes e alunos de graduação, agentes leigos da CPT, profissionais liberais, dentre outros) que ousaram pensar, ainda que academicamente, a realidade do bóia-fria, buscando constituir uma produção teórica real que pudesse subsidiar políticas públicas voltadas ao público assalariado rural temporário (APEART, 1997). Na busca da viabilização financeira desta proposta, a coordenação do CREAM enviou inúmeros projetos para captação de recursos à diversas agências nacionais e internacionais de financiamento, recebendo parecer negativo de todas elas, inviabilizando-se assim, sua operacionalização. Observamos que, assim como as propostas anteriores ao PEART, o CREAM possibilitou um acúmulo de reflexões e discussões teóricas em torno da realidade do assalariado rural temporário, contudo, estas referências não foram disseminadas junto ao universo dos monitores do PEART, tampouco diretamente em processos de organização dos próprios bóias-frias.

### **3.2.2 A CRIAÇÃO DO PROJETO EDUCAÇÃO REVIVER INDÍGENA (PERI)**

Até o ano de 1996, constata-se também a presença de monitores indígenas residentes nas comunidades indígenas de Barão de Antonina (município de São Jerônimo da Serra), Laranjinha (município de Santa Amélia) e de Apucarantina (Município de Londrina) vinculados como quadros do PEART. Constatamos que a abertura das turmas de alfabetização nas comunidades indígenas desde 1993, relaciona-se à realidade de assalariamento de indígenas principalmente nas lavouras de cana-de-açúcar nas regiões citadas. Contudo, identificamos o isolamento e o imprevisto destes monitores para o trabalho de alfabetização dos jovens e adultos, devido à ausência de acompanhamento pedagógico pelo projeto até o ano de 1996. Neste mesmo ano, observa-se a aproximação da equipe do projeto de extensão coordenado pela professora Regina Célia Alegro com os monitores indígenas, através de várias visitas e reuniões possibilitando o primeiro esboço de um projeto de educação específico da APEART às comunidades indígenas. Com a saída da referida professora para ocupar a chefia do DESU/SEED-PR, é indicado o professor Wagner Roberto do Amaral, ocupando o cargo de coordenador do projeto, simultaneamente dirigente da APEART. Em

fevereiro de 1997 tem-se a implantação do projeto específico sendo denominado inicialmente PEI (projeto de educação indígena), depois PEKGP (projeto de educação kaingang e guaraní no Paraná) e somente em setembro do referido ano, batizado pelos próprios monitores e lideranças indígenas como Projeto Educação Reviver Indígena (PERI). O PERI iniciou suas ações enquanto projeto contando com 12 turmas de alfabetização bilingue (equivalente ao ensino de 1ª a 4ª série) em 10 comunidades indígenas do Paraná e com uma experiência piloto de ensino de 5ª a 8ª série para educandos jovens e adultos indígenas em duas comunidades. A partir do ano de sua criação, observa-se que o projeto passa a contribuir para que se explicita na APEART as especificidades e diferenças existentes entre os públicos-sujeitos dos projetos, bem como a necessidade de se refletir e construir referências político-pedagógicas adequadas e realmente voltadas para as diversas realidades existentes, acirrando a crítica e os conflitos políticos internos em virtude do bloco peartiano.

Só que na época que eu comecei trabalhando, não era... a APEART não tinha assim, muito contato com o índio no começo. [...] Na época a gente não se conhecia. A APEART só colocou um trabalho lá mas sem conhecer nada [...] e eu acho que no começo com a APEART aconteceu isso, por isso que eu falei que na época eles só colocava professor lá mas eles não tinham aquela sabedoria sobre os índios, sobre a comunidade indígena, daí a gente ficava meio isolado lá. [...] Na época que eu comecei a trabalhar ficava quase ano pra APEART aparecer pra lá e com isso a liderança ficava também fechada, não tinha muito contato com a liderança [...] mas hoje em dia, de 98 pra cá a APEART começou a conhecer a realidade do índio e nós, a comunidade começou a perceber, a conhecer o trabalho da APEART e hoje nós temos um grupo grande envolvido, desde 98 pra cá. [...] um dos momentos mais importantes também é quando a gente... no projeto PERI agora né, que na época era só PEART, agora tem um espaço só pra nós indígenas né, que é o PERI e também um dos encontros que eu gosto mais é entre nós índios mesmo porque a gente troca idéia, conhece a realidade de outras reservas, porque a reserva não é só uma realidade. (J.S.O.<sup>120</sup>)

Eu acho que também era começar a fazer e aí começa uma coisa inclusive que eu acho bastante ousada, que foi o projeto específico e diferenciado pras comunidades indígenas, que sem dúvida foi um passo, um salto de qualidade. Foi isso que impulsionou a APEART a alçar vãos maiores, mais ousados volto a dizer, e de estar se contentando em estar só certificando ou concluindo a alfabetização dos trabalhadores. Importante sem dúvida esse primeiro passo mas eu acho que a APEART consegue descobrir o seu

---

120 João Santos de Oliveira é educador popular indígena da etnia kaingang, atuando no PEART de 1994 a 1996 e no PERI desde 1997, na área indígena do Apucarantina (município de Londrina). Foi professor bilingue pela Igreja do Cristianismo Decidido, em Nova Laranjeiras/PR. Foi aluno no projeto-piloto de 5ª-8ª e ensino médio da APEART/PERI, formando-se no final do ano de 2001, sendo simultaneamente educando e educador da Associação. Atualmente é professor bilingue (não habilitado) pela Secretaria Municipal de Educação na escola indígena do Apucarantina. Entrevista realizada em 25/07/2002.

potencial não só de opinar e dar parecer mas de provar e dizer que é possível fazer e é possível estar discutindo. (I.C.D.<sup>121</sup>)

### 3.2.3 AS NOVAS RELAÇÕES COM A SEED-PR

Um fato significativo no início do ano de 1997 foi a ida da professora Regina Célia Alegro para a chefia do Departamento de Ensino Supletivo da SEED/PR, sendo indicada neste período pela APEART tendo em vista os contatos existentes com o chefe anterior Claudio Villela que a referenda, respaldado pela decisão e pelos interesses políticos da então vice-governadora Emilia Belinatti para com a Associação. A ida de Regina Célia Alegro representou, neste período, a possibilidade de ampliação das ações da APEART, bem como da configuração mais democrática e universalizante na gestão da política de EJA no estado do Paraná, frustrada nos anos posteriores com o realinhamento do governo estadual com o Partido da Frente Liberal (PFL), base política do governo Fernando Henrique Cardoso e das políticas neoliberais que vinham então sendo implementadas.

A partir das negociações e articulações já iniciadas no final do ano de 1996 com o DESU/SEED/PR, é assinado um termo aditivo para o convênio trienal (1996-1998) que altera significativamente a oferta da educação de jovens e adultos realizada até então pela APEART. O termo aditivo assinado no dia 27/02/1997, com vigência desta data até 31/08/1998, previa a ampliação de 280 para 400 turmas de alfabetização da APEART, e de 23 para 32 coordenadores e supervisores pedagógicos, ampliando conseqüentemente o montante de recursos destinados para as despesas administrativas da Associação, o que possibilitará a sua estruturação física, tecnológica e política, marcando seu crescente processo de institucionalização (anexo 10).

nós conseguimos ampliar o projeto para 400 monitores, 400 turmas, porque o Claudio Vilela que era o coordenador do DESU do período era uma pessoa bastante ousada, aonde a gente conseguiu de fato aí ampliar os trabalhos com muita ousadia. (D.L.F.<sup>122</sup>)

---

121 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

### 3.2.4 A AMPLIAÇÃO DA APEART E OS NOVOS CONFLITOS E ALIANÇAS DECORRENTES

Os conflitos entre a coordenação geral do PEART e a diretoria da APEART se intensificarão nos meses de junho à agosto do ano de 1997, constituídos a partir de uma série de fatores dentre os quais: os desgastes políticos gerados no processo eleitoral pela candidatura de Durvalino Biliatto; as tensões e conflitos afetivos, políticos, pessoais e técnicos aflorados no conjunto da APEART - principalmente na sua sede - diante do processo de separação conjugal do casal Durvalino Biliatto e Martinha Claret (ele coordenador do PEART e ela coordenadora do PEJU) resultando no mesmo ano, na demissão dos dois coordenadores; a progressiva explicitação da existência, especificidade e diversidade dos projetos da APEART em contraposição e conflito com a então hegemonia do PEART - se colocando como carro-chefe da APEART diante da quantidade de suas turmas de alfabetização. Estas evidências somatizadas, ressaltam uma grande crise política interna que apresenta como contexto o processo de estruturação e afirmação da APEART enquanto organização mantenedora e gerenciadora dos seus projetos de educação, situando o PEART apenas como um de seus projetos, realinhando e definindo os poderes entre o presidente da Associação e o coordenador do projeto.

mesmo que ela foi formada em 95, eu poderia dizer publicamente ainda não. Nós já tínhamos a gestão, uma criança feita, não era mais embrião, era um feto já desenvolvido e que tinha nome, a mãe já sentia lá os seu coices, então a CPT já sabia que tinha esse feto que tinha nome, tinha peso e que era o momento de nascer. Esse nascimento é que deixaria qual a frustração ou não da mãe. Mas o próprio feto traria em si uma deformidade, porque o nome não correspondia praticamente ao ser. O nome era PEART, mas não correspondia ao ser que era a APEART, então todo mundo reconhecia pelo nome mas não era o ser. O que era conhecido de fato era o PEART e não a Associação e é nesse conflito que depois ele vai sendo gestado, o que ajuda esse nome e que até hoje ainda pra mim, pra muita gente é muito forte é o surgimento de outras crias que esse ser já vem de fato gestando e gerando [...] mas em 97 gera-se então a crise interna que pra mim esse foi o ponto forte. Teve um conflito interno entre o coordenador geral com a diretoria, com coordenação do PEJU, com departamento administrativo, então, foi um ano de muita crise interna e ali que foi explicitado o conflito que aconteceu em 94 entre o departamento administrativo e a coordenação geral, só que naquele período eles não se ativeram ao poder institucional que não tinha ainda sido construído, em 97 tinha a APEART já tinha uma institucionalidade, uma estrutura inclusive orgânica. [...] nós tivemos uma

---

122 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

assembléia extraordinária da APEART por causa desse conflito entre a coordenação, o departamento administrativo e outros projetos com a instituição e ali nessa assembléia no Colégio Eugênio Brugin foi que se teve claro os papéis diferenciados entre a APEART e os projetos. Se tinha a compreensão de que o dinheiro que vinha do Estado vinha para o projeto e não para a gestora dos projetos, então quem tinha o poder político, econômico era os projetos e não a gestora dos projetos, e ali ficou claro naquela assembléia que não; quem tem a responsabilidade de gestar financeiramente, politicamente e essa política seria tanto política estratégica quanto política pedagógica é a APEART. [...] O conflito interno estoura em julho, agosto e em setembro então a gente equaciona a questão que é o afastamento do Durvalino da coordenação da coordenação geral. [...] o afastamento do Durvalino não foi uma questão pessoal; ali que eu acho que foi a maturidade institucional da APEART, onde a direção reivindica o espaço de dar direção política da Associação. Então em 97 eu acho que ela é de fato reconhecida. (D.L.F.)

A gente também tem que citar que junto com o sucesso, junto com a repercussão política e o reconhecimento público da APEART, isso também traz dentro da APEART as disputas e a gente não pode, pois eu acho que é um momento significativo que eu acho que foi um momento difícil pro conjunto dos projetos e principalmente quem esteve mais próximo no período que foi o conflito que resultou depois no afastamento pela direção, do Durvalino. [...] Foi um momento difícil mas eu acredito que como em todo momento difícil ele traz pra dentro da APEART uma reflexão que é essa, de que todo o nosso esforço também devia ser canalizado pra gente não ir tendo os figurões, ou figuras que se concebiam insubstituíveis e mesmo o protagonismo dentro da APEART deveria ser antes de tudo dos trabalhadores e para os trabalhadores e não para a promoção ou mesmo projeção pessoal dentro da APEART. Eu acho que isso, o momento, o período foi difícil, que trouxe muito sofrimento, muito desgaste pra todo mundo mas acho que isso ajudou a gente a compreender também a responsabilidade da APEART (I.C.D.<sup>123</sup>)

Acho que houve uma reavaliação do papel do PEART até então e que se deveria jogar peso também em outros projetos e cacifar a APEART. Novamente estava acontecendo aí um conflito também de redefinição de papéis, papéis de equipes, papéis de projetos e a “mãe” ou o “pai” reivindicando o papel dela. Na verdade a APEART estava cobrando um papel que era mesmo dela de gerenciador, de ser a entidade que gerenciava todos os projetos e que até então a atenção estava voltada para o PEART e o próprio grupo não estava educado para isso. Houve um certo conflito quando passou da CPT pra APEART e até hoje a CPT reivindica em algumas horas a maternidade ou paternidade desse negócio aí. Mas eu acho que não foi tão conflituoso porque o negócio era menor. Como o momento que a APEART assumiu mais essa linha de frente de estar gerenciando tudo mesmo e o trabalho estava maior, então eu acho que houve mais conflitos. [...] Foi se criando dentro da APEART uma estrutura muito grande, com vários projetos e também com vários grupos com pensamentos até diferentes... vamos dizer assim, a dialética mesmo do próprio movimento que é normal que aconteça e acabou por ampliar demais o raio de ação e é claro fazendo com que crescesse os conflitos internos talvez mal resolvidos devido a própria estrutura deficitária que se tinha em matéria de recursos e pessoal e também conflitos de interesses de um grupo ou de outro. Talvez se fosse só o PEART, teria dado menos conflitos

---

123 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

porque seria uma equipe trabalhando em torno de um projeto. Como nós tivemos várias equipes então o entrosamento ficou mais difícil, mas eu acho que é próprio da dialética... foi um momento de abertura muito grande que aconteceu onde outros projetos estavam nascendo: o PERI, o PEPO, o PEJU e aí tá chegando o momento que eu praticamente acabei me afastando da coordenação do PEART que foi no período de 97. (D.B.<sup>124</sup>)

Constatamos que o reconhecimento da APEART enquanto instituição, caracteriza-se também pela composição de seus projetos, quantitativamente pelo número de turmas e abrangência do seu atendimento, mas principalmente pela diversidade de sujeitos envolvidos. Indubitavelmente, o intenso crescimento institucional desta Associação não correspondia à profunda ausência de clareza e consensos sobre seu papel gestor, provocando conflitos e perdas. Ao mesmo tempo, o conflito instaurado evidenciou a diversidade que constituía a APEART, reconhecendo-se a necessidade de se possibilitar e garantir a unidade em suas intenções e ações, pontuando-se já neste período, a importância em se garantir um fio condutor que alinhava os seus projetos e explicita de fato o seu potencial articulador e propositivo. Contudo, esta expectativa se mistura com a necessidade de que cada projeto se estruture, visualizando-os ainda como partes separadas, reforçando a fragmentação do conjunto apeartiano, conforme podemos constatar na citação abaixo.

se inicia a rodada de discussão e apontamentos de propostas que ficam assim apresentados: Buscar auto-sustentação (recursos externos), [...] Recuperação e construção de uma mística de projeto (elementos subjetivos, simbólicos), Realinhamento dos projetos, Definir o público-projetos específicos, Liberar (o público) digo quadros para acompanhar a política comunitária, Resgatar os objetivos originários dos projetos, Consultorias específicas, Unificar o administrativo respeitando a "diversidade" dos projetos, Trabalhar a relações afetivas dos grupos e equipes, Princípios - proporcionar "momentos" para auto-avaliação - contribuição ou o que atrapalha os trabalhos - como superar?; Cada projeto constituir formalmente uma equipe de Assessoria Pedagógica<sup>125</sup>, Articular a Assessoria Pedagógica dos projetos para sistematizar uma política pedagógica da Associação - dar o fio condutor, impulsionar assim os novos valores e comportamentos, Envolvimento dos monitores nos encaminhamentos políticos da questão salarial. (Ata da Assembléia Geral Avaliativa da APEART, em 06/09/1997)

---

124 Durvalino Biliatto foi coordenador geral do PEART e sócio-fundador da APEART. Entrevista concedida em 28/01/2002.

125 Grifos nosso

As relações entre a APEART e CPT-PR também passam por uma nova fase de articulação e aliança. Com a saída de membros da CPT-PR do quadro da Associação no ano de 1994 e com o processo de ampliação da APEART nos anos de 1995 e 1996, vacou-se a referência efetivamente cePETista na região norte do Paraná, já não mais denominada equipe PAR. Ainda que mantendo a "mistica cePETista", através de alguns de seus dirigentes, coordenadores e supervisores pedagógicos, a APEART "engolirá" os agentes e as ações da CPT na região, firmando-se enquanto a referência institucional. Neste processo, serão "engolidas" ou omitidas também as intenções originais da CPT-PR, de desenvolver processos de organização junto aos trabalhadores bóias-frias, nem sempre comungada com as preocupações e prioridades na condução da APEART e do PEART preocupado com a abertura e manutenção administrativa e financeira das turmas de alfabetização.

As novas aproximações entre a coordenação estadual da CPT-PR e a equipe da região norte do Paraná será efetivamente revisitada no ano de 1997 quando Isabel Cristina Diniz - coordenadora da CPT/região norte do Paraná acumula a função de diretora executiva da APEART, tentando impulsionar novos olhares e estratégias junto aos trabalhadores do campo internamente na Associação. Ressaltamos contudo, que as con-fusões e conflitos nos papéis entre APEART e CPT se manterão, considerando que a equipe da CPT/Norte dividirá o mesmo espaço físico com a APEART, bem como devido à duplicidade na direção entre estas duas organizações. Ainda assim, buscar-se-à novas aproximações principalmente junto aos bóias-frias.

### **3.2.5 AS PREMIAÇÕES DA APEART PELO MEC E O III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR**

Outro aspecto que marcará a trajetória institucional da APEART, será sua premiação no concurso "Educação para a qualidade do Trabalho", organizado pelo MEC no ano de 1996 à 1998, para organizações governamentais e não-governamentais que desenvolvessem experiências na área da educação de jovens e adultos. A APEART foi premiada em 1997 através da experiência do



PEART e em 1998 através da experiência do PEPO, juntamente com outras organizações não-governamentais, governamentais e empresariais. A anunciação destas premiações ocorrerá no dia 08 de setembro dos referidos anos - dia internacional da alfabetização - constituindo-se como prêmio uma estatueta de bronze e um kit de material pedagógico sobre educação de jovens e adultos produzido pelo MEC, não havendo repasse algum em espécie financeira, sendo este concurso uma das medíocres marcas da política de educação de jovens e adultos desenvolvida no período pelo Governo Federal (DI PIERRO, 2000). Outrossim, os prêmios contribuíram para o reconhecimento e projeção da APEART principalmente no cenário estadual, potencializando as negociações junto ao Governo Estadual e às Prefeituras Municipais.

com esse prêmio, ela traz também pra dentro da APEART, essa necessidade de descoberta do papel e da importância que até então, assim, uma avaliação que talvez pode ser muito minha, de que a gente estava muito tímido, a própria APEART muito tímido. Muito tímido no sentido de se contentar só com um conveniozinho com o Governo do Estado e aí aos moldes do que foi em 93, 94, 95, toda a dificuldade. [...] e aí, no meu entendimento, com esse prêmio, ele traz pra APEART essa descoberta de que a APEART de fato tinha um potencial ainda a ser explorado e de que todo o seu potencial não estava esgotado e que a gente só ficava se contentando com aquele trabalho que até então estava relacionado com aquela questão do acesso, da orientação, do aprendizado, as letras, ao conhecimento das palavras e tal, mas também a gente tinha a partir da CPT uma visão de também garantir a partir desse trabalho de educação, de alfabetização, a formação e capacitação política e crítica dos trabalhadores e das trabalhadoras, como no caso dos posseiros que o pessoal ao ter acesso, ao ir conseguindo se alfabetizar, se escolarizar, o pessoal foi percebendo também a importância da luta local deles, a importância do pessoal dar um salto de qualidade, assim como no caso dos assalariados rurais. (I.C.D.<sup>126</sup>)

Ainda no ano de 1997, realiza-se a terceira edição do Seminário de Educação Popular da APEART, em Umuarama/PR, nos dias 29 e 30 de outubro. Este evento evidenciará a ampliação quantitativa da APEART no número de educadores e educandos participantes, ressaltando sua diversidade através das várias apresentações culturais organizadas pelos projetos durante o Encontro. Explicitará também um clima permanente de tensão política entre a direção executiva da APEART e o coordenador geral do PEART Durvalino Biliatto, disseminada por este último diante da possibilidade de seu desligamento. Apesar

disto, o III Seminário de Educação Popular registrará efetivamente o crescimento qualitativo da Associação, ampliando sua discussão em torno da educação popular. Para tanto, neste evento contava-se com a presença do educador Paulo Freire (com agendamento confirmado), inviabilizada pelo seu falecimento neste mesmo ano. Ainda assim, o Seminário contou neste contexto com a assessoria de Frei Betto e Moacir Gadotti, este último representando o Instituto Paulo Freire.

O III Seminário de Educação, que foi o primeiro seminário que eu participei que até então eu não trabalhava com a APEART e onde eu vi todo aquele público, desde índios, todos os educadores ali, aquele monte de gente e que foi feita a homenagem pro Paulo Freire que era o ano do falecimento dele, então ali que deu pra eu pensar e conhecer um pouco da educação popular que até então eu não tinha pensado o que era isso. (G.D.D.<sup>127</sup>)

A gente ficava mais ligado no PEJU, então a gente tinha assim mais contato, eu ia mesmo mais em seminários porque eu sempre estava representando o PEJU, mas pra mim, coisa importante da APEART foram os seminários porque eu não tinha muita ligação com a APEART, com o trabalho em si lá na luta mesmo da APEART. Eu sei, conheço o trabalho mas eu não tinha esse contato. (M.C.T.<sup>128</sup>)

O contexto pós-Seminário evidenciou a necessidade de se constituir uma nova aliança política entre os membros da equipe do PEART, uma vez explicitados os conflitos internos decorrentes da saída do seu coordenador anterior. Desta forma, realizou-se nos dias 14 e 15 de dezembro de 1997, um seminário de avaliação e planejamento do projeto, apontando os conflitos existentes e subsidiando a posterior demissão de três supervisoras pedagógicas, as quais estavam lotadas na região de Londrina - convivendo diretamente na sede administrativa - reconfigurando o PEART no *locus* dos conflitos políticos mais acirrados (anexo 5).

---

126 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

127 Gisélia Duarte Dias é educadora e coordenadora do Projeto de Educação das Trabalhadoras do Sexo (PETAS). Atuou como catequista e coordenadora da pastoral da liturgia e da pastoral dos adolescentes. Trabalhou como educadora infantil (auxiliar de creche) no período de 1995 a 1997, inserindo-se na APEART no ano de 1997 como secretária do PERI. Foi aluna do PEJU no ano de 1996 e atualmente é formada pelo curso de serviço social (UEL)

128 Maria Cristina Tonani é professora de espanhol do PEJU desde a origem do projeto em 1995. Formada em educação física, especialista em trabalhos junto às pessoas portadoras de deficiência mental, atuou junto à instituições de educação especial, além de atividades voluntárias junto à comunidade espírita e católica em Londrina. Entrevista realizada em 13/05/2002.

A realização do Seminário foi também registrada no relatório anual da APEART. Constituíndo-se num dos únicos e mais importantes documentos oficiais da APEART, os seus relatórios anuais, passam a ser considerados portadores de suas referências política e pedagógica, sistematizando sínteses dos eventos e produções dos projetos e regiões. Apesar de ser ainda um documento para prestação de contas à SEED/PR, os relatórios passam a catalisar experiências e referências do cotidiano dos projetos, configurando e projetando-as numa imagem institucional, contando com fotos, textos de educadores e educandos, articulados numa linguagem técnica de planejamento e avaliação<sup>129</sup>. O acesso a este documento se restringirá à direção executiva e funcionários da sede da APEART, não sendo disseminado em momento algum às equipes dos projetos, justificado pelo alto custo de sua reprodução. Desta maneira, o relatório do ano de 1997, formalizará a presença institucional da APEART, definindo na sua estrutura, capítulos diferenciados para a organização gerenciadora e para cada um dos seus diversos projetos, apresentados numa capa em que a logomarca da Associação é circundada pelas logos dos seus projetos.

A avaliação dos projetos era por duas dimensões: uma de prestação de contas ao Estado devido ao convênio e a outra da própria avaliação qualitativa em função dos objetivos estratégicos da própria APEART que seria a questão da organização dos trabalhadores. A cada ano eram emitidos relatórios contando um pouco da história, sistematizando essa história da APEART e a cada ano, tanto na elaboração dos projetos, dos diversos projetos de capacitação, para cada curso era feito um projeto, então tudo isso era depois avaliado através dos resultados expressos nos relatórios e claro que haviam avaliações informais, avaliações pontuadas, porém, o relatório acabaria sintetizando um conjunto de resultados dos diversos projetos. E foi crescendo... na medida em que foram passando os anos, a experiência, o acúmulo da APEART, então também eles acabavam se tornando mais complexos também com indicadores quantitativos e qualitativos. (F.F.S.<sup>130</sup>)

---

129 Importante ressaltar que no ano de 1994, o relatório do PEART foi confeccionado pela equipe do projeto, sistematizado pelo coordenador geral no período. A partir do ano de 1995, os relatórios passaram a ser sistematizados pelo associado Fernando Franzói da Silva, responsável também pelo processo de planejamento estratégico (através de oficinas) e elaboração final dos projetos da Associação, solicitando o envio de registros pedagógicos pelos coordenadores dos projetos, organizando e fundamentando a proposta e a experiência da APEART através dos seus relatórios anuais. A partir do ano de 1998, o relatório da APEART será elaborado pelo departamento de documentação e informação da Associação. O relatório do ano de 1997 será o primeiro em que se constará como referência "Relatório da APEART", sendo os anteriores, "Relatório do PEART".

130 Fernando Franzói da Silva é atualmente responsável pelo Departamento de Projetos da APEART e membro do Conselho de Projetos da Associação. Entrevista realizada em 02/02/2002.

### **3.2.6 A AMPLIAÇÃO DA APEART: A CRIAÇÃO DE NOVOS PROJETOS (PEABA, PEJAVIR E PECRIAR) E SUA INSERÇÃO NO DEBATE NACIONAL "POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO"**

O ano de 1998 foi marcado pela inserção de novos projetos e novos sujeitos no interior da APEART. No universo dos projetos teremos a criação do Projeto de Educação dos Atingidos por Barragens (PEABA), do Projeto de Educação das Vilas Rurais (PEJAVIR) e do Projeto de Educação de Meninos e Meninas de Rua (PEMMR), posteriormente renominado como Projeto de Educação de Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Pessoal e Social (PECRIAR). Todos estes novos projetos foram ampliando o universo de diversidades culturais, políticas e pedagógicas da APEART, realinhando o jogo de forças internas presentes.

O PEABA nasce do contato estabelecido entre membros da direção da APEART e a da Comissão Regional dos Atingidos pelas Barragens do Iguaçu (CRABI), situada na região de Cascavel, mediados pela CPT-PR, principalmente após a realização da 10ª Romaria da Terra do Paraná, realizada no ano de 1995, no município de Três Barras do Iguaçu/PR, tendo como tema "Águas para a vida, não para a morte". O Projeto se caracterizará pelo atendimento aos jovens e adultos agricultores familiares que foram impactados pela construção da Usina Hidrelétrica de Salto Caxias, no município de Três Barras do Iguaçu, sendo transferidos para os reassentamentos São Francisco (município de Cascavel/PR) e Centenário (município de Catanduvas/PR). Ainda no ano de 1997, se realizarão oficinas de planejamento contando com representantes da CRABI, membros diretores e assessoria pedagógica da APEART e a supervisão pedagógica do PEPO que também contava com educadores e educandos agricultores familiares. Estas oficinas objetivarão refletir e projetar não somente o PEABA, mas também a proposta político-pedagógica da escola do reassentamento São Francisco, que neste período passa a ser construída como indenização negociada com a Companhia Paranaense de Energia (COPEL). Desta forma, as 10 turmas de educação de jovens e adultos abertas a partir deste ano, contando com monitores residentes no reassentamento, seguirão eixos temáticos que acompanharão as discussões da CRABI em torno da construção de um projeto de desenvolvimento realmente voltado para o campo.

No mesmo ano é criado o Projeto de Educação das Vilas Rurais (PEJAVIR), através da abertura de 24 turmas de educação de jovens e adultos em 20 municípios. Este projeto foi formatado como uma estratégia de negociação de recursos financeiros com o governo estadual, haja visto que o Programa Vilas Rurais se caracterizava como uma de suas ações prioritárias, tendo como população atendida os assalariados rurais temporários. Ainda com discensos, a diretoria da APEART considerava que o atendimento realizado junto a este projeto, facilitaria as negociações junto à SEED/PR nos futuros convênios. Contudo, observamos que o PEJAVIR não consegue obter grandes resultados, uma vez que as vilas rurais selecionadas para o atendimento naquele período, distribuíam-se por todas regiões do estado, inviabilizando o acompanhamento pedagógico pela coordenação e supervisão do projeto, que não contava com recursos financeiros específicos para tal especificidade estadual.

No PEART, após o desligamento de seu coordenador anterior, somente no mês de março do ano de 1998, a convite da diretoria executiva da APEART, assume a coordenação geral do projeto Francisco Carlos Moreno, neste período vinculado ao Sindicato dos Telefônicos do Paraná (SINTEL-PR). Com uma leitura político-organizacional voltada para o mundo sindical, o novo coordenador passará a dinamizar o projeto vinculando-o definitivamente ao corpo institucional da Associação, afirmando também seu distanciamento com a originalidade político-pastoral dentro da qual foi criado.

quando o Chico veio então em 98 pra coordenação geral e ele vem não por uma via pastoral, mas por uma via sindical e partidária, mas não é um nome de grande consenso na própria diretoria. Tinha algumas resistências ao nome porque se tinha uma informação de que ele era de um outro agrupamento partidário e não aquele com o qual nós estávamos mais afinados [...] e depois ao conferir que isso não era realidade; o Chico sempre foi uma pessoa dentro do grupo da Articulação. [...] nós teríamos um pouco de dificuldade porque não era uma pessoa com os traços e com cara da CPT, com a cara das pastorais populares. (D.L.F.<sup>131</sup>)

Outrossim, neste mesmo ano, inicia-se uma intensa mobilização à nível nacional possibilitando a reflexão em torno da educação básica do campo. No mês de junho, a APEART co-organiza e participa da Conferência Estadual

---

131 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

preparatória para a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo<sup>132</sup>, realizada em Curitiba. Nesta conferência estadual foram relatadas experiências e indicados delegados representantes das organizações e movimentos sociais paranaenses para participar da Conferência Nacional. Esta realizou-se no período de 27 a 31 de julho do ano de 1998, em Luiziânia/GO, contando com a representação de várias organizações sociais do país, constituindo-se num marco referencial para o debate e a proposição em torno da construção de um projeto de desenvolvimento voltado para as populações do campo. Nesta Conferência Nacional foi significativa a representação da APEART que, dentre outras organizações, apresentou sua experiência de educação de jovens e adultos no estado, inserindo-se na rede de discussões e articulações que passaria a se constituir no país em torno da educação *do* e *no* campo. No ano 2000, se realizará no município de Porto Barreiro/PR, a II Conferência Estadual Por uma Educação Básica do Campo, resultado e resultando numa maior aproximação e articulação entre as muitas experiências de educação existentes e promovidas a partir deste marco paranaense. Esta II Conferência Estadual aprova um documento base e compõe a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, suprimindo o conceito de educação básica do campo, ampliando as possibilidades de conquista para outros níveis educacionais. Junto com outras organizações, a APEART emerge como um dos atores fundamentais neste processo de articulação política.

Além do olhar voltado à educação do campo é inegavelmente dialético seu reflexo na cidade e às pessoas que compõe o universo de suas ruas como espaço de vida. Assim, observando a realidade das crianças e adolescentes vivendo em situação de risco e vulnerabilidade pessoal e social nas ruas da cidade de Londrina, a APEART busca neste mesmo ano, a construção de uma articulação entre várias organizações governamentais e não-governamentais (Secretaria de Ação Social do município de Londrina, Fundação Cultura Artística de Londrina e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua), para elaborar e desenvolver um projeto em conjunto, vindo a atender a esta demanda. O projeto foi elaborado a partir da coleta de impressões e informações das próprias crianças, através de

---

132 Esta conferência foi promovida e preparada pelo MST, CNBB, UNICEF, UNESCO e pela Universidade de Brasília (UnB), compondo a agenda de discussões e compromissos assumidos signatariamente na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, pelo Brasil.

atividades lúdicas, recreativas, esportivas e artísticas desenvolvidas e posteriormente, de oficina de planejamento realizada com a participação de representantes das quatro organizações envolvidas, bem como da representação das crianças e adolescentes. O ano de 1998 foi ocupado para este processo de elaboração, reflexão e envio do projeto à agências financiadoras para captação de recursos. Ressaltamos também a parceria realizada em anos anteriores entre a APEART e a Humanitas - organização não-governamental que atua com crianças e adolescentes no município de São Jerônimo da Serra - no atendimento a esta população, contudo, gerida exclusivamente pela ONG citada, contando apenas com a concessão de dois monitores da Associação para o desenvolvimento deste trabalho. Nos anos seguintes, a APEART em conjunto com seus parceiros, provocará a ampliação da articulação de outras organizações que atuam com este público no município, desdobrando-se na constituição do Fórum de Organizações que atuam junto às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco no município de Londrina, construindo bases para sua intervenção própria inserida num contexto de rede que passa a ser progressivamente desenvolvida. A intervenção direta junto às crianças e adolescentes pela APEART se realizará no ano de 1999<sup>133</sup>, contando com fragilidades conceituais, metodológicas e políticas na atuação parceira entre as próprias organizações envolvidas.

### **3.2.7 O IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR DA APEART: A CONSTATAÇÃO DA DIVERSIDADE DE SEUS PROJETOS, DO SEU AUGE INSTITUCIONAL E DO ANÚNCIO DE NOVOS RUMOS**

Os novos projetos da APEART vem sobremaneira, marcar a sua ampliação e a diversificação das suas bases de atuação, inserida junto a novos atores e sujeitos que não originalmente a CPT-PR e os assalariados rurais temporários. Esta percepção se evidencia na realização do IV Seminário de Educação Popular da APEART, realizado nos dias 18 a 20 de setembro de 1998, em Cornélio Procópio/PR, reunindo cerca de 500 participantes dentre educadores, representantes de educandos e de organizações sociais. Este seminário contou com

---

133 A atuação da APEART junto ao projeto se realizará através de uma equipe constituída por uma estagiária do curso de Serviço Social, três monitores que tinham como características uma história de passagem pelas ruas enquanto adolescentes em situação de risco, acompanhados pela supervisão de Wagner Roberto do Amaral, membro da direção da Associação no período.

uma equipe de assessores e relatores os quais possibilitaram a construção coletiva de um documento aprovado em plenária final do evento. Este Seminário e o seu reflexo documento se apresentarão como marcos para o processo de busca e construção de identidade posteriormente desenvolvido pelos membros da APEART. Além disso, este Seminário explicitará a grande diversidade de sujeitos presentes neste mosaico apeartiano, confluindo num mesmo espaço os indígenas, os bóias-frias, os posseiros, agricultores atingidos por barragens, jovens da periferia das cidades, crianças e adolescentes em situação de risco, assalariados rurais moradores das vilas rurais, distinguindo-se em educadores e educandos, com diversas faixas etárias, refletindo e discutindo o papel da APEART a partir de suas vivências políticas e pedagógicas em suas turmas de educação, em suas comunidades. O IV Seminário de Educação Popular evidenciou e possibilitou a apreensão da ampliação das ações da APEART, do ponto de vista quantitativo (número de educandos e monitores, supervisores e coordenadores), bem como de sua estrutura organizacional (número e diversidade de projetos, veículos e recursos tecnológicos adquiridos, ampliação do quadro administrativo). Um dos elementos que contribui para este fenômeno foi a negociação e assinatura do segundo Termo Aditivo para o convênio trienal (1996-1998) entre APEART e SEED-PR para o ano de 1998, ampliando de 400 para 430 turmas de educação de jovens e adultos<sup>134</sup>, aumentando conseqüentemente o montante de recursos administrativos repassados e gerenciados pela Associação (anexo 10).

O constante processo de institucionalização da APEART, que perpassa pelo seu crescimento estrutural e organizacional, principalmente na gestão administrativa e financeira dos convênios firmados com o governo do Estado do Paraná, passa a ocupar diretamente o foco das atenções dos seus dirigentes, distanciando-os dos sujeitos presentes (e muitos já ausentes: evadidos, certificados com equivalência de 4ª série, dentre outros) em seu cotidiano nas turmas de EJA e nas suas comunidades. Ainda que a APEART tenha conquistado a ampliação da oferta da alfabetização e educação de jovens e adultos, oportunizando este acesso

---

134 Segundo o Termo Aditivo negociado e aprovado, amplia-se de 400 para 430 as turmas de educação de jovens e adultos da APEART, aumentando os recursos de 497 salários equivalentes ao piso inicial do professor PA-1, bem como os encargos sociais, para 859 salários mínimos vigentes mais encargos sociais. Este aumento de recursos considera a mudança de índice salarial (de PA-1 para salário mínimo) bem como o pagamento diferenciado dos professores de 5ª à 8ª série do PERI, incluso em 15 turmas de EJA com valores diferenciados (anexo 10).



e direito para pessoas, grupos específicos e comunidades - muitas que já haviam negado esta possibilidade para suas vidas -, constatamos o crescente deslocamento do olhar qualitativo da APEART dos sujeitos educandos e educadores envolvidos e suas práticas político-pedagógicas intencionalmente libertadoras, para uma priorização administrativa e financeira no sentido de estruturar fisicamente a Associação projetando-a ainda mais no cenário estadual e nacional. Esta mudança de foco e trajetória é marcada já na sua gênese e no seu processo de ampliação, estruturação e institucionalização, atingindo seu auge nos anos de 1997 e 1998. Este fenômeno é reconhecido pelos entrevistados, cada qual com suas percepções e impressões acerca deste processo.

se reestrutura o estatuto da APEART, minimamente ampliando o conceito do trabalhador assalariado ou trabalhadores do campo, para que se pudesse abrigar outros projetos que já tinha que estava sendo gestado, comentado, no seio da APEART [...] Com essas provocações nós ampliamos estatutariamente o leque de possibilidades de desenvolver novos projetos. (D.L.F.<sup>135</sup>)

Em 97 começa aquilo que a gente chama de um segundo período da APEART. Após 95, 96, com o prêmio nacional, o redimensionamento da atuação e até mesmo a descoberta da especificidade de outros projetos como o projeto específico com os indígenas [...] e também um projeto específico com os atingidos por barragem de Salto Caxias (I.C.D.<sup>136</sup>)

o momento mais interessante que eu achei foi quando a APEART conseguiu avançar com um grande número de turma e teve aquele trabalho onde pode atingir mais... esse foi o momento mais interessante, porque foi onde teve uma evolução e daí de repente começou... esse foi o momento mais importante e pra todo o Paraná também né... [...] Eu não me lembro bem mas faz uns 3 anos mais ou menos... dali pra cá foi só diminuindo né e reduzindo o número de turmas... (P.O.<sup>137</sup>)

a reestruturação da APEART que é uma desvinculação do projeto inicial e ela assumindo uma outra postura mais ampliada. Ela se desvincula das suas origens e assume um caráter generalista e não tem como eixo o assalariado rural, ela tem um eixo genérico à população carente rural [...] e aí então os assalariados rurais foram excluídos desse processo e a APEART começa a se preocupar com projetos urbanos, ela não se preocupa mais com os pequenos projetos, ela tem vários outros projetos com meninos de rua, com mulheres em situação de prostituição, trabalha com outros projetos, barragens, outros projetos que não estão vinculados ao assalariado rural e o assalariado rural é meramente um dos projetos mas não é o projeto. [...] e nesse processo temos aí, quem é que desenvolve uma ação com o assalariado rural? A CPT se esvazia no norte do Paraná e

---

135 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

136 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

137 Pedro de Oliveira é educador popular do PEPO desde a origem deste projeto em 1996. É agricultor familiar e posseiro. Atuou como catequista, ministro da eucaristia e coordenador da escola bíblica em sua comunidade, participando também como liderança da AFATRUP e do movimento dos posseiros desde sua criação. Foi educador infantil contratado pela Prefeitura Municipal de Pinhão. Entrevista realizada em 07/02/2002.

aí tem a pastoral do migrante mas a pastoral do migrante não trabalha para o assalariado rural [...] No discurso sim mas na prática ela quer levar a instituição, então o eixo fundamental é a institucionalização e aí eu digo que nesse campo, o assalariado rural está despido<sup>138</sup>. Ele não tem ninguém mais que o apoie, não tem ninguém que dá suporte, que o interpreta e desenvolve as suas ações. (J.P.L.<sup>139</sup>)

Interpretamos o progressivo auge da APEART caracterizado pela sua política de convênios junto à SEED-PR, tangenciando a ampliação da oferta da EJA junto aos interesses de pulverização de bases políticas, seja visando a configuração de um eleitorado politizado e crítico, viabilizando a composição de uma base parlamentar sensibilizada com as questões da terra, do trabalho e da educação dos adolescentes, jovens e adultos; seja para facilitar o acesso e o direito a educação básica à uma população até então excluída e distante do mesmo, ainda que se realizasse a custos baixíssimos e por uma organização não-governamental - evidenciando sua característica frágil, assistemática e permanentemente passível de rupturas.

### **3.2.8 AS MUDANÇAS DE DIREÇÃO POLÍTICA NO GOVERNO JAIME LERNER E O PRENÚNCIO DAS CRISES FINANCEIRAS NA APEART**

O auge constatado da APEART do ponto de vista de sua estruturação física e financeira e de sua institucionalização política, se apresentará fragilizado a partir do ano de 1999, período de significativas mudanças no mandato do governo Jaime Lerner, que rompe com sua base partidária original pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) e assume sua filiação ao Partido da Frente Liberal (PFL) - constituindo-se em base de apoio e de alianças do governo federal e consequentemente assumindo para a direção do governo do Paraná a perspectiva neoliberal para gestão das políticas sociais e educacionais. Para tanto, assume a direção da SEED-PR a Sra. Alcyone Saliba, até então componente do quadro de consultores do Banco Mundial. A partir deste marco, inicia-se uma nova fase de alianças entre APEART e SEED-PR, que altera a base de negociações dos convênios até então pelo número de turmas de educação de jovens e adultos para o *per capita* aluno matriculado e certificado, inserindo-se frontalmente a lógica de uma

---

138 Grifo nosso

139 Joaquim Pacheco de Lima é assessor da APEART. Foi o primeiro coordenador do PEART em 1993 e 1994 e primeiro presidente da APEART em 1994. Entrevista realizada em 19/04 e 02/05/2002.

política de EJA de resultados, buscando garantir e apresentar estatísticas de terminalidade do primeiro segmento do ensino fundamental (equivalente à 4ª série). Desta forma, após inúmeras negociações, ainda com as turmas de EJA já abertas desde o mês de fevereiro (conforme sinalizações pela própria SEED-PR), o convênio somente foi assinado no dia 14 de junho do ano de 1999, após um atraso inicial de quatro meses no pagamento dos salários dos funcionários da APEART.

Cabe ressaltar que o convênio de 1999 estabelece novos parâmetros de investimentos, redefinindo o papel e o sentido da EJA no estado (anexo 10). As novas alterações vigentes referem-se à:

- No objeto do convênio, redefine-se a oferta da alfabetização (conforme convênio anteriores) para a oferta de ensino supletivo reforçando a compreensão da escolarização do público atendido, bem como estabelecendo os resultados referentes à sua terminalidade nos tempos definidos pelo contrato;
- No investimento previsto, suprime-se o repasse de recursos para a capacitação dos monitores e produção de material de apoio pedagógico, além dos recursos administrativos, priorizando apenas pagamento dos salários a serem administrados pela própria APEART;
- Um elemento positivo fundamental neste novo convênio refere-se à mudança da terminologia *monitor* para *educador popular*, proposto pela APEART e acatado pela SEED-PR, propiciando a reflexão sobre a reconfiguração do papel e da inserção deste agente nos projetos a que estão vinculados;
- A base de cálculo de negociação dos recursos não se vinculará mais ao número de turmas abertas e de educadores contratados (índice PA-1), mas sim pelo número de alunos (per capita) atendidos, definindo-se assim, um valor anual por educando. Será negociado o número de 5.000 educandos a serem atendidos, no valor per capita/ano de R\$ 217,00, gerando um montante de R\$ 1.085.000,00 a serem administrados diretamente pela APEART. Nos anos seguintes este valor per capita/ano cairá para R\$ 170,00, contando com cortes significativos no número de educandos atendidos;
- Nesta nova perspectiva gestonária, as competências dos parceiros também se alteram principalmente para a APEART que assumirá um índice de aprovação

dos educandos inscritos em suas turmas de EJA de no mínimo 40% nos exames de equivalência, não permitindo mais do que 30% de evasão.

Esta perspectiva de gestão da EJA a partir da acirrada cobrança dos resultados estatísticos de aprovação nos exames de equivalência ou seja, de certificação dos educandos, somada aos atrasos no repasse dos recursos por parte da SEED-PR, gerou crises intensas no interior dos projetos da APEART, evidenciando e intensificando-se um processo de descaracterização de seus princípios político-pedagógicos.

a APEART tem perdido muito com as exigências que o Estado tem feito na questão da certificação, da apresentação de números, de resultados. Isso faz com que se crie no âmbito dos educadores, uma duplicidade de pensamentos e objetivos que faz com que ele perca um pouco o “norte” da coisa, do trabalho, mesmo ele querendo, tendo consciência política suficiente pra trabalhar com os educadores essa questão que eu já falei da formação mais universalizante, da compreensão de mundo, do entendimento dos princípios, dos direitos humanos e tudo o mais, ele sabe que ao final ele vai ter que preparar esse aluno pra fazer uma prova, e isso faz com que se perca muito daquilo que a APEART tem como princípio. [...] Pra mim tá muito claro que em função ao submetimento ao modelo do Estado, ao modelo oficial, ela perde muito o seu objetivo e eu sempre tive muito receio de que ela acabasse se transformando num espaço que substitui o Estado naquilo que ele deve fazer nas escolas regulares, ou seja, o ensino supletivo, a preparação pra uma prova de equivalência num nível ou outro do ensino fundamental. No entanto, o modelo que se tem hoje e eu acho que aí seria uma outra discussão de educação de jovens e adultos é um modelo que está no conjunto das políticas estaduais pra educação, principalmente as do estado do Paraná, então se ela faz parte desse modelo, o governo logicamente em financiando, ele vai cobrar o resultado, porque todo mundo sabe que hoje o que comanda o espaço público é a política de resultados então se você não tem resultado, você não tem financiamento [...] Pro ensino de jovens e adultos se dá da mesma forma, ou seja, o governo não faz, uma ONG faz só que pra receber o financiamento, ela tem mostrar o resultado. Como é que mostra o resultado: fazendo o exame que equivalência e distribuindo pra que eles possam distribuir os certificados, que é o que o governo está fazendo em todos os âmbitos. É só ver o que os CEBEJAS fazem, o que os CEADS fazem por aí afora. (M.G.F.<sup>140</sup>)

antes, nós não tínhamos também essa cobrança do Estado, porque o Estado quer que a gente tenha alunos e o Estado não está preocupado que nós... que a gente eduque os alunos na questão de cidadania, nessa questão ele não está preocupado. Ele está preocupado que a gente ensine os alunos a ler e escrever, que atinja aquele objetivo do Estado, padrão e que ele não pense. O que o Estado quer é isso, então ele tem essa cobrança muito grande (A.S.B.P.<sup>141</sup>)

---

140 Maria das Graças Ferreira é assessora da APEART. Entrevista concedida em 14/04/2002.

141 Ângela Silvana Bucalon Piccin é educadora popular do PEART. Entrevista realizada em 08/05/2002

Os atrasos no repasse dos recursos terão uma média de três a quatro meses, caracterizando-se até o ano vigente como o trato do governo estadual para as políticas de EJA, principalmente para as ONGs conveniadas. Estes atrasos potencializarão crises internas e conflitos na APEART, principalmente diante da constante desmotivação dos educadores populares que neste contexto, em sua maioria passam a depender exclusivamente deste recurso salarial constituinte fundamental de sua renda familiar.

Nós passamos por muitos momentos de dificuldades na questão salarial, alguns anos da gente receber o primeiro salário no mês de setembro e essa dificuldade econômica de o educador trabalhar sem receber salário, de o supervisor não ter condições de dar atendimento, de o PEART não dar condições de trabalhar a formação, então esse conflito na questão econômica gerou muita dificuldade no desenvolvimento do processo e muitos conflitos porque, como outros fatores o econômico também é algo que pesa e aflora os nervos, aflora as dificuldades, então esse problema do atraso salarial, do repasse do governo em passar os pagamentos em dia, gerou muitos conflitos desagradáveis, muitos desentendimentos as vezes até mesmo entre educadores, entre relação de trabalho e tudo o mais. (D.L.F.<sup>142</sup>)

em 99, que foi o ano que a gente conseguiu assinar o convênio só em maio, junho e que a turma do PERI nós acabamos não trabalhando com essa turma, só que as demais turmas dos outros projetos permaneceram esse ano, praticamente o ano todo sem receber. O primeiro salário só veio em setembro, então aí você vê o amor pela causa, dos educadores e principalmente do povo ali técnico, do povo do escritório, porque os educadores acabam tendo outros empregos, outras formas de se manter mas o pessoal técnico e o pessoal do escritório ficou o ano todo recebendo só em setembro mas fez firme ali [...] então foi assim mais do que uma crise, mas você vê ali a questão de vestir a camisa da APEART e a APEART hoje, continuando a história da Associação, sempre com altos e baixos, convênio assinado só em maio, só que isso vem reforçar o compromisso não só dos educadores mas de todas as pessoas envolvidas nos projetos. Houve um desgaste sim do pessoal mas era algo maior porque era um desgaste de você pensar dentro da organização da Associação. [...] então todo o desgaste foi devido ao Governo, então por isso mesmo todos os atos que a gente fez, todas as mobilizações. (G.D.D.<sup>143</sup>)

### **3.2.9 A NOVA COMPOSIÇÃO DIRETIVA DA APEART E AS ASSEMBLÉIAS DOS EDUCADORES POPULARES**

Registramos que no ano de 1999, ocorrem mudanças na composição diretiva da APEART através da realização de assembléia eletiva. Constatamos que a diretoria eleita passou por vários momentos de tensão e crise

---

142 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002

143 Gisélia Duarte Dias é educadora e coordenadora do PETAS. Entrevista realizada em 13/05/2002.

considerando que seus membros passaram a dividir compromissos com outras organizações as quais eles também mantinham vínculos políticos<sup>144</sup>, reduzindo seu tempo de permanência e disponibilidade na Associação. Da anterior composição presencial na gestão da APEART, notaremos uma nova dinâmica administrativa constituída de ausências, inseguranças e desencontros, num contexto de imposições pelo governo Jaime Lerner através de cortes e atrasos de recursos.

Foi um ano de crise financeira também porque o Estado praticamente não passou recursos em 99, então tinha uma crise interna, não conflitos de direções como foi em 97. Era um outro conflito. Era um conflito mais reivindicatório de participação, que um conflito de disputa do poder, que foi no ano de 97. [...] Eu acho que o Chico não teve esse enfrentamento, não precisou disso, mas ele e a Bel sofreram o conflito interno da falta de recursos, então o pessoal vinha pra cima constantemente. O Estado praticamente não repassou, mas também o conflito interno porque a máquina estava aquecida para politicamente continuar a articulação externa e ele não conseguiu conduzir por falta de tempo e já estava aquecida no desafio do pensar a educação de jovens e adultos que estava dentro do campo do colegiado. Acho que essas duas questões fizeram com que fosse um ano muito difícil para a direção. (D.L.F.)

então é de novo um momento delicado da APEART que traz uma preocupação principalmente como eu disse principalmente em 99 quando a gente estava com uma direção política fragilizada devido, por um lado, a inexperiência do pessoal, a pouca ainda atuação junto a APEART mas também a limitação de tempo que acarretou sem dúvida pra mim eu acho que nesse período foi um momento bastante delicado em que a gente afastou-se bastante [...] eu acabava assumindo muito o papel de secretária, de articuladora política, de também por vezes respondendo pela administração junto com o setor administrativo e com a própria questão da articulação política dos convênios. Foi assim particularmente um momento muito significativo de crescimento, de amadurecimento político e até mesmo na compreensão, na discussão de por onde passa essa questão enquanto política pública mesmo de educação de jovens e adultos (I.C.D.<sup>145</sup>)

Ainda assim, nota-se que o ano de 1999 contribuiu para a ampliação da direção política da APEART, envolvendo novos sujeitos no seu processo diretivo<sup>146</sup>, possibilitando convergências entre estes e os anteriormente envolvidos,

---

144 Registramos que o presidente Francisco Carlos Moreno, vinculado à Federação dos Trabalhadores Telefônicos, ocupará grande parte de seu tempo no processo eletivo junto à suas bases sindicais, bem como envolvido nas negociações em torno da privatização das Telecomunicações do Paraná (TELEPAR S/A), iniciado neste ano; a secretária Isabel Cristina Diniz, reconduzida ao cargo, assumirá a coordenação estadual da CPT-PR e as demandas em torno dos conflitos no campo ocorridos no estado; e a tesoureira Márcia Helena Carvalho Lopes, renunciará ao cargo em função de compromissos políticos assumidos junto ao Conselho Estadual de Assistência Social (anexo 11). O presidente anterior Pe. Dirceu Luís Fumagalli se licenciará da Arquidiocese de Londrina para fazer o curso de mestrado no município de São Paulo, transferindo sua residência para esta cidade.

145 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

146 Ressaltamos a inserção de Marcos Henrique Broietti como coordenador geral do PEART, de Vilma Aparecida dos Santos como coordenadora do PERI, e de Douglas Vieira da Silva como coordenador do PEJU.

no sentido de buscar estratégias de sobrevivência para a instituição. Estas estratégias passaram efetiva e fundamentalmente pela realização de assembleias dos educadores da APEART, convocadas pela sua direção executiva e assessoria técnico-política no sentido de esclarecer ao conjunto dos envolvidos o contexto, as negociações e os impactos à Associação diante do atraso de recursos financeiros. Além disso, as assembleias foram espaços propositivos e deliberativos de estratégias a serem assumidas por todo este coletivo para garantir as ações já desenvolvidas. No ano de 1999, a APEART realizou então duas assembleias de educadores sendo que a primeira delas ocorreu no dia 29 de agosto, nas dependências da Universidade Estadual de Londrina, deliberando estratégias de pressão política através de manifestações populares e contatos com autoridades políticas e eclesiais.

Durante todo o processo, a Diretoria bem como a Assessoria manteve contatos e articulações visando o cumprimento do que se estabelece no convênio, que chega ao mês 08/99 com total atraso de repasse. A alegação que temos recebido é de que não há recursos e de que a situação das demais conveniadas não é diferente da APEART, todas com atraso. [...] A estrutura mínima mantida até agora foram sustentadas por recursos oriundos de empréstimos [...] do SINTEL [...] e da CPT. [...] Para discorrer sobre a proposta dividiu-se a Assembleia em 10 grupos para os delegados pudessem opinar quanto à proposta bem como as estratégias, digo propostas de ação. Voltando à plenária, os grupos trouxeram a proposta de continuidade até 20/11, para de fato que educandos não sejam prejudicados quanto a terminalidade e equivalências. Quanto às formas de pressão as sugestões e que devam ser implementados são: abaixo-assinado, carta manifesto, dia de protesto, outras formas de apoio com lideranças políticas, grupos e/ou demais entidades [...] Outra estratégia é no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA - que acontecerá no Rio de Janeiro de 08 a 10/09, onde o Marcos Broietti irá participar em nome da APEART faça coleta de assinaturas de solidariedade. (Ata da Assembleia Extraordinária da APEART, 29/08/1999)

Um outro momento em que o conselho político atuou e que pra mim foi assim o fechamento do momento signficante, foi a crise financeira de 99 onde pra mim foi a prova final da importância do trabalho da APEART, do nível de compromisso das pessoas, principalmente dos educadores, porque de fato são os educadores que fazem a existência da APEART, que me deixou bastante satisfeita e até hoje quando eu me lembro daquilo eu me sinto bastante emocionada [...] O governo não fez o repasse dos recursos, a APEART se manteve por puro esforço de toda a equipe que se manteve ali dentro dando sustentação técnica lá dentro na estrutura toda, com a equipe administrativa que estava lá e naquela assembleia do dia 30 de junho aqui na universidade onde por unanimidade os educadores presentes votaram pela manutenção dos trabalhos, das aulas até o dia 20 de novembro independente de receber o salário ou não. Isso pra mim é muito mais do que qualquer documento assinado, do que qualquer fala que se possa fazer a respeito disso ou daquilo [...] A gente não tinha muito claro o que poderia

---

Observamos também a transição de Wagner Roberto do Amaral, até então coordenador do PERI assumindo a composição de um novo espaço posteriormente denominado de Coordenação Político-Pedagógica da APEART.

acontecer, então foi traçado todo um plano de condução da própria assembléia e de estratégias de acordo com o resultado da assembléia daquele dia. Eu penso que o resultado da assembléia disse tudo, ele fala por si só o fato né. Foi tirado uma manifestação pro centro de Londrina no início de setembro e antes, na véspera da manifestação ou um dia depois da manifestação, o governo do Estado começou a fazer o repasse dos recursos mas mesmo assim a gente foi pro calçadão, os educadores, os trabalhos, o manifesto, as faixas em todas as regiões onde existe as turmas da APEART, foram feitas as mesmas manifestações nos espaços públicos onde as pessoas pudessem ver o que estava acontecendo. Além disso, quem dispunha de espaço nas rádios foi pra rádio, quem dispunha de espaço nas câmaras de vereadores foi para os vereadores, foi feito o abaixo assinado. (M.G.F.<sup>147</sup>)

Com o recebimento dos recursos através da pressão de uma soma de contatos, manifestações e articulações políticas, o ano de 1999 findou com os impactos e crises produzidas mediante a revelada postura autoritária e neoliberal assumida pelo governo Jaime Lerner, absorvidas diretamente pela dinâmica da APEART. No dia 12 de dezembro deste mesmo ano, realiza-se a segunda assembléia de educadores da APEART, avaliando estes impactos e construindo motivações para a continuidade dos trabalhos. Nesta assembléia visualizam-se os impactos bem como os questionamentos (alguns explícitos outros ainda velados) referentes à exigência quantitativa dos exames de equivalência, ainda que a APEART tenha garantido o índice de 40% de certificações negociado e previsto no convênio. Também avaliou-se as fragilidades políticas desta Associação na ausência do envolvimento de parte significativa de seus associados e educadores - principalmente nas regiões mais distantes da sede - nas mobilizações propostas e deliberadas na assembléia anterior.

Passamos a discutir sobre as decisões tomadas na Assembléia do dia 29/08. Quanto às contratações foram efetivadas a partir de 01/07/99. Quanto ao abaixo-assinado foi para as regiões para coleta de assinaturas no que avaliamos foi muito fraca não chegando à 5 mil, resultado que requer avaliação. Outro elemento é o manifesto que não foi assinado pelos Projetos/Regiões também não foi implementado, o que também requer avaliação da direção. De modo geral nas intervenções é detectada completa ausência dos associados e até mesmo dos membros da Diretoria e Assessoria indiferentes ao quadro geral, se posicionando inclusive no sentido de oposição e não tratando com seriedade as decisões e deliberações. No entanto não podemos permitir que as dúvidas que todos tivemos, as dificuldades pessoais prejudiquem o nosso "nourrould" que é enorme e reconhecido à nível nacional, e o resultado disso é sem dúvida pela qualidade e competência dos quadros que temos e o depto. administrativo mostrou sem dúvida maturidade no encaminhamento e na administração do que se teve. (Ata da reunião ampliada da diretoria, 11/12/99)

---

147 Maria das Graças Ferreira é assessora da APEART. Entrevista concedida em 14/04/2002.



[...] abre-se um trabalho de grupo para o apontamento de avanços e dificuldades sentidas e enfrentadas em 99; o resultado foi; Dificuldades - falta de recursos, cursos nas regiões e nos projetos, material didático, planejamento pedagógico, falta de esclarecimentos para as comunidades, rejeição dos poderes públicos, política do Governo de descaso para com a situação da Educação de Jovens e Adultos, atraso das discussões. Avanços: perseverança dos educadores apesar das dificuldades, maior procura por parte das comunidades nos Projetos em 99 e para continuidade em 2000, continuidade das discussões e propostas do IV Seminário de Educação, mais qualidade nas produções dos alunos, potencial político-pedagógico, dificuldade financeira mas não da implementação dos trabalhos, avanços significativos no PEABA e no PEPO. (Ata da Assembléia Extraordinária dos Educadores, 12/12/1999)

Apesar das negativas impressões acerca do processo de mobilização e principalmente de articulação descrito, observa-se elementos de avanços pelos participantes da assembléia principalmente no que se refere ao potencial político-pedagógica dos projetos da APEART e ao compromisso dos educadores populares em manterem o trabalho pedagógico, ainda que dependam do salário para sua sobrevivência. A assembléia também explicita a intensa dependência da Associação tendo como único provedor de recursos financeiros o governo do Estado do Paraná - apesar de entendê-lo como responsável direto pelo provimento das políticas públicas de EJA - percebendo as fragilidades na autonomia buscada pela APEART enquanto organização social. Diante disso, ocorrem já neste período as negociações realizadas com a Central Única dos Trabalhadores (CUT-Nacional) na busca de parcerias para o desenvolvimento das ações educativas da APEART, considerando que a grande maioria da população atendida constitui-se de trabalhadores rurais.

Para tanto, se faz necessário buscarmos outras possibilidades seja com o próprio Estado, com os municípios ou diretamente com Entidades. Nesse sentido se encontra uma possibilidade de convênio com a CUT Nacional via Educação, que passa pela escolarização e terminalidade. Sem dúvida, lembra o Pe. Dirceu carece que nós enquanto APEART estejamos conscientes e seguros do nosso referencial ideológico, o que requer discussão, debate e elaboração dos termos e critérios que possam reger esta parceria [...] para tanto se faz urgente que a equipe do Projeto Político-Pedagógico inicie uma elaboração mais definida de nossa raiz curricular a partir do eixo: trabalho, educação e cidadania. (Ata da reunião ampliada da diretoria 11/12/1999)

Todo o avanço, toda a ousadia, ela tem prejuízo e tem ponto positivo e tem ponto negativo. O negativo nosso acho que no alçar vôo da APEART, no avanço em buscar outras formas, outras frentes, outras demandas de trabalho, foi talvez a gente ter descuidado e aí você botar na cabeça de que era só escolarizar, escolarizar e escolarizar e aí digo que nesse período foi talvez um dos momentos mais críticos que a gente teve que fazer a opção, inclusive pra manter convênio, de dizer: "a gente vai capacitar pra

escolarizar, pra certificar ou a gente vai fazer um trabalho político". Na cabeça de muitos de nós, eu acho que a confusão estava feita, mas entre você naquele momento garantir o convênio que era a maior parte que garantia sala de aula, aluno e recursos administrativos, a gente acabava fazendo essa opção, claro que... mas o desafio de estar... é claro... eu acho que nós tivemos um período que foi o grande ponto frágil dos projetos. Foi não estar relacionando isso com o cotidiano, com a luta, com a vida, com o trabalho, com a necessidade dos trabalhadores. (I.C.D.<sup>148</sup>)

### 3.2.10 A CRIAÇÃO DA COORDENAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA APEART

Também como um dos acenos positivos neste período, pode-se destacar a organização da Coordenação Político-Pedagógica da APEART<sup>149</sup>, iniciando um trabalho ainda tímido durante todo o ano de 1999, devido a ausência de recursos para a formação dos educadores, contudo tendo como referência fundamental o documento do IV Seminário de Educação Popular, que apresentava subsídios importantes para empreender um processo de repensar as ações da Associação. Para tanto, a partir de contatos e parcerias com a Universidade Estadual de Londrina, através do Departamento de Serviço Social, possibilita-se uma nova parceria entre esta Universidade e a APEART através de um novo projeto de extensão<sup>150</sup> que busca articular docentes e alunos de várias áreas do conhecimento, no sentido de contribuir para o processo de formação dos educadores populares, sintonizado com a construção do projeto político-pedagógico da Associação.

nós também vamos descobrindo a importância de que é impossível você ir ampliando o trabalho de educação, a experiência de educação de jovens e adultos no Paraná e com o potencial que a gente vai tendo, com o número de alunos, com o número de projetos que vai crescendo, a gente não pensar a dimensão pedagógica ou escrever a história, fazer a memória ou ir sistematizando, sistematizar é uma coisa muito ousada, mas naquele

148 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

149 A criação deste novo espaço na APEART ocorreu a partir de vários encontros entre os professores da UEL e agentes da Associação sendo: Wagner Roberto do Amaral, Maria das Graças Ferreira, Angela Maria Hidalgo, Sandra Regina de O. Garcia e do diretor da APEART Francisco Carlos Moreno, no sentido de definir estratégias de discussão do projeto político-pedagógico da Associação. A partir das discussões que se realizaram com as equipes dos projetos da APEART, surge então a organização de um espaço denominado Coordenação Político-Pedagógica, articulado por Wagner Roberto do Amaral, sendo indicado seu coordenador a partir de 1999.

150 O projeto de extensão criado denominou-se "Educação, Trabalho e Cidadania: ações educacionais direcionadas às populações excluídas do processo formal de educação", sendo elaborado coletivamente do período de maio à julho de 1999, contando com a participação dos docentes: Kimiye Tommasino (Depto. de Ciências Sociais), Ângela Maria Hidalgo, Sandra Regina de O. Garcia, Maria das Graças Ferreira (Depto. de Educação), Gilmar de Carvalho Cruz (Depto. de Fundamentos da Educação Física), Marlene Rosa Cainelli e Lúcia Helena Oliveira Silva (Depto. de História), Kennedy Piau Ferreira (Depto. de Artes), com a colaboração intensa da professora Kumagae Kazukuo Stier (Geografia) e do mestrando Chateaubriand Amâncio (Etnomatemática), contando com a participação de aproximadamente 25 discentes de quase todas estas áreas de conhecimento, sendo o projeto coordenado pelo docente Wagner Roberto do Amaral (Depto. de Serviço Social), no período de setembro de 1999 à dezembro de 2002.

período, a descoberta de que a dimensão pedagógica da nossa experiência precisava ser documentada. Pelo menos documentada, melhor pensada, melhor elaborada seja a partir de referenciais teóricos, de referenciais da educação popular, dos principais referenciais mesmo a partir de Paulo Freire, e de outros personagens orientadores e mestres mentores da questão da educação popular e de jovens e adultos, a gente pensar essa dimensão do pedagógico [...] e aí já com o departamento de política pedagógica que o Wagner começa a também enquanto tinha o nome de tesoureiro mas ele acabava assumindo mais essa dimensão político-pedagógica e assumiu no entendimento nosso na divisão das tarefas, a gente foi atribuindo mais ao Wagner esse papel e essa preocupação de estar ajudando pensar e articular forças em torno da gente ir criando depois na seqüência o núcleo político pedagógico ou a coordenação político pedagógica da APEART (I.C.D.)

Assim, nos contextos de ampliação e corte dos recursos para o desenvolvimento das ações educativas e a partir deste novo movimento interno progressivamente impulsionado pela Coordenação Político-Pedagógica da APEART, surgem também as bases qualitativas do processo de repensar a sua identidade político-institucional, emanada pela novas dimensões de sua atuação, evidenciada pela diversidade de sujeitos envolvidos e de práticas pedagógicas que demandavam um olhar próprio, principalmente por parte de seus educadores e pela própria instituição. É gerado neste contexto a urgente necessidade da construção do projeto político-pedagógico da APEART.

### **3.2.11 DO SEGUNDO ATO, NOSSO MOMENTO DE SÍNTESE**

Apreciar a história da APEART neste segundo ato significa revelar e evidenciar o seu constante crescimento estrutural e organizacional - principalmente na maior aquisição e gestão de recursos financeiros provenientes de sua nova relação com a SEED-PR, ainda na fase pedetista do governo Lerner - passando a ocupar prioritariamente o foco das atenções dos seus dirigentes.

Ainda que este crescimento estrutural sinalize a possibilidade de ampliação da oferta e do acesso da educação para milhares de jovens e adultos trabalhadores, despertando em muitos a reflexão sobre a descoberta das letras e do mundo que os cerca, a atuação político-pedagógica da APEART se fragiliza pela ausência da prioritária reflexão da ação pedagógica intencional e potencialmente libertadora desenvolvida pelos seus educadores populares, distanciando ainda mais

este conjunto institucional das preocupações em torno dos seus objetivos originais de organização política dos públicos-sujeitos envolvidos em seus projetos.

Há que se ressaltar também os radicais contrastes da APEART do ponto de vista da administração dos recursos financeiros e que marcam este segundo ato de sua história, quando se evidenciam o seu auge e sua profunda crise institucional. O seu auge é caracterizado pelo vislumbre de sua projeção e reconhecimento estadual e nacional, pela ampliação intensa de seus projetos e principalmente pela sua capacidade negociadora e gestora de recursos financeiros e que tem como paradoxal característica a sua centralização nos membros diretores, reforçando a "cadeira presidencial", ainda que coexistam oficialmente espaços políticos internos de consulta e assessoria, possibilitando um sobre-tom democrático e "participativo".

A sua crise institucional, passa a ser reflexo direto da partidária incorporação do governo estadual aos interesses ideo-políticos e econômicos do governo federal e conseqüentemente, da renovação dos pactos e alianças junto ao Banco Mundial (NOGUEIRA, 2001). Percebe-se uma alteração de rota na gestão das políticas sociais estaduais, através da influência direta do Banco Mundial com o objetivo em fazer deste estado seu mais potencial laboratório de políticas educacionais. Inserida no conjunto das experiências deste laboratório, neste novo contexto, a APEART sentirá sua crise compor-se a partir da abrupta e constante redução dos investimentos para a EJA e simultaneamente, a acirrada pressão por resultados estatísticos em torno dos certificados de equivalência do segundo segmento do ensino fundamental. Torna-se evidente a intenção da SEED-PR em transformar seus parceiros não-governamentais em "fábricas de certificados" com suspeita qualidade, contribuindo para mascarar índices às agências internacionais multilaterais. Neste sentido, diante da crise, a APEART se percebe na sua natureza não-governamental, enquanto uma "prestadora terceirizada de serviços educacionais" e gerenciadora de precárias condições e relações de trabalho (PACHECO, 2002), realizando-os e mantendo-os a custos baixíssimos, evidenciando sua característica frágil, assistemática e permanentemente passível de rupturas. Sua crise existencial marca-se pela constante busca de sua autonomia organizacional em contraste à intensa dependência dos recursos financeiros de seu

único provedor - o governo estadual - em garantir sobrevivência à estrutura física e institucional criada, apesar de entendê-lo responsável direto pelo provimento das políticas públicas de EJA.

A experiência desta crise institucional evidencia o contínuo processo de descaracterização de seus princípios político-pedagógicos mas também anuncia novas possibilidades de gestão, contando principalmente com a participação dos educadores populares na reflexão deste contexto.

O auge e a crise apeartiana sinalizam também um novo movimento em torno do redesenho de uma política pedagógica que resgate e vislumbre os originais objetivos e princípios da APEART, articulada aos interesses e expectativas dos novos sujeitos presentes nos quadros educadores e educandos, contando fundamentalmente com a ingerência de novas organizações e movimentos sociais no processo gestor de seus projetos. Da diversidade de projetos que constituem a base política da APEART, este movimento busca construir sua unidade repensando sua identidade.

### ***TERCEIRO ATO: REPENSANDO A IDENTIDADE DA APEART (2000 – 2001)***

#### **3.3.1 A NOVA COMPOSIÇÃO DIRETIVA DA APEART E AS BASES DOS NOVOS CONFLITOS E CONSENSOS INTERNOS**

O ano 2000 se inicia com nova composição da diretoria da APEART, definida através de assembléia eletiva realizada no dia 26 de fevereiro. Esta nova composição se justificará devido à saída de Isabel Cristina Diniz, então diretora executiva da Associação, sendo eleita membro da coordenação nacional da CPT, indo residir em Goiânia/GO. Com a vacância dos cargos de secretaria e tesouraria e com a previsão de candidatura do então presidente da APEART para vereador no município de Londrina, decide-se por novo processo eletivo. Neste momento, ocorrerá uma nova composição de forças políticas internas na direção da Associação, sendo eleito como presidente Marcos Henrique Broietti (até então coordenador geral do PEART), como secretário Francisco Carlos Moreno, e como tesoureiro Jackson Romeu Ariukudo, inserido na APEART diretamente enquanto seu

diretor executivo (anexo 11). Assim como na diretoria anterior, constataremos logo nos primeiros meses, uma redefinição no tempo de presença destes diretores na sede da Associação (que terá ainda como referência a presença exclusiva das diretorias anteriores até o ano de 1998), optando o presidente também pela carreira acadêmica e o secretário assumindo o processo de candidatura à vereador. Assim, a incumbência direta pelo respaldo e operacionalização cotidiana na Associação, principalmente aos referentes às dimensões administrativo-financeira e político-pedagógica será dado pelo tesoureiro, recém chegado ao quadro apeartiano, tendo inúmeras dificuldades em respondê-las, atuando num ritmo distinto à nova dinâmica que se constituirá no conjunto da APEART.

Ficou então o Marcos, o Chico e o Jackson, mas sabendo que o Chico não contribuiria porque ele teria que priorizar a campanha eleitoral. O Marcos depois logo de início ele faz uma opção, prioriza a questão da academia, também acho que por vários fatores: um deles a própria questão econômica, porque a APEART não tinha condições de garantir a ninguém [...] Sendo que o Chico está fora, quem acaba dando as coordenadas é o Jackson, que era o tesoureiro, um rapaz que não tinha a leitura institucional, não tinha visão institucional, não tinha compreensão dos projetos; já tinha outros novos dois projetos configurados que eram o PECRIAR e PETAS, então já tínhamos o que hoje é praticamente a Associação e os outros sete projetos. (D.L.F.<sup>151</sup>)

Identificamos que uma das bases de sustentação dos conflitos internos se pautará nas expectativas e propostas frustradas de "redimensionamento continuado" - pela continuidade da raiz político-pastoral marcante inclusive no processo de seleção e permanência dos quadros da APEART, desenvolvido pelas direções anteriores e não correspondido totalmente pelos novos quadros dirigentes.

Depois, de 98 até agora eu poderia dizer que é meio uma fase, que é uma fase de transições ainda. 98 foi um processo de transição da nossa saída e tentando rolar para um outro grupo a direção dessa instituição e até hoje eu acho que nós não conseguimos consolidar porque principalmente na gestão do Marcos o que a gente tinha, que vislumbrava é que se era a CPT que conduziu até a gestão do Marcos porque tinha a Bel no período do Chico, quem dava as coordenadas era a CPT, mas eu achei que a partir da entrada do Marcos, quem daria as coordenadas na Associação seria mais os oriundos da PJ porque o Marcos teve um exercício "cepetista" mais na PJ e nós já tínhamos quadros configurados dentro da APEART e dentro dos projetos que dariam uma sustentação que a PJ por assim dizer pudesse conduzir o processo. A APEART poderia mudar o rumo, não dizer para melhor ou para pior, mas teria um outro traço provavelmente. Seria a juventude junto ao desafio da educação de jovens e adultos no campo e não tanto a CPT na construção do processo porque quem eram as figuras da CPT: era o Pio que não estava mais, a Bel que não estava mais e eu que

---

151 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

não estava mais. O Marcos que era da PJ, o Edmilson que era da PJ, a Edilaine que era da PJ, a Claudinéia da PJ, Giséle, quer dizer, esse pessoal... Sueli que veio depois e que era da PJ, Vilma que era da PJ, quer dizer, seria um mandato "pejotiano" que era isso que eu pensei; que o Marcos configuraria uma nova direção na instituição. Só que não vingou, eu acho que não vingou essa proposta porque tanto é que eles meio que não conseguiram constituir o grupo da direção e hoje então, com a saída do Marcos pra cá, nós estamos numa outra etapa, numa tentativa que eu acho que é o grande desafio. (D.L.F.)

Somado a estes elementos, identificamos a própria organização da Coordenação Político-Pedagógica (CPP) que passará a compor um novo espaço de poder interno, neste momento já institucionalmente reconhecido pelo organograma da APEART aprovado também em assembléia (anexo 6). A Coordenação Político Pedagógica se constituirá, num primeiro momento, em um espaço elaborador de propostas e estratégias para aglutinação de forças até então fragmentadas no conjunto dos projetos da APEART, principalmente junto aos coordenadores, supervisores pedagógicos e educadores populares. Para tanto, demandará recursos financeiros que passarão a ser geridos, definidos e controlados diretamente pelo novo tesoureiro, potencializando assim, novos e intensos conflitos, explicitando diferenças conceituais e políticas no processo de condução da Associação.

e você (Wagner) mas estava já a partir de um outro ponto, de um outro espaço de poder, então eu acho assim: você não estava dentro de um espaço de um poder articulador. Você estava dentro de um espaço de poder elaborador e isso, ao invés do seu saber acumulado, do seu poder, do seu reconhecimento de ser uma força, um fomento, foi um peso que causou atritos e não só conflitos. Atritos no sentido do desgaste mesmo interno com as concepções diferenciadas que se tinha nos rumos políticos da APEART. Foi muito sofrido eu acho o ano 2000, muito sofrido. (D.L.F.)

### **3.3.2 UMA NOVA POLÍTICA DE CONVÊNIOS E PARCERIAS: A CUT-NACIONAL E OS NOVOS TERMOS IMPOSTOS PELA SEED-PR**

Um dos marcos da nova gestão na APEART será a efetivação da sua parceria junto à CUT-Nacional através da sua Secretaria Nacional de Formação (CUT/SNF<sup>152</sup>). Esta parceria ocorrerá devido às articulações feitas pelo ex-presidente

---

152 Os recursos repassados pela CUT/SNF à APEART são oriundos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), através de convênio estabelecido entre esta central sindical e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTb). Desta forma, a CUT destinará os recursos financeiros à APEART tendo em vista a sua inserção junto aos trabalhadores assalariados rurais temporários e agricultores familiares, no sentido de potencializar processos de qualificação profissional de seus quadros (segundo as diretrizes do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - Planfor/MTb), bem como o fomento à organização sindical. Assim, no período de 2000 e 2001, um dos organismos sindicais de direção "cutista" que estabelecerá diálogo direto com a APEART será a

da APEART Pe. Dirceu Luíz Fumagalli, neste período ocupando cargo técnico-financeiro no Programa Integração da CUT/SNF, no município de São Paulo. A parceria com a CUT-Nacional e os recursos provenientes desta nova relação, se constituirá numa nova alternativa de manutenção das ações da APEART, potencializando o processo de rediscussão e reconstrução do projeto político-pedagógico da Associação que começa a germinar no seu interior.

se por um lado em 99 a saída do Dirceu traz essa fragilidade, no início de 2000, ela ganha uma outra dimensão que aí a gente vai perceber a importância da ida do Dirceu para a CUT, que já depois no segundo semestre de 2000, a gente consegue descobrir dentro da discussão nossa de estar fortalecendo a luta, a organização dos trabalhadores, a gente ao fazer essa leitura e ao estar sempre resgatando isso, consegue descobrir a importância e o significado de uma parceria conjunta com a CUT. Então pra mim o primeiro semestre de 2000 é significativo nessa dimensão do potencial da APEART mesmo sendo uma entidade localizada, mesmo estando só a nível de Paraná, ela conseguir se estabelecer e se colocar em pé de igualdade na questão da capacidade, da experiência acumulada com uma organização do quilate da CUT no que tange à discussão de formação, de capacitação e de organização dos trabalhadores seja a partir dos assalariados rurais ou seja ainda a questão da agricultura familiar [...] sem contar é claro o crescimento do espaço de formação e capacitação, que quadros da APEART foram tendo acesso a espaços oferecidos pela CUT que acabou sendo também sendo uma moeda de troca dentro dessa capacitação. (I.C.D.<sup>153</sup>)

Por outro lado, a partir do ano 2000 (preconizado no ano anterior), efetiva-se um corte significativo nos recursos negociados pela APEART com a SEED-PR, que passará também a reduzir progressivamente os investimentos demandados para a educação de jovens e adultos no estado, principalmente para as ONGs conveniadas. Observamos que do montante de R\$ 1.085.000,00 previstos e repassados à APEART com permanentes atrasos no ano de 1999, foram definidos R\$ 425.000,00 para o ano 2000, representando um corte de aproximadamente 61% para as ações de EJA desenvolvidas por esta Associação<sup>154</sup>. A configuração da nova política de educação de jovens e adultos gerida pela SEED-PR pode ser sentida pela APEART não somente pelo corte de recursos financeiros, mas também pelas exigências quantitativas impostas a esta Associação no que se refere ao número de

---

Confederação dos Trabalhadores da Alimentação (CONTAC), buscando alternativas para organização sindical dos bóias-frias através da criação de sindicatos desta categoria no estado do Paraná.

153 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

154 Importante destacar que este montante de recursos financeiros foi negociado a partir dos cortes no número do per capita de alunos atendidos, passando de 5.000 atendidos em 1999 para 2.500 atendidos em 2000. Para tanto, observamos uma redução no valor do salário pago aos educadores populares de R\$ 217,00 em 1999 para R\$ 170,00 em 2000 (anexo 10)



certificações demandadas pelo novo convênio. Assim, de 40% de alunos inscritos nos projetos da APEART a serem preparados, encaminhados e certificados pelos CEEBJAs, constataremos um aumento abusivo desta exigência, impondo-se à Associação a meta mínima de 70% de certificados a serem alcançados no ano, através dos exames de equivalência, não permitindo mais do que 20% de evasão do número de inscritos, sendo 40% no convênio anterior (anexo 10). Esta configuração responderá às exigências impostas e negociadas entre o governo Jaime Lerner e o Banco Mundial e que implicarão decisivamente no processo de repensar a identidade política e pedagógica da APEART.

### **3.3.3 O MARCO DO ENCONTRO DE EDUCADORES POPULARES E A CRIAÇÃO DO COLEGIADO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA APEART: O INÍCIO DA ELABORAÇÃO COLETIVA DO SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

O processo de repensar a proposta da APEART efetivamente se iniciará com a realização do Encontro de Educadores Populares, ocorrido de 16 a 18 de junho do ano 2000, contando já com recursos provenientes do convênio junto à CUT-Nacional, possibilitando um processo de reflexão acerca dos saberes contidos nas práticas educativas desenvolvidas na Associação. Para tanto, as questões que nortearam a reflexão e sistematização nestes dias - inicialmente individual, depois com a equipe da região ou projeto e depois com toda a plenária foram: o que fazemos, por que desenvolvemos esta experiência, como realizamos e quais são as dificuldades e êxitos. A partir dos relatos registrados pelos educadores - coletados, sistematizados e refletidos em plenária - pôde-se construir um diagnóstico que evidenciou as inúmeras diferenças conceituais e práticas existentes e realizadas nas turmas de educação (algumas extremamente distantes da proposta de educação popular, retóricamente defendida pela APEART), bem como a progressiva tendência fragmentadora existente entre os projetos da Associação devido ao desconhecimento de toda a diversidade de sujeitos e de propostas por parte dos educadores, tudo isso até então não apresentado explicitamente. Pode-se considerar o diagnóstico e as reflexões construídas neste encontro como um marco referencial para esta nova etapa vivenciada pela APEART.

O primeiro encontro foi muito significativo porque mostrou como a APEART vinha de um período bastante reflexivo e crítico perante a sua prática e aquele era um momento crucial de análise e reflexão, de mudança de rumos, de provocar, de desafiar, de problematizar a situação que a APEART vinha então desenvolvendo [...] então havia cerca de 200 educadores pensando a sua prática em diferentes projetos, em diferentes regiões e todos ao mesmo tempo e com a síntese que nós fizemos, que construímos coletivamente, foi possível comparar a ausência de uma linha que conduzisse e que permeasse todos os projetos. Nós detectamos então nesse período a ausência não só dessa linha que pudesse permear o trabalho de todos esses projetos como também, quais eram os princípios que norteavam as práticas educativas, quais eram os objetivos da APEART que se perdiam também na fragmentação da prática educativa nesses diferentes projetos. Esse primeiro encontro possibilitou visualizar talvez, mostrar, tornar claro, explicitar pra todo o público da APEART, aquilo que o coordenador via de modo particular e que sem um instrumento talvez mais amplo ele pudesse fazer com que o conjunto da APEART percebesse, explicitasse então a necessidade de uma organização, de uma estrutura que permitisse o encontro desses projetos, do olhar desses projetos. Detectamos que os projetos por exemplo, eles não conheciam uns aos outros, que cada região tinha um projeto e que eles não conheciam sequer como se desenvolviam principalmente os projetos mais recentes, como haviam sido criados e outros projetos que estavam sendo desenvolvidos, então depois desse encontro que foi a minha entrada na APEART, isso pra mim também ficou mais claro, a necessidade de se encontrar o tal fio condutor das práticas educativas. Esse fio condutor sem dúvida acabou provocando uma reflexão, então o papel de cada sujeito da APEART, o papel do educador, o papel do supervisor, da presença do estagiário, da própria diretoria da APEART, então esse encontro e os outros que nós fomos desenvolvendo. Talvez esse seja um marco significativo no processo de reflexão das práticas na APEART, que é o momento de dizer: “nós éramos assim, nós fazíamos daquele jeito, e agora? Qual é a nossa resposta frente a essa realidade? Qual é a nossa ação, a nossa postura, de que modo nós vamos nos organizar frente a essa nova realidade? Que nova realidade? (A.M.F.<sup>155</sup>)

A partir deste Encontro, a CPP da Associação provocou a efetivação e o reconhecimento de um espaço que vinha se constituindo já no ano de 1999 e que se denominou como Colegiado Político-Pedagógico da APEART<sup>156</sup>. Este colegiado possibilitou o encontro permanente de todos os coordenadores dos projetos, supervisores pedagógicos, diretoria executiva, membros do departamento

---

155 Adriana Menezes Farias foi assessora pedagógica e membro da equipe de coordenação político-pedagógica da APEART, no período de 2000 a 2001. Entrevista realizada em 25/07/2002.

156 Destacamos que a gênese deste Colegiado ocorrerá logo após o IV Seminário de Educação Popular (por força do seu documento final), articulado ainda em dezembro de 1998, através de uma reunião contando com os quadros de coordenação e supervisão pedagógica, coordenado pelos docentes da UEL: Wagner Roberto do Amaral, Sandra R. O. Garcia, Ângela M. Hidalgo e Maria das Graças Ferreira. Nesta ocasião se constituía informalmente o Colegiado, mapeando expectativas e objetivos das muitas ações pedagógicas desenvolvidas, realizando uma primeira reflexão acerca do conceito de projeto político-pedagógico. A segunda reunião deste grupo se realizou em fevereiro de 1999, pautando-se na leitura e estudo de textos. A terceira reunião deste grupo realizou-se em junho de 1999, tendo como pauta: a importância do registro e sistematização das várias experiências educativas e a discussão do projeto de extensão que vinha sendo elaborado por docentes da UEL, tendo como referência a construção do projeto político-pedagógico da APEART. Durante ainda os meses de julho, agosto e novembro do ano de 1999, a CPP da APEART empreendeu a discussão acerca dos conceitos e necessidades da construção do projeto político pedagógico da Associação, junto aos educadores populares, nos vários cursos de formação organizados pelos projetos e regiões.

administrativo e financeiro e fundamentalmente de um representante dos educadores populares de cada projeto (no caso do PEART, houve representação de um educador de cada região), para refletir, propor, avaliar e construir a política pedagógica da APEART. A primeira reunião oficial do Colegiado foi realizada nos dias 14 e 15 de outubro de 2000, em Londrina, recuperando a memória do diagnóstico construído no Encontro de Educadores Populares, construindo e analisando a imagem que as várias equipes dos projetos possuíam da APEART. Ainda nesta reunião foi possibilitada a construção dos objetivos da APEART, dos papéis dos vários sujeitos e uma primeira discussão coletiva sobre a questão da avaliação dos educandos realizada pelos CEEBJAs/SEED-PR. A segunda reunião do Colegiado neste ano ocorreu nos dias 30 de novembro e 01 de dezembro, contou com a presença de Esther Perez - educadora cubana, que contribuiu com sua reflexão acerca da experiência e do desafio em se fazer educação popular em Cuba e na América Latina. A partir desta reflexão, foi aprofundada a questão da avaliação da aprendizagem dos educandos, construindo-se um mapa de "equivalências" da Associação. Foi a partir desta reflexão que se evidenciaram ainda mais as distinções e conflitos entre a proposta de avaliação realizada pela APEART e a avaliação (exames de equivalência) realizada pelo DEJA/SEED-PR, explicitando contradições e abusos que ferem a capacidade pedagógica do educador e os direitos de expressão própria do educando.

A partir de 2000, as equivalências vieram com muito mais páginas, acompanhadas de gabarito e folha de redação. Uma avaliação conteudista, fugindo da realidade do educando [...] nós, educadores e educandos estamos sendo reféns do sistema (CEEBJA) para qual apenas reproduzimos e apresentamos números [...] Estamos vivendo esta relação de aceitação dos CEEBJAs porque precisam de números para a equivalência. Mandam fiscais (ou seja, carrascos) para controlar a aplicação das provas. [...] A política de avaliação do Estado se restringe à certificação com base nos modelos tecnicistas de verificação de conteúdos. Os exames são realizados sob regime de controle e vigilância, as questões de múltipla escolha exigem do(a) educando(a) habilidades de um jogo lotérico. Ora, trata-se de uma concepção de avaliação excludente e seletiva que contradiz inclusive os pressupostos de avaliação explicitados na LDB. (APEART, 2001a, p.77-86)

A explicitação destas questões, por si só, possibilitou o desafogar do silêncio que há muito tempo se convivia diante do isolamento fragmentado nas regiões e projetos, bem como oportunizou o redesenho e a construção de uma proposta de avaliação própria e desejada pelos educadores da APEART. Desta

forma, o espaço do Colegiado passa a ser progressivamente desejado, fortalecido e legitimado pelos seus membros<sup>157</sup>, cultivando as diversas formas de expressão, de denúncia, de avaliação, de proposição, de crítica e de efetiva participação nos rumos da APEART.

Depois desse I Encontro de Educadores, foi possível perceber um movimento dentro da APEART principalmente na figura do coordenador pedagógico, um movimento de revisão da prática educativa que havia então, talvez uma preocupação principalmente desse coordenador político-pedagógico de fazer uma avaliação da cultura de formação de educadores que se tinha dentro da APEART, que se desenvolvia até então. Com certeza, essa necessidade de revisão de análise, de revisão dessa cultura de formação, essa necessidade se dava por conta de perceber que os educadores populares, que os supervisores, que mesmo a direção da APEART, esses sujeitos não atendiam aos supostos objetivos que a APEART tinha então até em vista quanto ao trabalhador, quanto a aquisição no campo da formação e da escrita, então percebendo que essas necessidades não estavam sendo atendidas, necessidades do educando, necessidades desse trabalhador presente nas salas, nos núcleos de alfabetização, o objeto, a formação dos educadores passa por uma revisão, então a figura do coordenador é uma figura que tem com certeza um olhar, que lança um olhar diferenciado pra APEART e nesse olhar diferenciado, o primeiro aspecto a se transformar, a buscar a transformação é o aspecto da formação dos educadores, então a partir desse primeiro encontro propicia a análise e o levantamento das práticas educativas, o que é que esses educadores estavam fazendo, como eles estavam fazendo, porque é que eles faziam daquela forma e não de outra. (A.M.F.<sup>158</sup>)

quanto mais tempo foi passando, mais o pessoal foi ganhando experiência e depois surgiu o, foi criado o projeto político pedagógico né com o colegiado que é onde sentam as pessoas pra discutir uma proposta político pedagógica mais profunda na questão da educação de jovens e adultos, então esse é um momento também bem forte e que marcou e o envolvimento da comunidade nos projetos também foi uma coisa bem fantástica. (A.M.P.<sup>159</sup>)

começamos a puxar esse debate e constituir o colegiado que discutisse a estratégia, o perfil da educação oferecida pela APEART. A APEART seguia os princípios do construtivismo, bebia de outras fontes, mas nós tínhamos a pretensão e temos ainda a pretensão de fazer com que a APEART seja uma referência também pedagógica [...] Também, queira ou não queira é um poder que futuramente teria um conflito na direção, porque você fomenta também um poder teórico, um poder que vai sendo construído, que é um poder diferenciado do poder estratégico de articulação, não vou dizer política porque os dois são políticos, mas uma instituição tem um poder articulador também no externo. [...] eu acho que ela vai amadurecer no ano de 2000 que ela pega. Depois, 2001 é marcadamente os conflitos. Entra o

---

157 Importante destacar que no ano 2000 o Colegiado contou com a presença e participação de 16 educadores populares, 18 supervisores pedagógicos, 12 coordenadores, 10 docentes e 22 alunos de universidades parceiras (APEART, 2001). Ressaltamos também a fundamental contribuição da educadora Adriana Medeiros Farias, do Centro Cida Romano, de São Paulo/SP, neste processo, assessorando o Encontro de Educadores Populares e as reuniões do Colegiado Político-Pedagógico no referido ano, compondo a equipe da CPP da APEART no ano seguinte.

158 Adriana Menezes Farias foi assessora pedagógica e membro da equipe de coordenação político-pedagógica da APEART, no período de 2000 a 2001. Entrevista realizada em 25/07/2002.

159 Ângelo Miguel Pagote é coordenador do PEART na região de São Pedro do Ivaí. Entrevista realizada em 09/05/2002.

debate entre o poder articulador que estava um pouco fragilizado mais o poder substancial do pensar a instituição e a sua proposta que estava acumulada no conselho do colegiado de política pedagógica. (D.L.F.<sup>160</sup>)

Por outro lado, progressivamente, o Colegiado passa a se constituir como um espaço estratégico de poder e de aglutinação de forças centrado da reflexão e na gestão democrática da política pedagógica em construção na APEART, fortalecendo consequentemente a CPP da Associação e questionando as estratégias centralizadoras de gestão administrativo-financeira então desenvolvidas. Acirra-se desta maneira, um conflito até então velado na história da APEART, que vinha se constituindo, aflorando e se ambientando principalmente a partir das relações pessoais e políticas na sede administrativa da APEART, sentidas e refletidas nas reuniões do Colegiado.

Foi um ano muito desgastante eu acho, porque aquilo que eu falei antes, o espaço de poder que estava sendo construído para a política pedagógica estava no auge então no ano de 2000 e a diretoria articulada entre si mas não articulada externamente e não presencial na direção e a presença era mais uma figura do Jackson e sendo que ele não tinha tido tempo de construir o seu poder reconhecido. Ele exerceu um ano de mandato de poder delegado que a gente chama de autoridade eleita que caiu muito fácil ali numa postura autoritária porque sendo que ele não tinha uma experiência no campo da educação popular, não tinha um entendimento de EJA, faltava uma visão dos conflitos internos e até figuras e espaço de poder interno ele gerenciou a partir do que ele tinha na mão, que era o financeiro e que eu acho que teve um problema, acho não, teve um problema mesmo, desgastes internos e isso desgastou alguns quadros. [...] então nesses momentos de reunião do colegiado, da formação do projeto político pedagógico também espaços onde a gente percebe muitos conflitos, muita ansiedade porque um fala uma língua e outro fala outra, [...] então esse conflito é muito marcante e eu acredito também que é muito interessante [...] A política pedagógica em si, ela ilumina, ela fomenta, ela fortalece, ela dá sustentação à postura mas não é ela que faz a articulação. Quem faz a articulação enquanto programas, enquanto projetos, enquanto visibilidade, isso é poder que está centrado no espaço da diretoria. (D.L.F.)

mas ela tem um viés que hoje pra mim é muito interessante isso. Ela está assim, ela está se sobrepondo à própria estrutura administrativa da APEART, ou seja, hoje, o que se destaca na APEART? É a questão pedagógica, então de repente houve uma inversão, o que sempre foi valorizado como principal que foi a parte administrativa e o pedagógico deixado de lado, jogado pra terceiro ou quarto plano, hoje é o contrário. Existe uma proposta político-pedagógica se construindo, demonstrando os resultados e eu acho que a produção do material é um bom resultado [...] só que ela está novamente fora do trilho, ela não está acontecendo em conjunto com a Associação como um todo exatamente por causa no meu ponto de vista, daquilo que eu falei anteriormente da equipe que está administrativamente. Essa equipe está longe, ela tá distante porque ela não conhece, porque ela não tem compromisso, porque ela não conhece a

---

160 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

população, ela tá longe das questões que são os princípios e objetivos da própria Associação. O pedagógico não, por que. Porque ele tá formado, ele está sendo construído por pessoas que tem uma história, que tem um conhecimento, que tem a compreensão político-pedagógica do trabalho desenvolvido nas regiões, nas salas de aulas pelos educandos. A equipe administrativa não tem, não adianta, então as coisas estão novamente descasadas [...] então tem um descompasso entre as coisas. Antes era o administrativo que se sobrepunha, hoje é o inverso. O que aparece como nome é o pedagógico, não é o administrativo. (M.G.F.<sup>161</sup>)

a compreensão desse conceito de educador como todos os membros da APEART também foi um momento bem interessante nesse processo de reconstrução da formação dos educadores, que até então a diretoria não se via nesse papel de educador, de articulador, de fomentador de projetos político-pedagógicos. A diretoria até então se via como uma mantenedora financeira da instituição. Ela tinha que buscar, administrar e organizar o repasse dos recursos, de garantir principalmente essa relação de financiamento com o Estado e pudemos perceber então que a diretoria perdeu esse papel educativo, de organização, de mobilização, o papel político-pedagógico (A.M.F.<sup>162</sup>)

O ano 2000 se encerra com a renúncia oficial do então presidente da APEART, justificada diante do acúmulo de atividades políticas e profissionais por ele assumidas no corrente ano, inviabilizando sua dedicação mais intensa para as demandas da Associação. Este fato passa também a evidenciar os novos conflitos que emergem no interior da APEART principalmente no que se refere à experiência de gestão administrativa e financeira que vinha se realizando, intensificando-se nos anos posteriores.

### **3.3.4 AS NOVAS ALIANÇAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DIRETIVA DA APEART**

Com a renúncia do presidente da APEART, realiza-se assembléia ordinária no dia 04 de fevereiro de 2001, com objetivo de avaliar as ações realizadas no ano anterior, promover mudanças estatutárias e eleger nova diretoria da Associação. Avalia-se nesta assembléia o constante atraso no repasse de recursos financeiros da SEED-PR à APEART (nesta ocasião identificado o atraso ainda de três parcelas mensais) ocasionando insatisfação principalmente por parte dos educadores que dependem deste salário. Sinaliza-se também nesta assembléia uma nova tendência na captação de recursos para viabilização dos projetos de educação de jovens e adultos, através de parcerias potenciais junto às prefeituras municipais

---

161 Maria das Graças Ferreira é assessora da APEART. Entrevista concedida em 14/04/2002.

162 Adriana Menezes Farias foi assessora pedagógica e membro da equipe de coordenação político-pedagógica da APEART, no período de 2000 a 2001. Entrevista realizada em 25/07/2002.

na região. Observamos que algumas destas parcerias já vinham se realizando nos anos anteriores, contudo, constata-se que as mesmas passam a compor uma tendência para a APEART na medida em que se amplia a recíproca busca entre prefeituras e Associação para atendimento da demanda local para alfabetização e escolarização de jovens e adultos<sup>163</sup>. Na seqüência, foi apresentada proposta de reestruturação estatutária, alterando a composição da diretoria executiva de 03 para 05 membros, suprimindo o papel dirigente da Assessoria Técnico-Política<sup>164</sup>, criação do Conselho de Projetos da APEART (a ser constituído pela diretoria executiva, membros dos departamentos da Associação e coordenadores dos projetos), e a possibilidade de remuneração para os membros da diretoria executiva, anteriormente vetado pelo estatuto. As propostas foram aprovadas, encaminhando o processo eleitoral sendo a nova diretoria constituída por: Ir. Maria Cecília Nesteriuk (presidente), Francisco Carlos Moreno (vice-presidente), Jackson Romeu Ariukudo (tesoureiro), Edmilson Feliciano Leite (secretário) e Pe. Dirceu Luíz Fumagalli (vice-secretário). Notamos que a nova diretoria não se constitui tão nova assim, apresentando uma mescla de atores já presentes nas diretorias anteriores, com a presença de novos sujeitos já presentes na APEART em outras funções, dividindo então a condução mais ampliada da Associação e os poderes que passarão a se realinhar no ano de 2001 (anexo 11).

Bom, então porque não uma Irmã [...] Nós achávamos que era o quadro que pudesse dar essa estabilidade na instituição, que ela tinha meio "rodado" um pouco com essas rápidas mudanças da direção que não conseguiu fincar raízes e dar uma direção diferenciada. [...] Ela tinha meio um perfil da Bel, que dava uma postura de autoridade. [...] Já não era mais consenso que o Jackson continuasse na tesouraria, mas aí teve grupos, não sei se foi grupos mas pessoas que achavam que ele deveria continuar porque ainda era muito cedo pra sentenciar as não condições dele, que tinha uma avaliação que ele acabou usando do autoritarismo porque não tinha quem usasse da autoridade, então, ao reconhecer alguém que pudesse usar da

---

163 Nota-se que desde a gênese dos trabalhos do PEART sempre se procurou manter relações de parceria com as prefeituras municipais principalmente para garantia de espaço físico nas escolas, material didático e merenda escolar para os educandos. A partir do ano de 1999, com o progressivo atraso no repasse de recursos e cortes no financiamento da EJA pelo Governo Estadual, as parcerias com as prefeituras municipais foram redimensionadas buscando a oferta da educação de jovens e adultos através de transferência de recursos públicos para que a APEART desenvolvesse suas ações no município. Os municípios que passam a formalizar convênio com a APEART serão: Campo Mourão, Londrina, Sarandi e Marialva.

164 Esta alteração logo no ano seguinte passa a ser avaliada como a perda de um espaço mediador fundamental que vinha possibilitando reflexões junto à direção executiva, ainda que nem sempre efetivamente presente nas ações cotidianas, contudo, contribuindo com um olhar mais estratégico dos rumos que a APEART seguia, mediando conflitos e consensos. Observa-se assim, a indefinição presente nos novos espaços colegiados que passam a contribuir na gestão das políticas da APEART.

autoridade dentro da presidência, ele se recolocaria no espaço de um diretor no campo administrativo. (D.L.F.<sup>165</sup>)

### **3.3.5 A CRIAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DAS TRABALHADORAS DO SEXO (PETAS) E AS PARCERIAS EM TORNO DA BIBLIOTECA VIRTUAL COMUNITÁRIA**

No ano de 2001 temos também a constituição de dois novos projetos na APEART, sendo o Projeto de Educação das Trabalhadoras do Sexo (PETAS) e a Biblioteca Virtual Comunitária (BIBComunitária). O PETAS teve sua gênese no ano 2000 através da aproximação de membros da APEART com grupos de travestis e trabalhadoras do sexo, que se reuniam junto ao Grupo de Homossexuais de Londrina (GHL) e a Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS (ALIA). Ao se deparar com a realidade de prostituição, violência física, exploração sexual e precárias condições sociais e econômicas com as quais vivenciam estes sujeitos, a APEART apresenta uma proposta de alfabetização em parceria com a ALIA, que já vinha desenvolvendo ações de prevenção junto às trabalhadoras do sexo que se prostituíam em praças e ruas no centro da cidade de Londrina. Foi então desenvolvido um processo de planejamento junto com as próprias educandas (que contavam com faixa etária média de 45 à 65 anos), organizando desta maneira uma proposta-piloto desenvolvida no espaço físico na sede da ALIA. O projeto contou neste ano com aproximadamente 15 educandas, identificando dificuldades intensas em sensibilizar as demais trabalhadoras do sexo (as quais apresentam altos índices de analfabetismo) para acessar o projeto, bem como dificuldades financeiras para este acesso concreto (recursos para aquisição de vale transporte, passe escolar, etc.) considerando que as educandas residiam em bairros diversos.

A Biblioteca Virtual Comunitária é um projeto que tem como atual proponente a Associação de Mulheres Batalhadoras do Jardim Franciscato (bairro da região sul do município de Londrina), tendo a APEART e o Conselho de Saúde da Região Sul de Londrina (CONSUL) como parceiros, recebendo recursos financeiros da Fundação Kellogs (que subsidiou a aquisição de um imóvel e de equipamentos de informática) e da Prefeitura Municipal de Londrina (repassando

---

165 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.



recursos para edificação de um prédio no citado bairro). A Biblioteca Virtual tem por objetivo a articulação e qualificação dos serviços de saúde e de educação, envolvendo as organizações comunitárias da região sul de Londrina para participação na gestão dos mesmos. Também objetiva a capacitação de adolescentes, jovens e adultos para o mercado de trabalho através da utilização da informática em redes, línguas estrangeiras, conhecimentos na área de eletrônica e com visão crítica sobre os sistemas de informação. Importante destacar que a inserção da APEART neste projeto ocorre devido a participação de alguns de seus membros no processo de organização comunitária na região sul de Londrina (onde se apresenta grande índice da população de baixa ou nenhuma renda no município, residindo em favelas e assentamentos urbanos), principalmente através do CONSUL, proponente original do projeto. No ano de 2001 observaremos ainda a construção do prédio da Biblioteca Virtual Comunitária, com previsão de inauguração e início de suas atividades em 2002.

Ressalta-se também neste período o processo de reorganização do Projeto de Educação de Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Pessoal e Social (PECRIAR), que desde o ano 2000, passa a receber recursos financeiros do Fundo Municipal de Assistência Social do município de Londrina. Após vivenciar vários conflitos junto à diretoria executiva da APEART (principalmente junto ao seu tesoureiro), para mobilização destes recursos para o devido investimento no projeto, a coordenação do PECRIAR inicia um processo de reorganização da proposta, definindo pela locação de imóvel que passará a sediar o espaço de atendimento direto às crianças e adolescentes. No mesmo ano, o projeto comporá a direção do Fórum de organizações que atuam junto às crianças e adolescentes em situação de risco no município de Londrina e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

### **3.3.6 A PARTICIPAÇÃO DA APEART NOS ESPAÇOS DE GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Observamos que a APEART escreverá sua história marcando sua participação nos vários espaços de gestão principalmente nas políticas públicas municipais e regionais. Nos anos anteriores identificamos sua participação na

Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos. A partir do ano 2000, com o aprofundamento de seu papel, de sua proposta político-pedagógica e da constante explicitação e incorporação de seus objetivos, verifica-se uma intensificação da participação da APEART em conselhos municipais e outros espaços coletivos, além dos citados tais como: o Conselho Municipal do Idoso de Londrina, o Conselho de Educação da Região Sul de Londrina (CRESUL), o CONSUL, o Conselho Municipal de Educação de Londrina, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Londrina, a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural de Londrina e já no ano de 2002, o Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos. Nota-se a ausência de registros acerca da representação da APEART nos conselhos, comissões, fóruns ou outras instâncias em outros municípios ou regiões, focando no município sede da Associação a maior frequência de sua participação.

esse resultado grande dentro da história da APEART pode estar tanto na formulação metodológica da política pedagógica que foi também crescendo em sua compreensão, foi acumulando ao longo desse tempo como também alguns desdobramentos junto também à representação dos trabalhadores no poder público, como no caso da eleição pra vereador, prefeito e assim por diante, então a APEART tem essa contribuição em seus agentes ou parceiros ou pessoas que simpatizavam com essa causa e levar a discussão da educação por outras esferas. Então isso não pode ser desconsiderado dentro da história da APEART não só um projeto... um convênio com o Estado, mas sim uma ação organizativa que desembocou em diversas outras ações numeráveis de organização e de luta [...] então eu considero assim: houve uma concepção de projeto, de planejamento, de política pedagógica e isso dá capacidade à organização de propor no nível municipal, junto aos conselhos de educação, junto à secretaria de educação, projetos que dêem continuidade, que ampliem o raio de ação com base nos princípios da APEART. (F.F.S.<sup>166</sup>)

eu acho assim também uma coisa importante ela se afirmar enquanto uma ONG que trabalha com o lado pedagógico específico que é a educação de jovens e adultos que num momento hoje em que a educação está sendo rediscutida, está sendo visada [...] o estabelecimento de um fórum de discussão das instituições que trabalham com a criança e o adolescente, conseguimos uma cadeira no conselho dos direitos da criança e do adolescente, conseguimos uma respeitabilidade técnica sobre o assunto que hoje nós somos meio que referência. As pessoas me procuram pra perguntar posições a respeito dessa problemática e só que isso não era reconhecido dentro da instituição. (J.D.N.C.G.<sup>167</sup>)

---

166 Fernando Franzói da Silva é atualmente responsável pelo Departamento de Projetos da APEART e membro do Conselho de Projetos da Associação. Entrevista realizada em 02/02/2002.

167 Jimena D. N. C.Grignani é educadora e assessora do PECRIAR, desde o ano 2000. Formou-se em Educação Artística e Psicologia (UEL), participando do movimento estudantil através da atuação no centro acadêmico e indiretamente no Diretório Central dos Estudantes. Trabalhou na área de psicologia organizacional em empresas privadas, e como educadora social no Projeto Travessia, em São Paulo. Foi coordenadora do PECRIAR no período de 2000 a 2001, responsável pela reelaboração do projeto e pela implantação do seu espaço pedagógico. Atualmente é diretora escolar pelo Colégio Marista, numa comunidade de periferia urbana em Londrina. Entrevista realizada em 08/05/2002.

### 3.3.7 A AMPLIAÇÃO DO CONVÊNIO APEART-CUT E O INVESTIMENTO INTENSO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

No ano de 2001, as negociações da APEART junto à SEED-PR ocorreram já a partir dos primeiros meses, sendo o convênio assinado somente no dia 14 de maio, ainda que, novamente, a abertura das turmas de educação em muitas regiões tenha ocorrido a partir do mês de fevereiro. O termos do convênio se igualam ao desenvolvido no ano anterior (objeto, investimento, número de educandos, índice de certificação e evasão), se distinguindo pelo período de vigência bienal, prevendo seu término com o final do mandato do governador Jaime Lerner. Observaremos contudo, que no ano de 2001 os atrasos no repasse de recursos financeiros pelo governo estadual permanecerão, explicitando, além dos atrasos no pagamento dos salários, a sua defasagem se comparados aos demais valores de mercado.

foi assinado o projeto, 99, 2000 sempre com suas dificuldades também, iniciando um trabalho, só que foi um pouco mais tranqüilo, não foi tanto abusivo como foi em 99, mas as dificuldades estão aí, as crises também permanecem, o ano passado também, dois ou três meses sem receber, então melhorou um pouco mas não chegou ao desejável. Dizer que melhorou a situação, não. (G.D.D.<sup>168</sup>)

o ano 2001, não foi um ano de dificuldades financeiras mesmo tendo conflitos no campo econômico financeiro porque ali estava unicamente centrado o poder, mas não foi um ano de crise financeira porque o Estado regularizou o ano de 99 que tinha de fato, ali sim, não teve dinheiro e depois também no ano 2000 a gente já conseguiu recurso da CUT, que eu já estava na CUT no ano 2000. (D.L.F.<sup>169</sup>)

O convênio com a CUT/SNF para o ano de 2001 é ampliado, definindo todo o seu investimento para o processo de formação dos educadores da APEART num montante de R\$ 230.794,00. Este recurso foi investido para a realização de aproximadamente 112 reuniões e oficinas pedagógicas nas micro-regiões, 21 cursos de formação nas regiões/projetos, 01 encontro de educadores populares, 04 reuniões do Colegiado Político-Pedagógico e 01 seminário de educação popular, além de visitas pedagógicas conforme a dinâmica e necessidade dos projetos. Este investimento viabilizou a qualificação do processo de formação dos educadores da APEART, tornando-se este o objeto de reflexão, estudo,

168 Gisélia Duarte Dias é educadora e coordenadora do PETAS. Entrevista realizada em 13/05/2002.

169 Pe. Dirceu Luiz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

planejamento, articulação pelo Colegiado Político-Pedagógico para o ano de 2001. Assim, para garantir o devido fortalecimento deste espaço, a equipe de CPP da APEART é ampliada constituindo-se de 05 membros<sup>170</sup>, que passam a organizar e sistematizar as reuniões do Colegiado, fomentar a produção própria de materiais de apoio pedagógico e publicações nos projetos e regiões através de oficinas pedagógicas, e acompanhar o processo de formação dos educadores populares participando dos cursos de formação organizados nas regiões.

Para tanto, a CPP da APEART define como estratégia o investimento prioritário no Colegiado Político Pedagógico, oportunizando a construção de uma identidade apeartiana entre seus membros e potencializando-os para garantir o processo de formação nas reuniões e cursos nas regiões. Para esta estratégica definição, constatou-se que a APEART desde sua gênese, vinha potencializando os quadros chamados de "assessoria", em sua maioria vinculados às universidades parceiras ou membros da comunidade, muitos deles desconhecendo o cotidiano pedagógico vivenciado pelos educadores populares; neste processo, observou-se uma constante e sutil depreciação do quadro próprio de coordenação, supervisão pedagógica e até mesmo educadores populares que, ainda que percebessem todos os seus limites e avanços no processo de formação dos educandos e educadores, passam a se tornar dependentes das "assessorias externas e eventuais", muitas delas bem distantes da realidade das turmas de educação. Para inverter esta lógica, a CPP da APEART prioriza para o ano de 2001 o envolvimento direto e exclusivo dos quadros próprios da APEART, reconfigurando o Colegiado (que contava anteriormente com a presença de vários docentes e alunos das universidades os quais, muitas vezes, sobrepunham ou inibiam as falas dos educadores populares presentes nas reuniões) que passa a pensar e aprofundar sobre uma proposta própria de educação popular e de formação de educadores populares da Associação.

há uma mudança interessante que o colegiado vai se constituindo dos seus atores autênticos eu diria, dos seus atores mais diretos, mais constantes, mais interessados no desenvolvimento da sua prática, então não é que a

---

170 Os membros componentes da equipe da CPP foram: Adriana Menezes Farias (que coordenava e assessorava o processo de formação dos educadores populares) Maria B. Vicentini Fiorato (que coordenava o processo de produção de publicações), Edmilson Feliciano Leite (diretor executivo e responsável pelo gerenciamento e controle das informações para prestação de contas à CUT), Elaine Cristina Costa (secretária) e Wagner Roberto do Amaral (coordenador da equipe).

universidade se retira por não encontrar um espaço. O espaço entendido como objeto de análise é um objeto extremamente rico pra qualquer estudo, pra qualquer desenvolvimento de pesquisa, mas a APEART parece que resolve fazer a sua própria pesquisa, fazer a sua própria análise, se voltar então pra sua prática e ela desenvolver isso que geralmente é delegada à universidade [...] É um momento interessante em que a universidade vê a APEART como um laboratório, mas a APEART de certo modo, não todo o seu conjunto, responde com um momento de que nós estamos, nós temos condições de fazer a análise, a pesquisa e a reflexão da nossa prática. Claro que são papéis diferenciados, claro que uma pesquisa tem um olhar diferenciado, uma profundidade que a reflexão e a análise das práticas educativas não confere, não dá conta [...] mas nesse momento, há uma opção por uma parcela significativa dos sujeitos da APEART por esse momento de reflexão, de análise e de mudança nos rumos da sua prática [...] desde rever então qual é mesmo a missão da APEART? Qual é mesmo o objetivo da APEART? Nesse período havia um esforço de retomar essa história da APEART, de olhar qual era mesmo a missão, de reconstituir a história da APEART e ressignificar nesse momento o que é possível fazer frente à realidade que nós temos hoje [...] e aí nós no sentido de equipe, que houve todo um esforço em se criar dentro da APEART uma equipe que pensasse, que organizasse a formação dos educadores portanto contrapondo a visão de uma figura, um assessor que resolvesse os problemas dos educadores na sua região, que se deslocasse sempre de Londrina e fosse lá em tal região resolver os problemas e voltasse, mas criar uma outra cultura de formação que provocasse a reflexão da prática através do relato dos educadores, que provocasse também a busca de um referencial teórico, da organização e do registro dessa reflexão. Houve um esforço de uma equipe que foi se constituindo dentro da APEART, composta por supervisores, pela própria coordenação político-pedagógica e também diretoria, houve um esforço no sentido de se criar essa equipe e pensar essa prática educativa que estava sendo desenvolvida dentro da APEART (A.M.F.<sup>171</sup>)

Neste sentido, as ações de formação de educadores neste ano são iniciadas com a realização do Encontro de Educadores Populares/edição 2001, contando com a assessoria do Centro Cida Romano, de São Paulo/SP, discutindo os processos metodológicos de alfabetização de jovens e adultos, focando o processo de aquisição da leitura e escrita (tema definido devido à significativa renovação do quadro de educadores populares, muitos deles iniciantes neste trabalho). Ainda neste encontro, realizou-se cerimônia de lançamento do Caderno de Memórias Político-Pedagógicas da APEART, organizado pela CPP da Associação e publicado pela Editora da UEL, relatando todo o processo de reflexão e discussão realizado pelo colegiado no ano anterior.

Após este encontro, a equipe de CPP da APEART passa a acompanhar o processo de formação de maneira descentralizada, aproximando-se

---

171 Adriana Menezes Farias foi assessora pedagógica e membro da equipe de coordenação político-pedagógica da APEART, no período de 2000 a 2001. Entrevista realizada em 25/07/2002.

diretamente dos educadores populares, supervisores pedagógicos e coordenadores, através da participação nos cursos de formação e reuniões pedagógicas nas regiões, aproximando e legitimando ainda mais o espaço da Coordenação e do Colegiado Político-Pedagógico (o primeiro muitas vezes confundido pelos educadores como a diretoria da Associação pelo fato de não conhecerem os dirigentes e de situar-se em Londrina), tornando cada vez mais explícita a distância política existente entre diretoria e educadores populares, entre a direção da organização e seus quadros.

Há um impacto dentro da APEART e é um impacto interessante porque essa reflexão não se dá apenas no âmbito da prática direta do educador em sala de aula, no núcleo de alfabetização, mas é um impacto também nas relações de poderes que temos dentro da instituição, concentrada ou não na diretoria da APEART. Vimos claramente através dos relatos, das visitas que vão se intensificando cada vez mais nas regiões, Londrina se desloca pras regiões, vai pra cada projeto conhecer de perto, de modo mais, talvez mais direto a realidade de cada projeto, de cada região e ao se deparar com a realidade, nós vimos um distanciamento muito grande entre a diretoria da APEART e os projetos [...] então esse foi um outro elemento que nós nos deparamos além das dificuldades, dos problemas no campo político-pedagógico, nos deparamos com as relações de poder e de poderes que existiam dentro da APEART, mais diretamente com a diretoria, com os coordenadores, como é que esses pequenos espaços de poder influíam diretamente nas dificuldades da prática educativa desses educadores populares, então, o que fazer com tudo isso, o que fazer com todos os elementos que nós conseguimos através dos encontros de formação locais, com grupos menores, diretamente nas regiões, envolvendo o supervisor, o coordenador, o que fazer com todos esses elementos que nós fomos detectando. (A.M.F.)

Realizou-se também no ano de 2001, quatro reuniões do Colegiado Político-Pedagógico refletindo, planejando e avaliando o processo de formação de educadores no referido ano (APEART, 2001a). Constata-se que o conjunto de todas estas ações consolida o Colegiado Político-Pedagógico enquanto espaço de poder reflexivo, crítico e propositivo, qualificando o processo de formação dos educadores da APEART.

é importante deixar claro que o colegiado nesse período teve um papel fundamental. O colegiado que a princípio parecia ser uma instância de assessorias pontuais, com a presença de sujeitos díspares, de sujeitos desde supervisores, desde assessores, diretoria, de sujeitos que ali se encontravam num momento mais macro da APEART, o colegiado passa a ser um espaço de reflexão, de tomada de postura e de decisão que em princípio não deveria ser, que em princípio não era a tarefa do colegiado, mas o colegiado tem um papel essencial na tomada de decisão, na mudança dos rumos que a APEART vinha então tendo que assumir frente a esse levantamento que a cada encontro era trazido, era posto, pra que todos os seus sujeitos olhassem esses problemas e o que fazer com eles [...] porque ali sim nós tivemos condições de provocar reflexões, de

criar o conflito, de rever papéis e também de levantar, de fomentar, de organizar propostas, buscar referenciais, garantir algumas concepções, de retomar, reviver, visitar alguns princípios que a APEART tinha, mesmo princípios vinculados às suas origens, então eu acho que o colegiado até hoje tem esse papel que é um papel que mesmo que a sua natureza sistêmica não permita, o colegiado tomou literalmente o poder dentro da APEART, inclusive poder de decisão, então foi uma experiência bem interessante, então além dos encontros de formação, dos encontros nas regiões, nós temos as reuniões do colegiado que eram reuniões extremamente interessantes com um outro dado, um dado significativo. Aos poucos, nós pudemos inserir o educando e o educador dentro dessa instância, de garantir a participação deles também nesse processo de reflexão, de reorganização da formação, da prática, de toda a estrutura inclusive da APEART, não como um mero expectador do que estava refletindo ou pensando, mas também criando espaço para que desse voz, que desse oportunidade que esse educando e esse educador pudesse nos dizer até onde nós estávamos caminhando e indo de encontro às suas necessidades. Até então esse educando não tinha sido ouvido, esse educador não tinha uma participação mais ativa nas instancias vamos dizer mais dizer de decisão que o colegiado embora não tendo esse papel mas assumiu. Da mesma forma os educadores questionando o papel da supervisão, questionando o papel da coordenação, questionando os próprios educadores nos seus papéis, enquanto a sua tarefa educativa, o seu compromisso político com a educação popular, então foi um dos colegiados bem interessantes que demonstrou exatamente isso, ao mesmo tempo em que havia esse balde de água fria no processo freando, limitando a possibilidade de análise, de fala, de segurança, havia um outro momento nitidamente forte na organização dos segmentos quando esses detectavam exatamente nesse processo, elementos fundamentais pra rever as suas práticas, fundamentar o seu fazer pedagógico. (A.M.F.)

hoje dentro desse processo de formação com as reuniões que a gente tem do colegiado [...] é algo inovador eu acredito e acho que em lugar nenhum gente vê isso. Esses espaços dos colegiados é um momento, um espaço que tem feito a gente crescer muito porque ali é um momento onde nós de fato vamos refletir juntos a APEART como um todo, toda a estrutura da APEART, todos os projetos o que é que de fato nós queremos e é um espaço importantíssimo porque quando nós não tínhamos isso, a gente ficava meio como que perdido, sem ter um ponto de ligação e com muitas indagações: o que nós queremos mas não dava pra isso aparecer e hoje eu acho que isso tá clareando, vai fazendo uma amostragem mais clara do que é que nós queremos de fato nesse nosso projeto, nessa nossa forma de educar, da educação de jovens e adultos. [...] Esse colegiado é um grupo que a gente participa então é um grupo de pessoas onde nós envolvemos desde quem mexe com a questão administrativa, os coordenadores podemos assim dizer, a hierarquia, desde o escalão maior e até mesmo o educando que é alguém que está ali na sala de aula, que está junto pra discutir [...] Quando a gente discute educação em outras instancias, quando eu participo de reuniões de educação no município ou em outros lugares, a gente percebe que o pessoal que vive numa outra área da educação vive num mundo completamente diferente do nosso e não busca jamais o que a gente busca [...] na APEART a gente não acredita assim e não faz isso porque está dado e pronto não, nós queremos mudar e quem tem que mudar somos nós e pra mudar nós temos que construir o novo e essa construção do novo que nós buscamos é assim algo inovador e que eu acredito que só nós temos. (D.L.F.<sup>172</sup>)

---

172 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

Assim, observa-se que a APEART redescobre a importância da formação de seus educadores populares e educandos, percebendo-os como sujeitos fundamentais no processo de educação popular. Neste processo, nota-se também um novo encontro entre a APEART e a própria educação popular, buscando explicitar, reler, avaliar e aprofundar suas concepções e práticas político-pedagógicas, até então fragmentadas nas micro-regiões, regiões e projetos, buscando então articulá-las e costurá-las coletivamente pelo seu condutor que passa a ser a formação dos educadores. Observamos que a retomada deste processo de formação, pautado na construção e na explicitação de um projeto político-pedagógico da APEART, atende neste momento a dois movimentos: um primeiro, devido às pressões e imposições pela SEED-PR em transformar a Associação numa "fábrica de certificados", alinhando suas concepções, sua dinâmica e suas experiências numa "pedagogia da certificação", transformando sua explícita diversidade numa proposta pedagógica centralista, homogênea e padronizada. Um segundo movimento interno em que a própria APEART se percebe institucionalizada, com um atendimento extremamente ampliado e com um quadro reduzido de agentes para o atendimento, terceirizando e precarizando o atendimento que deveria ser feito pelos próprios organismos governamentais, contudo, com objetivos, princípios e práticas político-pedagógicas que passam a ser progressivamente ofuscados e omitidos diante das pressões e da dinâmica produzida impostamente pelo governo estadual, e acatadas pela Associação como estratégia de sobrevivência política e financeira. Neste contexto, a construção coletiva do projeto político-pedagógico da APEART e do seu estratégico investimento num processo de formação planejada e continuada dos seus educadores e educandos passam a representar a possibilidade de redescoberta de sua identidade.

ela tem um potencial que eu acho que é significativo e que eu acho que tem que ser explorado, que é a contribuição seja para a CUT e mesmo para a CPT do Paraná e para a CPT nacional, que é a discussão hoje, a experiência dela de acúmulo de capacitação e de formação no campo e a educação de jovens e adultos, a capacitação, a formação ser como um instrumento de tornar principalmente os trabalhadores e trabalhadoras rurais como protagonistas e sujeitos da sua história, da sua organização, continuar existindo. (I.C.D.<sup>173</sup>)

---

173 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.



e a gente como professor também só pensava de ensinar aquela coisa que tava lá e eu tava preparando eles pra fazer um teste lá, não tava pensando na nossa cultura, mas hoje também os cursos, por isso que é bom ir nesses cursos que a gente vai, nos encontros com a APEART, com os não-índios, com os outros índios de outras aldeias, com isso eu acho que a gente aprende muita coisa [...] mas de 98 pra cá a gente, a comunidade indígena conhece a APEART e a APEART sabe um pouco sobre a comunidade indígena e com isso, com esse conhecimento entre os índios e o pessoal da APEART né, eles vem trabalhando uma coisa que eu acho até que é gostoso [...] A gente conhece, a gente sabe como trabalhar dentro da nossa realidade e depois pra fazer eles entender o mundo lá fora também. (J.S.O.<sup>174</sup>)

### **3.3.8 O FOMENTO À AUTORIA DOS EDUCANDOS E EDUCADORES E ÀS PUBLICAÇÕES PRÓPRIAS**

Este novo processo de formação dos educadores fomentou também a possibilidade de produção e publicação de livros escritos pelos próprios educadores e educandos, seja nas turmas de educação, seja nas oficinas pedagógicas ou nos cursos de formação, propiciando uma nova cultura de possibilidades e do reconhecimento de autoria própria. Constatamos assim, que a construção individual ou coletiva de referenciais próprios (textos, poemas, prosas, músicas, estórias e histórias, dentre outros), o seu devido reconhecimento, utilização e disseminação no processo de formação, bem como o investimento financeiro para torná-lo um livro ou publicação (centrando a existência dos seus autores e autoras), possibilitou novamente a inversão da lógica de apropriação exclusiva de referenciais e cartilhas já prontas, muitas delas padronizadas e distantes da realidade vivenciada pelos educandos. Este processo de produção textual, elaboração e confecção dos livros, publicação, lançamento celebrativo e utilização como referencial pedagógico fortaleceu a auto-estima dos sujeitos educandos e educadores nos projetos, potencializando intensamente sua capacidade criativa. Constatamos que, ainda que nos anos anteriores houvessem registros de materiais próprios produzidos pelos educadores populares, supervisores pedagógicos ou pela equipe de assessoria (principalmente através de apostilas mimeografadas ou xerografadas), somente a partir do ano 2000, se evidenciam produções mais elaboradas e catalogadas com

---

174 João Santos de Oliveira é educador popular indígena da etnia kaingang, atuando no PEART de 1994 a 1996 e no PERI desde 1997, na área indígena do Apucarantina, município de Londrina. Entrevista realizada em 25/07/2002.

caráter de publicação, haja visto as parcerias realizadas com recursos destinados com esta finalidade<sup>175</sup>.

Foi em 2000 e foi o livro dos alunos. Nós fizemos o lançamento do livro mesmo. Chamamos o prefeito, os vereadores da cidade, as autoridades que nós achamos que teriam que ver aquele trabalho e eles foram e nós fizemos o lançamento do livro, então, a partir desse lançamento do livro, teve muito mais alunos procurando a sala de aula. Divulgou o projeto, foi o que divulgou mesmo o projeto e foi uma coisa assim que os alunos sentiram-se muito bem de ter na mão um livro que era a história deles, dos alunos, então eu achei que repercutiu muito porque ali estava o prefeito, o secretário, tipo assim, mostrou pra eles que o PEART está aí, os professores estão aí e dão aula da maneira delas, elas não tem assistência aqui na cidade, elas não tem nada, então mostrou o nosso trabalho mesmo, então eu achei que foi um momento muito importante que repercutiu na cidade. (A.S.B.P.<sup>176</sup>)

### **3.3.9 A AVALIAÇÃO DOS PROJETOS, O CADERNO DE MEMÓRIAS E A EXPLICITAÇÃO DE NOVOS CONFLITOS NA APEART**

Nos meses de maio e junho do ano 2001, a diretoria executiva e a coordenação do conselho de projetos da APEART, realizou um processo de avaliação dos seus projetos junto aos seus coordenadores, no sentido de se retomar a sua memória, reler seus objetivos e identificar os limites existentes no desenvolvimento de suas ações. Segundo os registros coletados, identificamos semelhanças no relato dos coordenadores no que se refere: à mudança do público atendido pelo projeto, não sendo os educandos que estão atualmente nas turmas de educação os mesmos previstos no planejamento, carecendo em alguns casos, ressignificar e reconceituá-los (o caso do PEART com os bóias-frias, do PEPO com os posseiros, do PECRIAR com as crianças e adolescentes, do PEABA com os atingidos por barragens); os objetivos dos projetos estão ultrapassados e existe a premente necessidade de serem reelaborados; as tensões produzidas pela pressão aos exames de equivalência, alterando o processo de formação do educando e muitas vezes desconfigurando os objetivos do projeto; e a necessidade de aproximação do PEPO e PEABA tendo em vista a reflexão e articulação das lutas em torno da agricultura familiar.

---

175 Nos registros pesquisados identificamos vários livros elaborados pelas equipes dos projetos/regiões tais como: "Histórias de vida das educandas de Atalaia" (PEART/Nova Esperança, ano 2000), "E assim começou a história que já havia começado..." (PERI, ano 2000), "Conhecimento Partilhado: uma construção coletiva dos educadores populares da APEART" (PEART/Londrina, 1ª edição no ano 2000 e 2ª edição no ano 2001), "Caderno de Memórias Político-Pedagógicas da APEART: ano 2000", (CPP/APEART, ano 2001), "PEPO fazendo história" (PEPO, ano de 2002), sendo que três outros já estavam sendo encaminhados: "Livro de Fotos da APEART", "Antologia dos Poetas Apeartianos" e o livro "Um olhar sobre a APEART" (CPP/APEART).

Os conflitos entre a coordenação político-pedagógica e a diretoria executiva da Associação ficam mais contundentes a partir do reconhecimento do Caderno de Memórias Político-Pedagógicas da APEART, principalmente pelo DEJA/SEED-PR, que passará a questionar frontalmente a fidelidade das informações e críticas contidas nesta publicação. Esta crise, provocada principalmente pelas críticas que o Colegiado transcreve e denuncia através desta publicação à política de avaliação desenvolvida pela SEED-PR (pautada no ofensivo controle, centralização e padronização dos exames de equivalência), terá como contexto o acúmulo de desgastes políticos entre esta Secretaria e a APEART no que refere-se às negociações dos convênios, à intensa pressão para o recebimento das parcelas financeiras atrasadas pelo governo estadual, na imposição pelo número de certificados negociados, nas dificuldades técnicas para prestação de contas, dentre outros<sup>177</sup>. A partir das ofensivas, ameaças e retaliações pela SEED-PR, através da chefia do seu Departamento de EJA, (principalmente junto aos CEEBJAs que certificam educandos encaminhados pela APEART), observou-se uma intensa repercussão do Caderno de Memórias, propiciando leituras e reflexões minuciosas de seu conteúdo.

Esse papel do colegiado culminou com o registro que foi o caderno de memórias político-pedagógicas da APEART. Esse caderno é um caderno que registra, na verdade é a memória desses encontros, desse levantamento, desse período de reorganização da formação de educadores dentro da APEART, da tentativa, do esforço de reorganizar o processo de formação dos educadores dentro da APEART [...] Eu diria que a repercussão do caderno de memórias é uma repercussão bem interessante [...] é um caderno que ao contrário de alguns cadernos de organizações, ele não tem o objetivo de fazer a propaganda da instituição, de fazer a divulgação dos feitos, dos resultados da organização. Ele tem inicialmente o objetivo de relatar, de registrar a memória desse período, período de bastante conflito e de reflexão, ele tem esse objetivo, de registrar exatamente esse momento extremamente rico que a APEART passa de reflexão da sua prática, então é essa a intenção. Talvez pra alguns membros da APEART não fosse essa a intenção desse caderno. Talvez esse caderno tivesse um outro..., no desejo, no imaginário dessas pessoas, o caderno deveria ter outro papel, de divulgar os resultados, os feitos, de divulgar a APEART nacionalmente ou estadualmente ou localmente, não sei. No imaginário deles talvez fosse isso mas para grande parte dos educadores, esse registro era um registro que organizava todo o levantamento que nós vínhamos fazendo nas regiões, nos encontros. (A.M.F.<sup>178</sup>)

---

176 Ângela Silvana Bucalon Piccin é educadora popular do PEART. Entrevista realizada em 08/05/2002.

177 Ressalta-se também o fato de ser o Caderno de Memórias uma publicação da Editora da UEL - mesma instituição que estava ainda vinculada a chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEED-PR no período, Sra. Regina Célia Alegro, em anos anteriores também membro da diretoria da APEART.

178 Adriana Menezes Farias foi assessora pedagógica e membro da equipe de coordenação político-pedagógica da APEART, no período de 2000 a 2001. Entrevista realizada em 25/07/2002.

Passam a explicitar-se as inseguranças manifestadas principalmente pela direção executiva da APEART (que participou do processo de elaboração coletiva desta publicação nas reuniões do Colegiado) frente às ofensivas críticas apresentadas oficialmente pelo DEJA/SEED-PR diante do conteúdo exposto pelo Caderno de Memórias. Estas inseguranças (diante de ameaças como rescisão de convênio ou cortes de recursos - ainda que estes que não fossem repassados há meses) são transferidas com autoridade ao Colegiado, que passa a ser questionado e a se questionar sobre seu papel e sua capacidade política em efetivamente refletir, manifestar, criticar, disseminar e construir coletivamente conhecimentos e ações que expressem realmente o projeto político-pedagógico da APEART, ainda que este se destoe profundamente da política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela parceria SEED-PR. O Colegiado passa a ser tomado por uma tensão, colocando-se como possível culpado pelas conseqüências que poderão advir diante das críticas reais (e então públicas e publicizadas) que ousou fazer frente ao autoritarismo e centralismo da SEED-PR, sendo este clima inúmeras vezes reforçado pela diretora executiva.

Então há um impacto desse caderno eu diria que talvez em duas instâncias diferentes. Um impacto na diretoria da APEART e um impacto no conjunto dos educadores, supervisores e coordenadores da APEART. A diretoria eu colocaria também o escritório da APEART, o grupo mais administrativo dentro da APEART, então esse é um impacto diferenciado. Enquanto pra um grupo esse caderno vinha como um fruto de um registro, de uma análise desse período, pra outro grupo o imaginário era outro, então nesse impacto nós temos conflitos na sua publicação e divulgação. [...] O conflito imediato traz pro colegiado uma vinculação direta entre a publicação do caderno, isso na visão da diretoria, na publicação do caderno e da possibilidade de corte no financiamento dos recursos que mantém os projetos da APEART em função da divulgação desse caderno que chega até o Estado, até a coordenação da educação de adultos na figura da Regina e claro com o impacto, um terceiro impacto esse caderno acaba provocando e ele é utilizado eu diria como uma muleta pra deflagrar essa relação que já era tensa entre o Estado, APEART, diretoria e conjunto dos educadores, uma relação tensa entre o Estado e uma organização com princípios, com visões completamente diferentes da educação de jovens e adultos e da diretoria em relação ao conjunto restante da APEART. Quais são os efeitos disso? Uma expressão minha, é um balde água fria no processo que nós vínhamos desenvolvendo de reflexão com os educadores porque na avaliação feita, colocava-se então pra esses educadores que toda a reflexão que eles faziam, toda o questionamento, a reavaliação, reorganização que eles estavam fazendo, colocava em risco a manutenção da instituição, do vínculo dela com o Estado e logo o financiamento e a manutenção da sobrevivência, daquilo que atingia diretamente a sobrevivência das pessoas que estavam ali. [...] foi um balde água fria na importância, na fala, na expressão principalmente dos educadores, no direito que os educadores, que todos esses sujeitos garantiam de dizer aquilo que pensavam, de dizer aquilo que entendiam por educação de adultos. O impacto foi tamanho, que alguns educadores diziam: “eu não disse nada daquilo que estava escrito no

caderno". Eles começaram a negar as suas próprias reflexões e diziam que nós não devíamos ter publicado e que o Estado tinha razão e que deveria estar muito bravo com eles por eles pensarem daquela forma. Talvez pra mim tenha sido um dos momentos mais impactantes nesse processo de reflexão quando de novo demos três, quatro ou cinco passos atrás num processo extremamente rico que nós vínhamos desenvolvendo, extremamente produtivo que nós vínhamos desencadeando enquanto equipe, enquanto conjunto, nós estávamos constituindo enquanto grupo, enquanto equipe e não assessores pontuais, os educadores vinham assumindo a formação nos seus locais, nos seus projetos e assumiam com todos os limites que os educadores e os supervisores tinham, eles assumiam, os coordenadores assumiam a formação no seu local de trabalho tendo autonomia, participando e decidindo, então esse impacto foi um dos mais desastrosos que a gente poderia nesse período que eu considero um período rico de reformulação, de revisão das práticas da APEART. (A..M.F.)

Ainda que com o desgaste, os conflitos passam a ser amenizados diante da continuidade das ações da APEART, da redução das críticas pela SEED-PR frente à publicação, e dos posicionamentos que membros do Colegiado passam a fazer diante do seu legítimo papel em explicitar os conflitos e diferenças entre a Associação e esta Secretaria de Educação, demarcando e construindo a especificidade e identidade da APEART, num processo permanentemente conflituoso de repensar sua estrutura e dinâmica institucional e de consolidar este espaço político e democrático. Ainda assim, identificamos as conseqüências e influências deste conflito, provocador de perdas mas ao mesmo tempo, potencializador de maturidade teórico e política dos sujeitos envolvidos neste processo.

Então, ao retomar o poder frente a esse processo, nós sofremos com a perda de quadros, com a perda de alguns espaços e principalmente com a possibilidade e a importância de se questionar, de refletir o projeto político-pedagógico da instituição. Houve um recuo por conta dos educadores, dos coordenadores e dos supervisores, eles recuaram frente ao processo que eles vinham desenvolvendo, com medo sem dúvida, a relação que se estabelecia era uma relação estreita entre o financiamento e o caderno, eles perderam sem dúvida toda a segurança que eles tinham e que vinham tendo em expor as suas dúvidas, os seus conflitos, no questionar, no rever quadros e a própria estrutura, eu não queria dizer mas uma estrutura hierárquica na APEART, uma estrutura extremamente vertical que constituía e ainda constitui a APEART. Talvez esse tenha sido um dos momentos impactantes, claro que o caderno é usado como pretexto, mas é interessante notar que a própria estrutura da APEART, essa estrutura vertical e hierárquica é questionada e tem todas as suas conseqüências de mudanças de quadro, de saídas, de reorganização, também é um período em que se busca a reorganização, reestruturação desse processo. [...] Me lembro das últimas reuniões de colegiado que eu participei e que de novo essa questão do caderno foi retomada, quando não havia mais essa discussão em pauta, a avaliação que os supervisores faziam, que os coordenadores faziam, os educadores então divididos cada um nos seus segmentos, era uma reflexão extremamente positiva no sentido de que eles

levantavam a história desse processo que nós desencadeamos e ao levantar, ao registrar essa história eles percebiam algumas necessidades fundamentais no processo de formação, a valorização do educador, eles percebiam a necessidade de levantar qual era o contexto social, histórico que cada projeto vivia e quanto a formação desses educadores e deles mesmos deveria atender a esse contexto sócio, político, cultural que esses educadores, esses educandos dos diferentes projetos pertenciam, então tanto na supervisão, no seu espaço de formação, enquanto formadores e a coordenação se constituindo num espaço de decisão, cada um desses segmentos, eles conseguiam visualizar a história da APEART enquanto esse processo de formação favorecer a percepção de equívocos, de conflitos, de avanços de alguns quadros dentro da APEART e que eles não deveriam perder esse caminho, essa trajetória que eles vinham desenvolvendo (A.M.F.)

Também teve grandes conflitos entre esse poder político articulador e o poder político de elaboração político pedagógico. Teve desgaste, não vou dizer se é necessário ou desnecessário ter desgaste, e volto a dizer que um dos problemas que nós tivemos é que não tivemos alguém que fizesse a mediação e aí acabava exigindo da própria presidência o seu papel de mediadora mas que na realidade ela era parte desse momento, ela não tinha condições talvez de mediar o conflito ou o desgaste das funções, e todos os agentes aparentemente externos como a minha figura mesmo que ela tava externa porque tava fora, mas ela não era externa porque ela era direção também. [...] Não sei se foi superado ainda. Estamos em processo de superação, mas não tem a mediação. Isso é desgaste, é consequência e aí não é culpa de fulano ou fulano porque isso foi debatido na nova configuração estatutária do poder [...] Acho que nós temos que repensar a própria estrutura, se esta é a melhor configuração da instituição. (D.L.F.<sup>179</sup>)

Indubitavelmente, a dinâmica propositiva, reflexiva e crítica do Colegiado e da CPP da APEART neste contexto, expôs e questionou o desenho hierárquico e autoritário da Associação, herdado a partir das influências institucionais em sua gênese e que persiste pela postura de muitos de seus dirigentes e membros.

### **3.3.10 O V SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR DA APEART**

Ainda neste contexto, um evento que contribuiu fundamentalmente para o reencontro entre os sujeitos da APEART foi a realização do seu V Seminário de Educação Popular, ocorrido no período de 28 a 30 de setembro de 2001, tendo como tema "Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos". Contando com aproximadamente 400 participantes, o Seminário refletiu sobre a importância da constituição de políticas de EJA que se referendem ou busquem as influências da educação popular, pautadas nas experiências de várias organizações sociais (presentes no evento), na experiência da APEART, e debate sobre os pressupostos

do pensamento filosófico de Paulo Freire, lembrado e homenageado neste encontro. Seu simbolismo pode ser apreciado no seu documento final bem como nos relatos dos entrevistados.

Na chegada, o sol fecundava o coração das flores e nos abraçou com o brilho da primavera. Em vasos de barro trouxemos nossos tesouros: um nó de pinho expressou sentimento de resistência de todos os educadores e educadoras; a chama viva mostrou que a luz guia o esforço dos educandos e educandas; e o broto verde trouxe a vida e a dignidade que cresce pelo trabalho de tantas entidades presentes neste V Seminário de Educação Popular da Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário. No gosto do melado, partilhado como símbolo do sofrido trabalho dos bóias-frias paranaenses, provamos o gosto da luta por *políticas públicas em educação de jovens e adultos*, tema e compromisso deste seminário. Gosto bom de luta. Gosto amargo de sofrimento. A evocação de Paulo Freire, patrono da grande plenária, nos remete à compreensão do ser humano como um ser inacabado, “portador da inteligência como atributo e não como privilégio”. Existimos para o diálogo, o respeito e o amor. Nossa vocação é ser sujeitos e não objetos, porque compreendemos a educação como um ato político de apropriação e transformação da realidade. Saberes diferentes não nos fazem pessoas desiguais: é no respeito às diferenças é que fundamos a possibilidade de transformação do mundo existente no mundo sonhado. (Carta do V Seminário de Educação Popular da APEART, 2001)

eu acho que pra mim essa questão é significativa e pra mim a prova disso foi o V Seminário do ano passado, em 2001 em que a APEART conseguiu fazer uma discussão eu acho que qualitativa, conseguiu mostrar o que ela está produzindo, conseguiu mostrar o que ela tem de acúmulo de discussão, de contribuição, e mostrou que é capaz de fazer uma coisa com qualidade, de sair do seu universo, de sair do seu cotidiano mas também estar contribuindo. (I.C.D.<sup>180</sup>)

então aquilo é uma coisa que marca muito porque a gente aprende muito com isso e todo o encontro que a gente tem, a gente não volta pra casa com a mesma cabeça. A gente sempre descobriu alguma coisa, então pra mim é muito marcante esses encontros. [...] Os seminários de educação popular onde vem os educandos também juntos, isso é uma coisa que é inovador na comunidade porque o Governo não faz esse tipo de coisa enquanto que a APEART ela procura ingressar todas as pessoas, envolver todas as pessoas no seu trabalho e isso é muito bom, eu vejo que é muito interessante. (L.T.B.<sup>181</sup>)

Constatamos que este V Seminário propiciou novamente a centralidade do olhar da APEART para a grande diversidade dos sujeitos ainda em situação de analfabetismo e o grande desafio que representa a realização da

---

179 Pe. Dirceu Luíz Fumagalli é atualmente diretor da APEART, sendo também seu presidente no período de 1995 a 1998. Entrevista realizada em 28/01/2002.

180 Isabel Cristina Diniz foi educadora e supervisora pedagógica do PEART e membro da diretoria executiva no período de 1997 a 1999. É membro sócio-fundadora da APEART. Entrevista realizada em 18/07/2002.

181 Liria Terezinha Bilh é educadora popular do PEABA desde a origem do projeto em 1998. É agricultora familiar, atingida pelas barragens da Usina Hidrelétrica de Salto Caxias, reassentada e residindo atualmente na Fazenda Centenário, no município de Cascavel/PR. Foi catequista e ministra da eucaristia e é liderança da CRABI. Entrevista realizada em 04/05/2002.

educação popular e da EJA no estado do Paraná, diante de todos os limites impostos pelo governo federal (ao vetar a possibilidade de repasse de recursos através do FUNDEF) e pelo governo estadual. Ressaltou os riscos, limites e contradições presentes no papel das ONGs, parceiras executoras da EJA, bem como a sua importante tarefa em provocar a organização dos vários segmentos e comunidades em torno dos seus direitos sociais. Também possibilitou a pública renovação de compromissos da APEART para com a educação popular, através da aprovação e divulgação da Carta do V Seminário, síntese de todas as reflexões e debates realizados no decorrer do evento.

O ano de 2001 para a APEART é finalizado com a oficialização do Programa de Escolarização de Jovens e Adultos (PEJA), proposto pelo DEJA/SEED-PR, aprovado e normatizado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná no dia 22 de agosto deste mesmo ano, no sentido de orientar a oferta da EJA, principalmente do primeiro segmento do ensino fundamental, delegando-a aos municípios que aderirem a este programa, sem repasse de recursos financeiros. O PEJA oficializa também a padronização dos exames de equivalência para os educandos jovens e adultos no Paraná, através de três chamadas gerais no ano, encerrando toda e qualquer possibilidade de se buscar alternativas para se garantir uma avaliação reconhecidamente feita no processo ou com outros instrumentos, pelo próprio educador ou por outra organização governamental ou não-governamental senão a própria SEED-PR. Este fato veio possibilitar a construção de novas reflexões e consensos entre o Colegiado Político-Pedagógico e membros da diretoria executiva da APEART em torno da elaboração de propostas alternativas e fundamentadas para o processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

Detectamos isso logo no primeiro encontro de formação dos educadores em julho de 2000, quando os educadores denunciavam a situação de conflito que eles viviam entre certificar os seus educandos e provocar um processo de formação mais reflexivo, que propiciasse realmente a constituição voltado ao educando, voltada pra cidadania, pra transformação social, pra garantia do ser humano enquanto ser humano e não como essa máquina de certificação que o Estado tem transformado as ONGs no estado do Paraná. Denunciavam no sentido na massificação, da opressão talvez seria a melhor palavra, da opressão que ele sofria diante desse processo da certificação enquanto esse processo negava a possibilidade de construção de uma prática educativa diferenciada, autêntica, alternativa, que no princípio os projetos e as ONGs deveriam constituir e promover. Sabemos também das dificuldades que esses educadores tem em propor um outro caminho que não o caminho da instituição escolar formal pra certificação. Daí que



também nesse esforço de organização da formação dos educadores, a avaliação é um dos pontos essenciais de revisão das práticas da APEART. O que é a avaliação? Como podemos criar instrumentos de avaliação coerentes com os objetivos que temos frente aos educandos? Essa é outra tarefa, outro desafio dos maiores que a APEART tem pra resolver. (A.M.F.<sup>182</sup>)

No nível estadual, no Paraná existe uma grande dificuldade de diálogo com a Secretaria de Educação que não sabe aproveitar toda essa riqueza desenvolvida em função de um público que o Estado não tem interesse em estar educando, um público que não conta... Conta pra estatística de saber ler e escrever mas não conta enquanto sujeito mesmo, enquanto pessoa cidadã, então eu acho que essa é uma grande distorção e que a APEART tenta colocar, mostrar essa contradição do Estado. (F.F.S.<sup>183</sup>)

Os não índio lá, os mandantes da Secretaria, do Governo lá, só vem tentando colocar as coisas que é deles lá dentro e também eu vejo que a APEART vem lutando muito contra isso. A APEART nunca, em nenhum momento depois de 98 pra cá, nunca pensou assim porque muitas vezes os cara que manda querem fazer né, eles querem... não tão vendo a realidade lá da comunidade. Pra eles índio e branco é a mesma coisa mas pra vocês, pra APEART não. A APEART vai lá, visita e com isso eles conhecem, sabem um pouco da nossa realidade (J.S.O.<sup>184</sup>)

Observamos que muitos conflitos e consensos passam a compor a história da APEART, através das relações pessoais e políticas dos sujeitos que a escrevem e nela atuam. Identificamos que neste novo contexto, uma das fortes questões geradoras de conflito se constituirá no desafio de se garantir a autonomia em se avaliar os educandos, propiciando o desenvolvimento de um processo pedagógico próprio, que considere, se vincule e parta das raízes socioculturais, políticas e comunitárias dos educandos, ampliando seu universo criador de conhecimentos. Uma outra questão geradora de conflito na APEART será a possibilidade de questionar a estrutura institucional hierárquica e autoritária que historicamente compôs as relações políticas internas, articulando os diversos nichos de poder e transformando-as através da apropriação e incorporação de uma nova cultura de gestão que seja efetivamente democrática, mais horizontal, possibilitando convergências e divergências propiciadoras da construção de um projeto de educação e sociedade realmente iluminados pela incessante luta para conquista da efetiva cidadania.

---

182 Adriana Menezes Farias foi assessora pedagógica e membro da equipe de coordenação político-pedagógica da APEART, no período de 2000 a 2001. Entrevista realizada em 25/07/2002.

183 Fernando Franzói da Silva é atualmente responsável pelo Departamento de Projetos da APEART e membro do Conselho de Projetos da Associação. Entrevista realizada em 02/02/2002.

### 3.3.11 DO TERCEIRO ATO, O NOSSO MOMENTO DE SÍNTESE

As marcas históricas da APEART presentes neste terceiro ato refletem as possibilidades em se reconstruir a identidade apeartiana, esboçada em momentos anteriores com outras tonalidades e configurações. Trata-se neste momento de identificar a busca de novas aproximações entre o quadro dirigente da organização e suas bases políticas - os educandos e educadores populares, possibilitando-lhes exercitar sua capacidade de expressão em torno da proposta de educação que mais se aproxima de suas necessidades e anseios; assim, trata-se de explicitar e entender a diversidade e as especificidades presentes nos projetos e nos sujeitos neles envolvidos, desafogando seu silêncio e buscando compreender suas mais diversas formas de manifestação, articulando-os numa política pedagógica em coletiva e democrática construção.

O terceiro ato desta história apresenta também as possibilidades e limites em se buscar a desconcentração do poder político na APEART - fragmentado historicamente nas suas dimensões administrativo-financeira e político-pedagógica e hierarquizado em seu desenho organizacional - e fomentar a participação colegiada em todas as esferas da APEART, expondo contradições existentes entre o discurso democrático e a atuação centralizadora existentes principalmente no seu quadro dirigente. A experiência colegiada desenvolvida, reveladora de contradições existentes no interior da APEART, bem como nas relações políticas que vinham se estabelecendo com o Governo Estadual, potencializa um novo encontro entre esta Associação e a perspectiva da educação popular, fomentada num novo investimento e direção no processo de formação dos educadores, passando a desejar e temer (pelas contradições explicitadas neste processo) a redescoberta de sua identidade. Neste sentido, a parceria com a CUT-Nacional viabilizando novos recursos, vem possibilitar um fôlego diante da dinâmica das alianças e pressões impostas pelo Governo Estadual, e uma oxigenação nas estratégias de condução da APEART, organização que não cessa sua ampliação.

---

184 João Santos de Oliveira é educador popular indígena da etnia kaingang, atuando no PEART de 1994 a 1996 e no PERI desde 1997, na área indígena do Apucarantina, município de Londrina. Entrevista realizada em 25/07/2002.

A maturidade e a experiência da APEART se refletirá também neste novo momento, nos vários espaços de gestão de políticas públicas municipais e estaduais das mais variadas áreas sociais, representando o segmento da sociedade civil organizada, intercambiando experiências e elaborando propostas, pautadas nos princípios políticos travejados em sua história e na memória e atuação dos seus agentes.

## CONCLUSÃO

Ao depararmos-nos com a APEART em sua trajetória de quase uma década, enquanto uma experiência e um fenômeno social voltado à educação e organização de segmentos populares do campo e das cidades, no espaço sócio-geográfico paranaense, e ao buscar investigar em sua história a composição de seus princípios político-pedagógicos, percebemos a sua intrínseca relação com dois outros fenômenos fundamentais os quais possibilitaram sua compreensão institucional: a histórica constituição das políticas de EJA no Brasil e o complexo campo das organizações não-governamentais. A articulação destes elementos teóricos, conceituais e históricos, possibilitou-nos constatar e contextualizar a orgânica relação existente na APEART entre a configuração dos seus princípios e a busca de sua identidade organizacional. Esta, passa a ser resultante histórico das várias influências, referenciais, diretrizes e princípios em torno da EJA no plano nacional e internacional, conjugadas à sua condição enquanto ONG protagonista e herdeira dos traços progressistas dos movimentos e pastorais sociais, e ao mesmo tempo, provida por recursos governamentais que demandam contradições e crises no seu interior.

Olhar para a APEART diante destas confluências, possibilitou-nos identificar o movimento histórico que a compôs, explicitando seus passos e (des)compassos em se constituir uma organização social com identidade e princípios. Neste processo, notamos dimensões que passam a ser fundamentais para analisar nosso objeto: a história e os princípios político-pedagógicos da APEART.

Uma primeira dimensão que entendemos fundamental para nosso olhar analítico, refere-se à própria *capacidade histórica da APEART, através de seus sujeitos, em criar e ressignificar, ainda que implicitamente, os seus princípios bem como sua identidade organizacional*, evidenciados na interpretação dos marcos, atos e atores que relatam sua história, sejam diante de momentos de gênese, de auges ou de crises institucionais. Esta capacidade passa a ser talhada diante das condições financeiras para manutenção de sua estrutura física, administrativa e

pedagógica, bem como diante das condições políticas em se manter e desenvolver uma política pedagógica que articule os vários projetos, expectativas e princípios presentes no universo dos dirigentes, educadores e educandos envolvidos. Por se apresentarem implícitos, presentes na memória e na vivência de seus sujeitos, constata-se fragilidades na definição coletiva de seus rumos, principalmente em momentos de crises financeiras e político-institucionais, ofuscando muitas vezes o debate e a explicitação de contradições e discensos existentes, bem como possibilitando posturas autoritárias e centralizadoras na direção institucional. A capacidade histórica de criação e ressignificação dos princípios da APEART perpassa a condição primeira de potencializar o educando e educador em sentir-se sujeito apeartiano - envolvido democraticamente pela instituição enquanto co-responsável por seus rumos e empoderado em sua capacidade protagonista ao fazer de sua prática pedagógica, importantes contribuições para construir políticas de educação de jovens e adultos em dimensões locais, estadual e nacional.

Esta capacidade histórica da APEART de criação e ressignificação de suas intenções está intimamente ancorada numa segunda dimensão fundamental que é a *constante busca em olhar e ouvir os educandos e educandas envolvidos em seus processos formativos*. Constatamos que a APEART carrega no seu nome a marca dos trabalhadores inicialmente envolvidos - os assalariados rurais temporários - e os seus projetos apresentam como primeira identidade a de seus públicos-sujeitos. Responsabilidade que já se faz presente em sua gênese, ao aproximar-se dos bóias-frias e com eles, fazer leituras de sua realidade, num desafio permanente e imenso de pautá-las nos seus processos de alfabetização. Percebemos ainda que, mesmo lembrados através do conjunto de siglas que passam a compor os códigos apeartianos em seus projetos de educação, na autoria de textos publicados recentemente e na participação nos Seminários de Educação Popular, a ausência dos educandos e educandas se faz sentir em vários momentos da vida institucional da APEART, sejam eles de decisão, de crise ou de auge. Ainda assim, ao constatarmos o movimento histórico desta Associação, percebemos que os seus princípios encontram-se ancorados no desafio da descoberta e do encontro dos sujeitos educandos e educandas e sua realidade, sendo este um elemento potencial de significação da sua política pedagógica (anexo 9). Nesta lógica, Arroyo, (2001,

p.12-19) rememora, problematiza e radicaliza um dos traços fundamentais do legado acumulado da educação popular na América Latina,

Como nomear os educandos populares em tempos de exclusão? Esta foi uma questão primeira, o primeiro olhar, o foco central de qualquer proposta pedagógica de EJA. Possivelmente aí, comecem a diferenciar-se as concepções e propostas de EJA: como os vemos, como eles se vêem. [...] Não foi a educação popular nem de jovens e adultos que inventaram nomes como oprimidos, excluídos. É só olhar para os corpos dos educandos de EJA para ver as marcas. [...] A educação popular e a EJA enfatizaram uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...

Outrossim, percebemos que uma terceira dimensão importante na construção dos princípios e da identidade organizacional da APEART está vinculada às *relações construídas com diversas organizações e movimentos sociais no estado do Paraná e no país*, contribuindo sempre como uma possibilidade de significar e situar seu protagonismo histórico com a luta das populações envolvidas nos seus projetos. Segundo Arroyo (2002, p.18), somente podemos associar a EJA como direito humano ao vincularmos suas experiências educativas ao campo dos movimentos sociais.

Não podemos esquecer que as experiências mais radicais de EJA nascem, alimentam-se e incentivaram movimentos sociais ou sujeitos coletivos constituindo-se como sujeitos de direitos. Nesses movimentos se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente. Se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência [...] A educação popular e de jovens e adultos reflete os movimentos populares e culturais da época.

No conjunto destas relações, observamos o importante papel dos movimentos e pastorais sociais em explicitar a realidade dos públicos-sujeitos envolvidos, nutrindo, vivenciando e articulando-os aos objetivos e princípios políticos da APEART através de momentos celebrativos e do encontro de suas místicas. Constatamos que sua identidade progressista e classista, os conflitos que permeiam suas relações e o intercâmbio de princípios e vivências coletivas, propiciam a esta Associação a constante reflexão em torno do seu papel transformador, ancorando e fundamentando suas ações, principalmente diante de sua relação junto ao Governo do Paraná e outras instâncias governamentais.

Assim, uma quarta dimensão importante a ser considerada na análise de nosso objeto, refere-se às *relações construídas entre a APEART e o governo do Estado do Paraná em seus vários mandatos* - desde sua gênese até os momentos recentes. Ao observarmos a trajetória das políticas de EJA no país e ao constataremos a sua relação com as ONGs, visualizamos os diversos conflitos e consensos entre organismos governamentais e organizações da sociedade civil no que tange às concepções de educação, à sua oferta enquanto política pública e às parcerias que passam a se efetivar. Ao depararmos com a história da APEART, estes elementos se apresentam de forma contundente uma vez que o governo paranaense potencializa condições financeiras e políticas para a própria emergência institucional desta Associação, ameaçando constantemente a "sobrevivência" financeira desta organização e impondo-lhe suas condições, diretrizes e estratégias educacionais, vinculadas fundamentalmente aos preceitos e exigências de agências multilaterais. Observando os diversos mandatos governamentais e o jogo de forças políticas constituídas em torno da relação APEART - governo estadual, constatamos os limites da autonomia institucional desta Associação, evidenciados nas contradições que organicamente a perseguem, dentre elas:

- a sobrevivência financeira garantida pelo convênio junto ao governo do Estado do Paraná pela produção crescente de estatísticas de escolarização pautada numa concepção de educação bancária e opressora *em contraposição* à construção, explicitação e realização de seu projeto político-pedagógico fundamentado numa concepção de educação crítica, libertadora, multicultural e propositiva na construção coletiva de novos referenciais de educação (anexo 9);
- o princípio de que a EJA seja uma política pública de efetiva responsabilidade do Estado, articulada às proposições, experiências e a participação da sociedade civil, primando-se pela qualidade e universalização da sua oferta (anexo 9) *em contraposição* à sua característica em ser uma ONG de caráter progressista, contratada pelo governo do Estado do Paraná, ofertando a EJA em condições precárias e focalistas, e buscando constantemente outras alternativas de financiamento provenientes de organismos da sociedade civil nacionais e internacionais;
- a explicitação e amadurecimento da sua política de EJA *em contraposição* à constante ameaça de encerramento de suas ações mediante as ameaças de

termino de convênio pelo governo do Estado e outros organismos governamentais e não-governamentais;

Observamos que a vivência cotidiana destas e demais contradições pela APEART - provocadoras de conflitos e crises internas - tem resultado em momentos e movimentos distintos no decorrer de sua história, seja na alteração de suas diretrizes organizacionais, seja na reflexão coletiva para busca de alternativas de sobrevivência financeira e afirmação de sua política e pedagógica. Também, estas contradições provocam continuamente, confusões acerca do papel da APEART enquanto ONG, configurando-a por vezes enquanto um "braço do governo", por vezes uma "concorrente" dos organismos governamentais na oferta da EJA. Tais confusões devem ser superadas ao percebermos as distinções existentes entre público e estatal, bem como ao constatarmos a efetiva inserção e participação da APEART numa esfera pública ampliada, reconfigurada com a presença de novos atores organizacionais não-governamentais, principalmente para efetivar o controle social das políticas públicas. Ao afirmar o papel insubstituível do Estado na promoção de políticas públicas de caráter universal e ao marcar sua discordância à visão neoliberal instrumental do papel das organizações da sociedade civil, Durão (2002) retrata as distinções entre público e estatal afirmando que,

Consiste basicamente na confusão entre público e estatal, com a redução do público ao estatal. Esta concepção é incapaz de incorporar a idéia de uma esfera pública ampliada, e por isso não é capaz de compreender a natureza complexa da discussão sobre os fundos públicos, e a legitimidade e necessidade de acesso de organizações da sociedade civil a esses fundos, assim como do controle social dos mesmos. [...] No processo de pressão e barganha com o Estado, as organizações da sociedade civil têm papel importante a desempenhar, de maneira a conseguir mais e melhor educação, de lutar pela conquista de posições no interior do aparato do Estado [...] travando aí uma luta ideológica que se vincula de maneira direta às características e possibilidades do processo político que se vive.

Outrossim, observamos um crescente e consciente empenho institucional da APEART em influenciar as concepções e práticas de EJA desenvolvidas pelos organismos governamentais, explicitando, a partir de sua experiência, novos referenciais de gestão desta política, no sentido de visualizar principalmente a ampliação e universalização deste direito. Ao analisar o seu papel enquanto ONG educativa e suas relações com o Estado, Pacheco afirma que,



O Estado se aproveita da consolidação do terceiro setor, trata de incentivá-lo pois tem interesse em que ele se desenvolva para se liberar das funções sociais [...] De seu lado, a APEART não está inocente nesse processo e, do ponto de vista dialético, se aproveita da brecha, atuando no cenário político da educação de jovens e adultos, na resistência ao processo de burocratização e às formas de controle do Estado, dos planos e planejamentos oficiais. (PACHECO, 2002, p.110)

Assim, ao contextualizar a APEART no conflituoso e histórico cenário das relações entre Estado e sociedade civil, importa-nos problematizar em que intensidade estas relações provocaram distanciamentos, aproximações e ressignificações desta Associação para com os seus princípios e sua identidade enquanto ONG de caráter progressista.

Faz-se também imprescindível considerar uma quinta dimensão sobre o objeto de nossa análise, referenciado pelo *processo formativo dos educadores da APEART*, enquanto estratégia essencial em se garantir a reflexão e prática dos seus princípios político-pedagógicos. Observamos que o processo de formação dos educadores, desde a gênese da APEART, sempre esteve marcado pelos conflitos institucionais entre esta Associação (e anteriormente a CPT) e as universidades, caracterizando-se esta última como a proponente e responsável direta pela proposta de formação, apresentando-se muitas vezes distante do cotidiano vivenciado pelos educadores e educandos populares nas turmas de alfabetização. Identificamos, nestas fusões e con-fusões institucionais, a fragilidade da APEART em direcionar e conduzir ela própria o que entendemos ser seu maior instrumento político: a formação dos seus formadores. Indubitavelmente, o processo formativo dos educadores, possibilita a construção de novos referenciais em torno da produção de conhecimentos realmente voltados aos interesses e realidades dos segmentos populares em suas comunidades, e potencializa o alcance dos objetivos políticos explicitados nos seus projetos de educação. Assim, o educador popular-aprendiz- animador na comunidade tem um papel dialógico fundamental: o de potencializar a curiosidade, a criação, a investigação, a fala, expressão, a transformação junto com o educando, a partir de sua história e de sua realidade.

Um novo desafio está, portanto, sendo lançado, quando se pensa na redefinição das atribuições da educação popular, qual seja, o de que se torne uma prática na qual os próprios agentes populares possam se perceber como produtores de conhecimento, à medida que iniciam o processo de depuração e rearticulação do seu modo de pensar e agir, tomando a perspectiva de sua classe [...] Esta tarefa exigiria, como afirma

Gramsci, um novo tipo de intelectual “inserido na vida prática, entendido como construtor, organizador e persuasor constante” (apud GRAMSCI, 1978, p.8). [...] também em redefinir a própria metodologia de educação popular de modo que a ela incorporasse dinamicamente teoria e prática, possibilitando a incorporação do sentir e do agir populares vivenciados nas suas práticas econômicas, sociais e políticas. (MANFREDI, 1980, p.56-57)

Constatamos um intenso processo de reflexão interna pela APEART, assumindo institucionalmente a construção colegiada de seu projeto político-pedagógico, denotando sua dinâmica própria de formação *dos e pelos* educadores. Este repensar, subsidiado com recursos públicos através da parceria com a CUT-Nacional, vem oportunizando o protagonismo dos sujeitos envolvidos nesta organização, principalmente através do colegiado político-pedagógico da APEART. Este novo espaço, tem propiciado a visualização dos poderes existentes na organização, despertando mudanças, perspectivas e principalmente o desejo da participação em construir e lapidar a sua identidade. Diante da multiculturalidade que constitui a APEART, a formação dos educadores se apresenta como fio condutor para articulação dos projetos, sujeitos, práticas e concepções, para a explicitação de contradições, crises, conflitos e propostas, bem como para a efetiva aproximação desta Associação aos sujeitos educandos e educandas, base legítima para refletir e disseminar uma educação realmente popular e em movimento.

Uma formação em movimento quer dizer uma proposta político-pedagógica e uma construção metodológica rigorosamente pensadas, sem os relativismos e os medos de fazer afirmações e não apenas perguntas, mas com o ingrediente da produção e gestão coletiva do processo de sua implementação, que permitem revisá-la ou recriá-la sempre que o movimento da realidade lhe formular novas perguntas ou demonstrar a fragilidade das respostas já dadas. E este movimento interno do processo se define pelo seu objetivo maior de preparar as pessoas para que compreendam o movimento histórico mais amplo em que estão inseridas, e para que se sintam, racional e afetivamente, instigadas a participar dele, permanentemente, ao mesmo tempo que a convocar outras pessoas para esta participação. Em outras palavras, trata-se de girar a roda da história (de preferência para frente), para aprender que isso é possível, necessário e desejável. (CALDART, 1997, p.163-164)

Nos giros da roda da história, ousar analisar o fenômeno que representa a APEART nos contextos já apresentados, resulta na conclusão de sua importante atuação no percurso das políticas de EJA no Brasil e da fundamental explicitação de seus princípios político-pedagógicos, demarcando sua identidade organizacional e política diante do mosaico de organizações governamentais e não-governamentais presentes na atualidade. Para tanto, apreender e compreender este

fenômeno e nosso objeto, pressupõe a articulação das dimensões apresentadas nesta conclusão, no sentido de efetivamente explicitar, visualizar e conjugar a trajetória histórica, os princípios e a identidade da APEART, revelando as intercorrências e aventuras de (re)significação destes elementos.

Entendemos que a vitalidade e o sentido orgânico e político desta pesquisa nutre-se da sua possibilidade em se constituir enquanto registro para avaliações e balanços em torno do importante papel que a APEART desenvolve. O presente trabalho demarca também os limites e potenciais deste aprendiz de sujeito pesquisador em sua relação de intimidade e estranhamento com seu objeto, apresentando-o ainda como um imenso campo de possibilidades de pesquisa e atuação, sendo esta produção apenas um referencial diante da malha de questões que instigam e impulsionam a educação como um grande instrumento de transformação.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, W. R. **Avaliando o projeto de educação do assalariado rural temporário (PEART):** encontros e desencontros em sua trajetória. 1993. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual de Londrina.
- \_\_\_\_\_. Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: conceitos e contextos. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v.3, n.1 p.75-99, 1998.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n.11, p. 9-20, 2001.
- ASSOCIAÇÃO PROJETO EDUCAÇÃO DO ASSALARIADO RURAL TEMPORÁRIO. **Relatório de atividades**. Londrina, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de atividades**. Londrina, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de atividades**. Londrina, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de atividades**. Londrina, 1997.
- \_\_\_\_\_. **E assim começou a história que já havia começado**. / APEART. - Londrina : APEART; PERI; Brasília : MEC, 1999
- \_\_\_\_\_. **Caderno de memórias político-pedagógicas da APEART:** construindo o projeto político-pedagógico. Londrina : Editora UEL, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento partilhado** - uma construção coletiva dos educadores populares do PEART. 2ª ed., Londrina : APEART, 2001b
- \_\_\_\_\_. **PEPO fazendo história**. Londrina : Editora UEL, 2002a
- \_\_\_\_\_. **Folder da APEART**. Londrina : APEART, 2002b
- BANCO MUNDIAL. **World Debt Tables**. Washington, 1988. v.1
- \_\_\_\_\_. **Prioridades y estrategias para la educación** : estudo sectorial del Banco Mundial. Washington, 1995;
- BEISEGEL, C. R. **Estado e educação popular:** um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo : Pioneira Editora, 1974
- \_\_\_\_\_. **Política e educação popular:** a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3.ed. São Paulo : Ática, 1992
- \_\_\_\_\_. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.4, p.26-34, 1997
- BENJAMIN, C. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro : Contraponto, 1998.

BIGO, P. **Fé cristã e compromisso social. elementos sobre a América Latina à luz da doutrina social da igreja.** 3.ed. São Paulo: Paulinas, 1986

BILIATTO, D. **Paulo Freire e o projeto educação do assalariado rural temporário:** uma experiência libertadora na educação entre bóias-frias do norte e noroeste do Paraná. 1998. Monografia (Especialização em Sociologia da Educação) - Universidade Estadual de Londrina.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Programa nacional de alfabetização e cidadania:** versão preliminar. Brasília, 1990a.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Programa nacional de alfabetização e cidadania.** Brasília, 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, 1993

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/96** : lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília : MEC, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos.** Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano nacional de educação.** Brasília, 2001.

BROIETTI, M.H. **O bóia-fria e a (de)formação do espaço agrário de Florestópolis-PR.** 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CALDART, R.S. **Educação em movimento:** formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis : Vozes, 1997.

CARTA dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 08/09/1999.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA. **Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva com Equidad.** Santiago, 1992.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DO PARANÁ. **Projeto de Pesquisa Participante Organização do Assalariado Rural.** Londrina, 1990. Relatório Semestral

\_\_\_\_\_. **Projeto de Formação Per Umbram Lux.** Curitiba, 1991.

COMUNIDADE solidária: Programa Alfabetização Solidária. Disponível em : <[www.alfabetizaçãosolidaria.org.br](http://www.alfabetizaçãosolidaria.org.br)>. Acesso em: 11/06/2002.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5. 1997, Brasília, 1997. **Anais...** Brasília : MEC/SEF, 1998.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1941, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro : MES, 1941.

COUTO, M. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo.** Rio de Janeiro : Typ. Jornal do Comércio, 1933.

CUNHA, C. **Educação e autoritarismo no estado novo.** São Paulo : Cortez, 1981.

DAGNINO, E. et al. **Os movimentos sociais e a construção democrática : sociedade civil, esfera pública e gestão participativa.** Campinas: IFICH/UNICAMP, 1999. (Dossiê do Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática)

\_\_\_\_\_. Sociedade Civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: Limites e Possibilidades. In: DAGNINO, E. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.279-301

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** 2000. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.27, p.321-337, 2001.

DI PIERRO, M. C.; HADDAH, S. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil:** contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. Brasília: INEP/MEC, 1999

DI ROCCO, G. M. J. **Educação de adultos:** uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo : Loyola, 1979.

D'INCAO, M. C. **O "Bóia-fria":** acumulação e miséria. 8.ed. Petrópolis : Vozes, 1981.

DREIFUSS, R. A. **1964:** a conquista do estado – ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis : Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. **A internacional capitalista:** estratégia e táticas do empresariado transnacional (1918 – 1986). 2.ed. Rio de Janeiro : Espaço e Tempo, 1987.

DURÃO, J.E.S. **As ONGs e a visão arcaica da relação entre o público e o estatal.** Disponível em : <[www.abong.org.br](http://www.abong.org.br)>. Acesso em: 16 maio 2002

ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1991, Olinda. **Anais...** Brasília : INEP, 1994. 381p

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 1999, Rio de Janeiro. Relatório Final

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2., 2000, Campina Grande. Relatório Final

FAORO, R. **Existe um pensamento político brasileiro?**. São Paulo : Ática, 1994.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 6.ed. São Paulo : Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FERNANDES, R. C. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro : Relumé-Dulará, 1994.

FERREIRA, M.G. **A produção da subjetividade mediada pelo trabalho: um estudo dos assalariados rurais temporários migrantes - bóias-frias - do norte do Paraná**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FREIRE, P. **Conscientização e alfabetização**. Recife: Estudos Universitários, 1963

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 6.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 4.ed. Petrópolis : Vozes, 1996 p. 31-92.

GADOTTI, M. Impacto da dívida externa na política educacional brasileira. In: ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas : Papyrus, 1995. p. 59-76

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M. ; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3.ed. São Paulo : Cortez, 2001. p. 29-40

GOHN, M. G. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 2000

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.

GRAZIANO NETO, F. **Introdução à questão agrária no Brasil**. Jaboticabal : UNESP, 1982

IAMAMOTO, M. ;CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

IANNI, O. Relações de produção e proletariado rural. In: SZMRECSANYI, T. ; QUEDA, O. **Vida rural e mudança social**. 3.ed. São Paulo : Ed. Nacional, 1979

LANDIM, L. ; COTRIM, L.L.N. **ONGs: um perfil - cadastro das filiadas à Associação Brasileira de ONGs**. São Paulo : ABONG/ISER, 1996

LIMA, J. P. Nas pegadas dos bóias-frias: fundamentos epistemológicos sobre as fontes originárias de um projeto de educação popular - APEART. **Terra e Cultura**, Londrina, n.34, p. 10-25, 2002.

KELLY, C. **Política da educação**. Rio de Janeiro : Reper Editora, 1968

LOURENÇO FILHO, M. B. **Tendências da educação brasileira**. São Paulo : Melhoramentos, 1940.

\_\_\_\_\_. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, out./dez. 1965

MANFREDI, S. M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão da educação popular**. 4.ed. São Paulo : Brasiliense, 1984. p. 40-61

MERA, F. X. R. A conversão da dívida: uma alternativa para a educação popular comunitária?. In: ROMÃO, J. E. (Org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas: Papirus, 1995. p. 37-58

MONLEVADE, J.A.; SILVA, M.A. **Quem manda na educação no Brasil?**. Brasília : Idéa, 2000.

MONTENEGRO, T. **O que é ONG**. São Paulo : Brasiliense, 1994

NAKAGAWARA, Y. Industrialização e urbanização no Paraná. **Revista do Departamento de Geociências**, Londrina, 1986

NOGUEIRA, F.M.G.; FIGUEIREDO, I.M.Z.; DEITOS, R.A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, F.M.G. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel : EDUNIOESTE, 2001.

OLIVEIRA, M. A. Neoliberalismo e ética. In: \_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e o pensamento cristão**. Petrópolis : Vozes, 1994.

OLIVEIRA, J. R. **O caso Teixeira**: um exemplo paranaense do uso do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos. 2002. Monografia (Especialização em Sociologia Política) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PACHECO, M.E.C. **Ongs e Educação**: avanços da sociedade civil ou ocultamento das recusas do Estado? 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2.ed. São Paulo : Loyola, 1983.

\_\_\_\_\_. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão da educação popular**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984 p. 79-87



PAZ, R. D.O. As organizações não-governamentais e o trabalho do assistente social. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Capacitação em serviço social e política social**: módulo 2: crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília : CEAD, 1999.

PEREIRA, L. C.B. A reforma da Administração pública. In: \_\_\_\_\_. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34, 1996

\_\_\_\_\_. A reforma do Estado dos anos 90: mecanismos de controle, **Lua Nova**, 1997.

PINTO, Á. V. Sete Lições sobre Educação de Adultos. 11.ed. São Paulo : Cortez, 2000.

REIMERS, F. Effects on external debt payments on educational expenditures in Latin America. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL CRISIS Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDADE DE MONTERREY, 2., 1989, Mexico. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Education for all in Latin America in the XXI Century and the challenges of external indebtedness. **New Education**, n.2, v. 12, p. 16-25, 1990.

\_\_\_\_\_. Educação para todos na América Latina no século XXI e os desafios do endividamento externo. In: ROMÃO, J. E. (Org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 13-36

RODRIGUES, A. T. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. Dívida externa, educação e integração Latino-Americana. In: \_\_\_\_\_. **Dívida externa e educação para todos**. Campinas : Papyrus, 1995. p. 9-12

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M. ; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3.ed. São Paulo : Cortez, 2001. p. 41-58

SCHERER-WARREN, I. Organizações Não-Governamentais na América Latina, seu papel na construção civil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.8, n.3, jul.-set., 1994.

\_\_\_\_\_. ONGs na América Latina: trajetória e perfil. In: Meio Ambiente, desenvolvimento e cidadania. São Paulo : Cortez, 1995.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 1996, Natal. Relatório Final. (originado da consolidação dos relatórios dos Encontros preparatórios realizados nas Regiões Nordeste, Sul e Sudeste, Norte e Centro-Oeste)

SHIROMA, E., MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000;

SILVA, L. F. Paraná é estado do sul com mais analfabetos. **Jornal de Londrina**, Londrina, 23 jun. 2002. Caderno Educação, p.3A

SOUZA, M. A. As relações entre o Movimento sem Terra (MST) e o estado: programas de alfabetização de jovens e adultos no Paraná. In: DAGNINO, E. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.187-228.

TEIXEIRA, A. C.C. A atuação das organizações não-governamentais: entre o estado e o conjunto da sociedade. In: DAGNINO, E. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender?** necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2.ed. Campinas : Papyrus, 1995

\_\_\_\_\_. **Educación para Todos: la propuesta, la respuesta (1990-1999)**. Toronto, 1999

UNESCO. **Declaration on Eradication of Illiteracy**. Paris, 1964

\_\_\_\_\_. **Resolução 42/104**, aprovada pela 42ª sessão da Assembléia Geral, dezembro de 1987.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro**. Hamburgo : UIE/UNESCO, 1997. (Resoluções da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo: 14-18 de julho de 1997).

\_\_\_\_\_. **Marco de ação de Dakar: educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos**. Dakar, 2000.

UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília : Unicef/Brasil, 1991

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Virtualidades político-sociais das organizações econômicas dos trabalhadores. **Revista Organizações e Democracia**, Marília, v.1, n.1, p. 53-70, 2000.

VIER, F. (Org.). **Compêndio do Vaticano II. Constituições, decretos e declarações**. 11.ed. Petrópolis : Vozes, 1977.