

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Karin Adriane Hugo Lucas

**A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o
Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Karin Adriane Hugo Lucas

**A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o
Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO
2009

LUCAS, Karin Adriane Hugo. **A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO)**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ERRATA

No pré texto, folha do resumo, na última linha, deve acrescentar-se, como palavras chaves:

Movimentos Sociais e Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos.

BANCA EXAMINADORA:

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os moradores de
Pinhão, em especial aos posseiros, efetivos
protagonistas desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Branca Jurema Ponce que me recebeu e orientou, com empenho e dedicação, intervindo sempre que necessário para o sucesso de meus estudos.

Ao Professor Doutor Sérgio Haddad, por ter me possibilitado o ingresso no curso de doutorado e que muito contribuiu para meus estudos com suas produções na área da Educação de Jovens e Adultos.

Ao meu marido Josias Lech pela sua postura questionadora e crítica frente à vida, o que muito me impulsiona ao estudo.

À minha filha Stela que me faz reviver, em cada fase que acompanho de seu desenvolvimento.

À minha mãe Terezinha Hugo Lucas.

Ao meu pai Roni Solon Lucas (in memoriam)

Aos meus irmãos Carlos Alberto e Kenia, pelo afeto e confiança que sempre depositaram em mim.

Aos familiares em geral, em especial ao João Vicente, meu cunhado, e a Itatiaia Dias de Oliveira Hugo, minha prima, que fizeram uma leitura criteriosa da tese.

À Luzia Diel Rupp, minha amiga, sempre presente e que foi uma das protagonistas dessa experiência lembrada.

À Maria Aparecida Ferreira Almeida, pela confiança e amizade.

Ao Padre Dirceu Fumagalli, pelo apoio e amizade.

Ao Edson Dupski (in memoriam) que deu todo apoio necessário ao PEPO.

Aos dirigentes da AFATRUP e Movimento de Posseiros pelo exemplo de coragem e resistência.

Aos amigos de Camaquã, Pelotas, Pinhão, São Paulo, Guarulhos e de Campinas, dos diferentes espaços de trabalho, pelas oportunidades que me deram de aprender e ensinar.

À Banca de Qualificação, que além da minha orientadora, contou com as importantes contribuições da Professora Dra. Mitsuko A. Makino Antunes, Professora Dra. Ana Maria Saul e Professor Dr. Newton Bryan.

Em especial à Professora Dra. Hennar Herreiro Suárez que me co-orientou durante o estágio de doutorado realizado na Universidade de Valladolid – Espanha e à Maria dos Anjos Costa que cuidou de minha casa e família para que eu pudesse estar na Espanha.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, sem o qual não teria desenvolvido esta tese.

RESUMO

LUCAS, Karin Adriane Hugo. **A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO)**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Por meio da memória do Projeto de Educação de Posseiros do Paraná - PEPO – (Brasil), buscou-se mostrar como o processo de formação dos educadores foi eixo para o desenvolvimento curricular da alfabetização dos posseiros. Para tanto, foram entrevistados os educadores e os educandos, que pelas suas memórias narraram sua experiência educativa. A sistematização, nesta pesquisa, foi concebida como instrumento teórico-metodológico. Instrumento este que possibilitou a participação dos entrevistados na análise dos dados e a própria definição do eixo de pesquisa.

Este trabalho fundamentou-se, em especial: para a conceituação de memória, em Bosi (1994, 2003) e Benjamim (1987, 1992); para os estudos relacionados à sistematização Jara (1996), Falkmbach (1995, 2001) e Souza (1997, 2001); para reflexão sobre Educação de Jovens e Adultos, em Haddad (1994, 2000), Freire (1982, 1996, 1997, 2000, 2006) e Arroyo (2000, 2002, 2004, 2005, 2006).

Mostrou-se como, na implantação das políticas públicas de Educação de Jovens Adultos, a formação dos educadores constitui-se no eixo para construção curricular tendo como pressuposto a participação dos envolvidos: educadores e educandos.

Palavras-chaves: Currículo, Formação de Educadores, Memória e Sistematização

ABSTRACT

LUCAS, Karin Adriane Hugo. **Educators' instruction as the basis for curricular development in Youth: the Paraná Squatter Education Project (PEPO)**. Doctoral Dissertation. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [São Paulo Pontifical Catholic University], 2009.

This paper consists of memory research on Paraná Squatter Education Project – PEPO - (Brazil). This paper sought to find out how educators' instruction process has contributed to the curricular development of squatters' literacy. For such purpose, it was interviewed educators and students who described the educational experiences they recalled. In this research, systematization has been designed as a theoretical and methodological tool. This tool made possible interviewee's participation in data analysis and the definition of research basis. The Systematization of Paraná Squatter Education Project (PEPO) is based on curricular development and instruction of such project.

Theoretical grounds are based on the following authors: for memory conceptualization, in particular Bosi (1994, 2003) and Benjamin (1987, 1992); for studies connected with the systematization, the main references are Jara (1996), and Souza (1997, 2001); and, finally, for the reflection on Youth and Adult Education: Haddad (1994, 2000), Freire (1982, 1996, 1997, 2006, 2000) and Arroyo (2000, 2002, 2004, 2005, 2006).

Thus, we have analyzed, in the implementation of Youth and Adult Education public policies, how educator's instruction can become the basis for curricular reformations, presuming educators and students involved participate in it.

Key words: Curriculum, Educators Instruction, Memory and Systematization

LISTA DE SIGLAS

AFATRUP - Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais do Paraná
APEAT - Associação Projeto de Educação dos Assalariados Rurais
CEBEJA - Centro de Educação Básica de Educação de Jovens e Adultos
CES - Centro de Estudos Supletivos
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CRESOL - Cooperativa de Crédito Solidária
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DEJA - Departamento de Educação de Jovens e Adultos do Paraná
DEPER/PR - Departamento de Estradas e Rodagens do Paraná
EJA - Educação de Jovens e Adultos
IAP - Instituto Ambiental do Paraná
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MST/RS - Movimento Sem Terra do Rio Grande do Sul
ONG- Organização Não Governamental
PAS- Projeto Alfabetização Solidária
PEABA - Projeto de Educação dos Atingidos por Barragens
PEAT - Projeto Educação Assalariado Rural Temporário
PEJU - Projeto Educação de Jovens Universitários
PEPO - Projeto de Educação de Posseiros
PEPS - Projeto de Educação das Profissionais do Sexo
PERI - Projeto de Educação nas Reservas Indígenas
RURECO - Fundação para o Desenvolvimento Rural do Centro Oeste do PR
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I – A MEMÓRIA E A SISTEMATIZAÇÃO.....	22
1.1. A MEMÓRIA.....	22
1.2. A SISTEMATIZAÇÃO.....	33
1.2.1. O que é sistematizar?.....	36
1.2.2. Por que sistematizar?.....	37
1.2.3. Como sistematizar uma ação?.....	39
1.2.4. O que esperar da sistematização.....	41
1.3. A SISTEMATIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA.....	42
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	44
2.1. PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	44
2.2. DADOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO MUNDO.....	52
2.3. UMA CONCEPÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	54
2.4. A FORMAÇÃO PERMANENTE NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	58

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS...61

3.1. METODOLOGIA.....	61
3.1.1. Pesquisa bibliográfica.....	62
3.1.2. Pesquisa documental.....	63
3.1.3. Pesquisa de campo.....	63
3.1.3.1. Entrevistas abertas.....	64
3.1.3.2. Grupo focal.....	66
3.1.4. A sistematização como instrumento metodológico.....	69
3.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	72
3.2.1. Contextualização do campo de pesquisa.....	72
3.2.2. As organizações envolvidas: AFATRUP, Movimento de Posseiros e APEART.....	76
3.2.3. Os protagonistas do PEPO: os Posseiros do Pinhão.....	81

CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO DA SISTEMATIZAÇÃO DO PEPO.....85

4.1. PERFIL E NARRATIVAS DOS ENTREVISTADOS: EDUCADORES E EDUCANDOS.....	85
4.2. DESENVOLVIMENTO DO EIXO DA SISTEMATIZAÇÃO.....	109
4.2.1. A formação dos educadores do PEPO de 1996 a 2000.....	109
4.2.2. O desenvolvimento curricular do PEPO de 1996 a 2000.....	122
4.3. DESAFIOS APONTADOS PELO PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS MÉMORIAS DO PEPO.....	129

BIBLIOGRAFIA.....	134
--------------------------	------------

APÊNDICES.....	145
-----------------------	------------

ANEXOS.....	175
--------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Neste trabalho de doutorado pretendo aprofundar meus estudos na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e minha opção pelo Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO) está fundamentada na possibilidade de fazer uma leitura sócio-histórica das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, aprofundando os pressupostos que fundamentaram os processos formativos e curriculares dessa experiência educativa.

Registrar a memória do Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO) significou ir além, buscar na sistematização do PEPO o resgate da história de homens e mulheres que lutaram e lutam pela posse da terra – os Posseiros de Pinhão, que viram no processo do ensinar e aprender a oportunidade de contar a sua história, para compreendê-la e continuar a lutar para transformá-la. Assim, a Memória do PEPO estará focalizada no resgate da experiência formativa, recordada pelos Educadores e Educandos que protagonizaram o Projeto, com o intuito de encontrar um eixo comum para realizar a sistematização.

Meu interesse neste trabalho de pesquisa está relacionado com a minha trajetória profissional na Educação, iniciada em 1980, quando fiz o curso de Magistério, em minha cidade Natal: Camaquã, no Estado do Rio Grande do Sul (RS), e, logo após, o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no mesmo Estado, num contexto histórico de luta pela redemocratização (1989 a 1992) e de abertura política, que me possibilitou o engajamento no movimento estudantil. Nesses espaços tive oportunidade de atuar e desenvolver projetos de pesquisa e extensão na área da Educação de Jovens e Adultos e, desta forma, comecei a me dedicar à alfabetização de adultos com atuação em dois Programas: Programa de Alfabetização dos Funcionários da Universidade Federal de Pelotas e Programa de Alfabetização de Agricultores Sem Terra, da então ocupação realizada pelo Movimento Sem Terra do Rio Grande Sul (MST/RS), na Fazenda da Palma, latifúndio que pertencia à Universidade Federal de Pelotas; ocupação que, atualmente, constitui-se no Assentamento 15 de Novembro do MST/RS.

Desses trabalhos formamos um grupo interdisciplinar que começava a se dedicar à alfabetização de jovens e adultos e a se indagar sobre o papel da escola em nosso País. Como construir processos educativos que viessem a contribuir para a formação de uma sociedade mais democrática, justa e solidária? Em 1992, fomos convidados, pela Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais do Município de Pinhão (AFATRUP), localizada no Estado do Paraná, a contribuir na elaboração de um projeto para alfabetização de seus associados, agricultores. Segundo dados cadastrais da própria Associação, chegavam a quase 70% os índices de analfabetismo na região. Conhecemos essa realidade por meio de alunos egressos da Faculdade de Agronomia da UFPEL/RS que se encontravam no local a trabalho e indicaram nosso grupo de estudos interdisciplinares. Elaboramos um projeto de extensão pela Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação, como parte da disciplina de Alfabetização I e II. Com orientação da Professora Doutora Cristina Rosa, nos anos de 1994 e 1995, o grupo de pesquisa acompanhou “in loco” uma turma piloto de alfabetização dos posseiros no Pinhão - PR. O projeto foi financiado pela Paróquia da Igreja Católica local e pela AFATRUP, culminando na implementação do Projeto de Educação de Posseiros¹ (PEPO).

Após o desenvolvimento do projeto de extensão, permaneci no local, onde participei da implementação do Programa de Educação dos Posseiros – PEPO, coordenado pela AFATRUP, em parceria com a Associação Projeto de Educação dos Trabalhadores Rurais Temporários (APEART). O trabalho estendeu-se para vinte comunidades de Posseiros em Faxinais², proporcionando uma vivência ímpar no desenvolvimento de processos educativos, a partir dos movimentos sociais organizados, como parte das estratégias e ações integradas de um projeto de desenvolvimento local e sustentável.

A partir dessa experiência tive a oportunidade de agregar meu trabalho de educação dos posseiros à formação sindical, atuando na Regional Centro-Oeste da Central Única dos Trabalhadores do Paraná (CUT/PR), o que me

¹ Posseiros: famílias moradoras centenárias de determinadas áreas, que não possuem documento da terra, pois utilizam a terra sem delimitação de propriedade e sim como espaços de plantio e moradia.

² Sistema de Faxinal: território específico camponês tradicional, peculiar do Estado do Paraná, que tem como traço marcante o uso coletivo da terra para produção animal e a conservação dos recursos naturais. (Lei estadual PR 477/07)

trouxo experiência na área da Educação do Trabalhador e me possibilitou contribuir para a implementação dos projetos de qualificação profissional da CUT³ e atuar como formadora da Escola Sindical São Paulo da CUT, assessorando na implementação e no desenvolvimento da Política de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Guarulhos, nas gestões de 2001 a 2004 e 2005 a 2008.

Tais experiências na área de Educação de Jovens e Adultos instigaram-me a aprofundar os estudos sobre o papel da educação e, sobretudo, as políticas curriculares da educação dos trabalhadores. Qual o papel dos educandos e dos educadores na definição e formulação do currículo? Como selecioná-lo? Iniciei esses estudos na dissertação de mestrado, com o título: “O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: Uma Experiência de Construção Coletiva”, que se constituiu em um estudo teórico e reflexivo sobre o processo de construção curricular para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos de 2001 a 2004.

No doutorado, durante o processo inicial de minha tese, a proposta metodológica era realizar uma pesquisa sobre o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná, expectativa e compromisso que vinha perseguindo e mobilizando, apesar da distância e do tempo, alguns educadores que, assim como eu, haviam participado do PEPO e continuam atuando na área de educação. Movida por essa perspectiva realizei algumas reuniões com um grupo de posseiros, que estão atualmente atuando como dirigentes de organizações sociais, como agricultores e/ou professores, e debatemos as possibilidades da realização da pesquisa. De posse do material coletado e a partir de uma análise em conjunto com a minha orientadora, Professora Doutora Branca Ponce, ponderamos a realidade e a situação das entidades e dos sujeitos envolvidos e optamos por mudar a proposta metodológica para uma pesquisa de Memória do PEPO, pois os depoimentos e as lembranças que já haviam sido coletadas, nos poucos encontros realizados, tornaram instigante este estudo.

Para nossa surpresa, quando retornei para realizar algumas visitas nas comunidades e casas de educadores e educandos, embora passada quase

³ Programa Integração, na área de elevação de escolaridade, como membro da equipe técnica nacional da Secretaria Nacional de Formação da CUT.

uma década, encontramos o PEPO como algo muito próximo, ainda vivo: “(...) ontem peguei a caixa de material para realizar uma faxina, mas não consegui jogar, esse material é meu trabalho!” (em entrevista da educadora Norma); o também educador Galvão em sua entrevista destaca que sua esposa ainda usa algum material para colocar fogo no fogão a lenha, “(...) esse material nunca termina: tenho aqui, quer ver?”. Nesse momento recuperei alguns cadernos com registro de aulas, e tive a certeza de que o caminho certo era a busca da Memória do PEPO.

São lembranças que marcaram a vida desses trabalhadores, que transformaram sua existência, memórias que reafirmam o papel de classe do educador popular. Em Carvalho (2000, p.24):

O vencedor escreve a história, e sua principal tarefa é tentar apagar da memória histórica a participação e os projetos daqueles que um dia foram vencidos. Não se trata, aqui, de dividir a história em dois lados, elegendo o “Bem” e o “Mal”, mas de buscar entender a complexidade do real. Isso significa compreender que a realidade é composta de múltiplas faces, que não existem projetos prontos, ao contrário, estes vão se constituindo na própria dinâmica da história e nascem de agentes históricos reais que vivem e participam do seu tempo. Por isso, é preciso muitas vezes revisitar as verdades estabelecidas, e buscar aí compreender sua própria dinâmica, inclusive a forma como se tornaram verdades.

Aprofundar os estudos sobre Educação de Jovens e Adultos significa pensar historicamente o processo de produção e reprodução da existência e da formação da consciência de classe, assumindo a inspiração crítica e criativa de Marx (1978, p.187):

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.

A consciência passa a ser uma das categorias de análise teórica para quem se torna educador da EJA; a consciência é que determina a práxis social. Neste sentido, todo processo educativo, quando vinculado à vida, à trajetória dos sujeitos não pode ser neutro. A apropriação e a produção do conhecimento devem cumprir sua principal função que é a de instigar a capacidade criativa e produtora da humanidade, o que, ideologicamente, pode levar o educando a acreditar ser possível outro modo de vida pela sua conscientização.

Nesse processo de criação está a necessidade de estabelecimento de interações entre os sujeitos, educando e educador, para o desenvolvimento do processo educacional, na perspectiva da emancipação humana.

Como construir conhecimento, qualificando o sujeito como produtor de ideias a partir de sua práxis e não como mero reproduzidor? Em Marx (1984, p. 77):

A linguagem é tão velha quanto a consciência, a linguagem é a consciência prática que existe também para outros homens, e somente por essa razão ela também existe para mim pessoalmente.

O desafio pode estar na ruptura da dicotomia construída entre consciência e sociedade, apontando elementos dialeticamente indissociáveis: trabalho manual e intelectual, fazer e pensar, visualizando o sujeito em uma perspectiva de transformação, em Thompson (1978, p. 144):

(...) a história como processo, como acontecer inacabado e indeterminado - mas não por isso destituído de lógica racional ou de pressões determinantes - nos quais as categorias são definidas em contextos próprios, mas sofrem continuamente uma redefinição histórica, e cuja estrutura não é pré-fornecida, mas protéica, mudando constantemente de forma e articulação.

Parafraseando Momma (2005), para o educando pensar sua trajetória dentro de uma perspectiva histórica, como produtor de conhecimento, é também considerar que a história da humanidade é a natureza transformada em cultura. Descobrir-se como sujeito histórico é que possibilita ao homem perceber o quanto a existência humana está impregnada de intencionalidades,

mediadas por processos educativos na vida social, política, cultural, econômica. Só essa consciência histórica nos permite exercer o direito ao questionamento, às construções, às produções e às consolidações, mediadas por diferentes tempos e espaços, ao longo de nosso desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se inscreve no conjunto de estudos que buscam contribuir para o debate das políticas públicas de formação de educadores e de currículo, assim como as da Educação de Jovens e Adultos. Em particular o trabalho interroga, a partir da memória dos educadores do Projeto de Educação de Posseiros do Paraná (PEPO), o processo educativo vivido e protagonizado pelos Posseiros, pequenos agricultores, moradores centenários de áreas rurais chamadas de Faxinais, no Município de Pinhão, no Estado do Paraná.

O estudo realiza uma análise de como a formação dos educadores do PEPO subsidiou o desenvolvimento curricular da alfabetização dos posseiros, por meio da memória dos protagonistas: os educadores e os educandos.

Ao ouvir as lembranças e transformá-las em narrativas⁴ o presente estudo tem como objetivo geral compreender um desenvolvimento curricular que tem como eixo a formação dos educadores em uma experiência de Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos, buscamos:

- sistematizar a memória do PEPO a partir das lembranças dos educadores e dos educandos que participaram do processo educativo;
- apresentar um estudo teórico-metodológico sobre sistematização.

Nosso interesse por este campo de estudo faz parte do nosso ir e vir entre a teoria e a prática no campo da Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa, ao suscitar os objetivos acima, nos remete a uma discussão histórica da EJA: como desenvolver um processo formativo que possibilite ao educador uma participação e diálogo com sua prática. Portanto, é uma discussão que pretende trazer ao debate a formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular, propondo que tanto o educador, como o educando

⁴ Benjamin (1994), filósofo alemão, tinha como conceito central de sua filosofia a experiência e, como expressão desta, a narrativa. Dizia ele que "a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" (p. 205). Embora, na sua opinião, a narrativa estivesse desaparecendo (ele escreveu sobre isso nos anos quarenta, quando, segundo ele, a experiência estava em baixa), esta seria a forma de comunicação mais adequada ao ser humano, já que reflete a experiência humana. Para Benjamin (1994), na narrativa, "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. É a narrativa, pela sua característica oral, aquela que mantém as tradições e as conserva (p. 201)."

participem efetivamente do desenvolvimento curricular. Para tanto são necessários a garantia de espaços formativos, bem como, processos e instrumentos de investigação.

Tal debate transcende a Educação de Jovens e Adultos e desafia o trabalho dos professores em geral, pois retoma o debate do educador como um intelectual (GIROUX, 2002), estabelecendo parâmetros de estudo e de investigação para o trabalho docente. Um processo formativo que certamente relativiza e traz para o debate epistemológico as atuais políticas de formação de professores intituladas “formação em serviço” ou “formação continuada”.

As questões acima se fazem cada vez mais desafiadoras ao ouvirmos as lembranças de educadores e educandos do PEPO, a forma como os posseiros relembram seu processo formativo suscitam muitas possibilidades de estudo. Nossa proposta inicial tinha o foco nos processos educativos em sala de aula; porém, no desenvolvimento do projeto a formação dos educadores foi ganhando vulto e tornou-se central na pesquisa, pois do conjunto das entrevistas realizadas observa-se que a maioria dos educadores cita a formação do PEPO como referência para sua atuação e sucesso do projeto, o que nos levou a olhar detalhadamente tais processos formativos e como estes orientaram o desenvolvimento curricular do PEPO. Nos interrogamos, também, sobre quais métodos e instrumentos permitiram aos educadores o estudo, a investigação e a produção de conhecimento.

Inicialmente realizaremos uma discussão teórico-metodológica sobre Memória e Sistematização. Atualmente é um desafio descobrir o valor de um estudo sobre memória, especialmente quando nos deparamos com um racionalismo exarcebado que tenta conduzir a humanidade a uma “desmemória” (ESCOLANO, 2002). Alguns autores, porém, no último século, na busca do resgate da identidade e da historicidade humana, têm trazido ao estudo da memória forte referenciais, seja a partir da psicanálise de Freud (FRANCISCO, 2006), nas investigações sobre memória e construção social de Halbwachs (BOSI, 1994), ou ainda pela reconciliação entre passado e presente de Walter Benjamin (1992), entre outros. Enfim, o que está sendo buscada é a realização de uma pesquisa científica em memória, não como algo estático, mas que está sempre em movimento, mediado especialmente pela linguagem oral, movimento que caminha sobre a cultura e cuja leitura, nos leva, além da

hermenêutica, para espaços de comunicação impulsionados pela força e sentido das lembranças e recordações na construção de um mundo desejado.

No primeiro capítulo, nos deteremos no estudo sobre memória com ênfase no pensamento de Bosi (1994) que afirma:

(...) a memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão, a história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos.

Bem como, em Benjamin (1992) quando nos fala sobre a memória como possibilidade de reconstrução da história dos vencidos, contrapondo-se a história oficial. Nas teses “Sobre o conceito de história”, de Benjamin (1940), a historicidade, de acordo como os homens a fazem, é sempre marcada por rupturas, e não por um movimento contínuo e linear.

Aprofundaremos também os estudos sobre a sistematização, bem como suas possibilidades teórico-metodológicas na pesquisa de memória, como uma ferramenta que garantirá a análise e a apropriação coletiva do estudo, aprofundando questões apontadas nas narrativas que sejam de interesse do foco da pesquisa, configurando-se em mais um espaço de coleta de dados para compor a análise da Memória do PEPO.

A sistematização, neste trabalho, foi tomada como instrumento de construção da memória do Projeto, quando a partir das várias narrativas se pode construir essa memória e o texto que a expressa; e como método de construção deste trabalho, quando a autora constrói seu próprio texto na direção da conclusão de que o currículo da alfabetização do PEPO teve, como seu principal ingrediente, a formação de seus educadores.

Realizamos, pela sistematização, uma discussão e a análise das marcas do passado deixadas pelo PEPO que levaram à compreensão dos acontecimentos atuais em relação às mudanças, rupturas, sucessos e fracassos individuais e coletivos. O conhecimento das práticas educativas do PEPO, as percepções do como essa experiência influenciou e influencia poderão permitir a superação, a reformulação e a implementação de outros processos educativos na Educação de Jovens e Adultos.

No segundo capítulo a partir de um breve panorama da EJA no Brasil faremos uma discussão teórica sobre a Formação Permanente e o Desenvolvimento Curricular na Educação de Jovens e Adultos tendo como referencia o pensamento de Paulo Freire e Miguel Arroyo.

A relação da formação e o desenvolvimento curricular se constitui em um aspecto relevante nesta pesquisa. Segundo os depoimentos de educadores e, também, dos educandos, o planejamento das aulas e as estratégias de alfabetização eram, sobretudo, o resultado de um debate coletivo e planejado conjuntamente, no processo de formação. O planejamento das aulas, segundo os depoimentos, era realizado durante os encontros permanentes de formação do PEPO.

Em seguida, no terceiro capítulo, será apresentada a metodologia da pesquisa e os instrumentos utilizados, com destaque ao aspecto teórico-metodológico da sistematização na pesquisa de memória, um instrumento que possibilitou uma reflexão coletiva sobre as memórias do PEPO, a discussão de um eixo para análise e um instrumento de construção do próprio relatório desta pesquisa. Serão apresentados também os resultados da pesquisa, o contexto em que o PEPO se desenvolveu, as organizações envolvidas e os protagonistas do Projeto.

Nas considerações finais pela análise das narrativas e desenvolvimento do eixo de sistematização, buscamos ampliar a reflexão: da análise do PEPO, que nos permitiu verificar a construção de um currículo por meio da formação dos educadores subsidiando o debate sobre as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos a partir do mesmo foco, o da formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular.

CAPÍTULO I

A MEMÓRIA E A SISTEMATIZAÇÃO

Neste capítulo aprofundaremos o marco teórico-metodológico que fundamentou esta pesquisa. Uma pesquisa de Memória que se propôs a incorporar a sistematização como instrumento metodológico que possibilitou aos posseiros de Pinhão contar e refletir sobre as lembranças do PEPO.

O estudo sobre memória foi fundamentado em Eclea Bosi e Walter Benjamin e sobre sistematização estudamos, entre outras, as contribuições de Oscar Jara e João Francisco Souza, autores que têm aprofundado o conceito de sistematização como processo essencialmente formativo para a construção coletiva de conhecimento.

Memória e sistematização se encontram pela possibilidade que tais processos oferecem de reflexão e análise da prática social. Criar processos que possibilitem lembrar, refletir práticas, produzir saberes é motor e fonte para novas aprendizagens, numa permanente leitura e releitura da realidade, ou seja, a reconstrução histórica.

1.1. A MEMÓRIA

A memória se constitui em um campo de estudo bastante antigo e muito diverso; ao aprofundarmos os estudos sobre este tema nos deparamos com uma diversidade de interesses e intenções que o cercam.

Deste modo, este capítulo busca delimitar o campo de estudo sobre memória que embasa nossa investigação. Por se tratar do resgate da história de um projeto de educação popular, contada pela memória de seus protagonistas nos referenciamos, especialmente, em Eclea Bosi, em seus estudos sobre memória e construção social. Buscamos, a partir das narrativas dos sujeitos que vivenciaram tal processo, levantar aspectos e detalhes lembrados e marcantes de um determinado grupo, em um determinado contexto cultural e histórico. Em destaque também, Walter Benjamin, que

propõe olharmos para o passado em prol das lutas presentes, rompendo com a história cronológica e linear, pautada em heróis e fatos isolados.

Para Bosi (2003), a memória oral é um instrumento precioso se desejamos construir uma análise; a reflexão das marcas do passado pode levar à compreensão e à repercussão, na vida profissional, de diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos. Esse conhecimento possibilita tomar decisões para superação de desafios e repensar convicções pessoais, além de uma reflexão conjunta sobre sua ação individual, buscada em sua memória, muitas vezes já entendida e lembrada com as devidas mediações históricas do acontecido. A educadora Lurdes contava sobre um conflito com uma educanda e imediatamente ressalta: “(...) é que eu não tinha experiência, hoje não teria acontecido a mesma coisa, talvez naquele momento não tinha compreendido o que a aluna queria dizer (...)”. Para Bosi (1994, p.05):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

A memória individual não está isolada. Frequentemente toma como referência pontos externos ao sujeito. O suporte em que se apoia a memória individual está relacionado às percepções produzidas pela memória histórica que é fruto de diferentes contextos e referenciais determinados historicamente. Esses referenciais estão na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal: “(...) os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, que eles representam correntes de pensamento e de

experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo” (HALBWACHS⁵, in CARVALHAL, 2006, p.23).

Em Halbwachs, a memória histórica é compreendida como a sucessão de acontecimentos marcantes na história. A memória apoia-se sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita” (HALBWACHS, 2004).

A memória é pautada na continuidade e deve ser vista sempre por sua diversidade, justamente porque a memória de um indivíduo ou de um país está na base da formulação de uma identidade, em que a continuidade é vista como característica marcante. Para Halbwachs (2006, p.67) a memória se pauta nos detalhes dos acontecimentos históricos, sem perder sua historicidade:

O que justifica ao historiador estas pesquisas de detalhe, é que o detalhe somado ao detalhe resultará num conjunto, esse conjunto se somará a outros conjuntos, e que no quadro total que resultará de todas essas sucessivas somas, nada está subordinado a nada, qualquer fato é tão interessante quanto o outro, e merece ser enfatizado e transcrito na mesma medida. Ora, um tal gênero de apreciação resulta de que não se considera o ponto de vista de nenhum dos grupos reais e vivos que existem, ou mesmo que existiram, para que, ao contrário, todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetadas da mesma maneira.

Neste trabalho buscamos uma abordagem sobre memória em que os aspectos apresentados pelos sujeitos entrevistados sejam objeto de discussão e reflexão para que coletivamente, por meio da sistematização, possamos reconstruir uma parte da história do PEPO. Vale ressaltar que, seja qual for o caminho, relembrar pressupõe demonstrar múltiplas dimensões, estabelecer

⁵ Maurice Halbwachs (Reims, 11 de março de 1877 — Buchenwald, 16 de maio de 1945) foi um sociólogo francês da escola durkheimiana. Escreveu uma tese sobre o nível de vida dos operários, e criou o célebre conceito de memória coletiva.

relações entre a subjetividade presente em cada lembrança e a reconstrução do objeto em estudo pelos fatos vivenciados por diferentes atores. Reconstruir a memória, portanto, é um exercício que deve considerar as relações entre os sujeitos, sua cultura e as situações em que um e outro atuaram no todo da prática em estudo.

Para Bosi (1994) as lembranças, às vezes, brotam espontaneamente e se manifestam desordenadamente. A tarefa do pesquisador é fazer uma paciente reconstituição: "Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito", assim, podemos afirmar que lembrar não significa reviver, mas refazer, reconstruir e refletir, contextualizando com ideias de hoje as experiências do passado.

Em Bosi (1994, p.39) a memória é trabalho:

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Em especial, na vida adulta, a realidade é valorizada em detrimento da fantasia, pois a vida prática, o cotidiano, o fazer, aguçam esta distinção, sempre "fica" o que significa, porém, a realidade, embora pareça intacta, ela sempre é alterada, às vezes não se percebem as alterações, às vezes ela é profundamente alterada.

Pode-se concluir que a transformação da realidade vivida seria tanto mais radical quanto mais operasse o grupo receptor. A memória poderá ser a conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar. Segundo Bosi (1994, p.77).

Quando as mudanças históricas se aceleram e a sociedade extrai sua energia da divisão de classes, criando uma série de rupturas nas relações entre os homens e na relação dos homens com a natureza, todo sentimento de continuidade é arrancado de nosso trabalho. Destruirão amanhã o que construímos hoje.

O fazer do dia a dia da vida adulta inibe o lembrar, mesmo porque o "lembrar" da memória-hábito é um ato plenamente integrado e absorvido pelos gestos e mecanismos do cotidiano. Já na velhice, Bosi (1994) conclui, quando já não há mais lugar para o fazer, é o lembrar que passa a substituir e assimilar o fazer. "Lembrar agora é fazer. É por isso que o velho tende a sobrestimar aquele fazer que já não se faz". Pode assim justificar o fato da memória do velho, na hora do falar aos mais jovens ser chamada de conselho e/ou de sabedoria.

Outro aspecto importante destacado por Bosi (1994) refere-se às relações humanas, estas se tornam banais quando deixamos que o outro se expresse de modo repetitivo, isso ocorre porque nos desviamos das áreas de atrito, dos pontos vitais, muitas vezes o confronto pode causar a dor. A memória é a faculdade épica por excelência, e Bosi (1994, p.41), afirma:

(...) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado.

Vale destacar que as pesquisas sobre memória podem caminhar em duas direções, uma direção dedica-se ao levantamento individualizado de fatos, podendo envolver aspectos íntimos, saindo da esfera específica deste estudo, são resgates autobiográficos, em que o próprio pesquisado é objeto de pesquisa. Um outro caminho, preocupa-se com uma abordagem das memórias coletivas, aspectos apresentados por diversas pessoas ligadas ao mesmo objetivo, situação onde estão as biografias socializadas, em que, após um primeiro momento de relato individual, oral ou escrito, de suas experiências, os

sujeitos envolvidos discutem e localizam os possíveis pontos comuns e as especificidades que caracterizam o objeto em estudo.

Neste sentido, quando falamos em memória, não falamos em informações que são guardadas intactas, mas fragmentos ou traços que são armazenados e recuperados em forma de memória. Isso equivale dizer que as memórias são construções modificadas, conforme o contexto em que são recuperadas.

Bosi (1994), na obra *Memória e sociedade: lembranças de velhos* a preocupação com a memória baseia-se na ideia dos “quadros sociais da memória”. A autora, amparada em Halbwachs, explica que nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão restritas ao mundo da pessoa, mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão, e enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

Cada indivíduo carrega suas lembranças pessoais, porém, ele está inserido em um contexto, vivendo em uma sociedade, e é nesse contexto que ele consolida suas lembranças. A memória individual sofre influências das diversas memórias que nos rodeiam. Estas diversas memórias constituem a memória coletiva, que garante a identidade do indivíduo, como pertencente a um determinado grupo. Halbwachs (2004), numa intenção maior de estudar a memória coletiva e a memória histórica, faz uma análise distintiva entre memória autobiográfica e memória histórica. As lembranças agrupam-se em duas espécies de memórias, das quais o indivíduo participa, adotando atitudes diferentes diante de cada uma. A autobiográfica que é ocupada pelas lembranças ligadas à sua personalidade, à sua vida pessoal. A histórica que se destina à sua participação como membro de um grupo que contribui para “evocar e manter as lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo” (HALBWACHS, 2004, p.57). Essas memórias, apesar de distintas, podem apresentar pontos de interseção em algumas situações, mas seguem seus próprios caminhos, ainda para Halbwachs (2004, p. 59).

(...) uma interior ou interna, a outra exterior; ou então a uma memória pessoal, a outra memória social. Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso.

A memória autobiográfica apoia-se na memória histórica, uma vez que toda a história de nossa vida faz parte da história em geral. Quando olhamos nosso passado, é comum relacionarmos as fases de nossa vida aos acontecimentos globais. Mas é na história vivida, e não na história aprendida, que se apoia nossa memória. Halbwachs (2004, p.64) assim explica o sentido de história em relação a nossa memória:

Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto.

Atingir a realidade histórica é algo que exige um movimento de afastamento da individualidade para se buscar o ponto de vista do grupo, a fim de ver como um determinado fato marca uma data e por que este penetrou num círculo das preocupações, dos interesses globais.

Segundo Umberto Eco (1994), ninguém vive o presente imediato, já que ligamos coisas e fatos graças à função adesiva das memórias pessoal e coletiva (história e mito). Eco acrescenta ainda: “Nosso relacionamento perceptual com o mundo funciona porque confiamos em histórias anteriores. (...) aceitamos como verdadeira uma história que nossos ancestrais nos transmitiram, ainda que hoje chamemos estes ancestrais de cientistas” (ECO, 1994, p. 136).

Se nossas verdades se baseiam nos relatos de nossos ancestrais, o idoso ganha um papel importante na construção de nossa memória, pois sua própria existência revela uma época, ele é a prova viva de um quadro temporal que não vivenciamos. Assim comenta Halbwachs (2004, p.70):

Geralmente, é na medida em que a presença de um parente idoso está de algum modo impressa em tudo aquilo que nos revelou de um período e de uma sociedade antiga, que ela se destaca em nossa memória não como uma aparência física um pouco apagada, mas com o relevo e a cor de um personagem que está no centro de todo um quadro que o resume e o condensa.

A história vivida se distingue da história escrita: ela tem tudo o que é preciso para constituir um quadro vivo e natural em que um pensamento pode apoiar-se, dar sustentação à memória.

Mas as lembranças são reconstruídas no presente, pois retomam os fatos do passado com a ajuda de dados emprestados do presente. Com o distanciamento temporal dos acontecimentos, a lembrança destes parece ocorrer em conjuntos, mas a precisão vai se perdendo, bem como a individualidade de cada fato. A imagem, muitas vezes, é reconstruída a partir de relatos e depoimentos, sem que o indivíduo se dê conta de que aquela não é uma lembrança fiel, conservada pela sua memória.

Também não se pode dizer que a lembrança seja estática, pois evolui. Lembranças mais antigas juntam-se às mais novas, por exemplo, em relação a uma pessoa, o que compõe sempre uma nova imagem. Também muda o ponto de vista daquele que se põe a recordar algo; desloca-se, de acordo com suas vivências pessoais, com as posições ocupadas em determinados grupos, com o tipo de relação que estabelece com o objeto de lembrança. As imagens do passado enfraquecem-se lentamente e as novas imagens recobrem as antigas. Nessa reconstrução de imagens, novamente o outro, a memória dos componentes dos grupos a que uma pessoa pertence, passa a ter valor essencial.

Sobre esse assunto, Bergson, comentado por Bosi (1994, p.9), no livro *Memória e sociedade*, afirma:

Aos dados imediatos e presentes dos nossos sentidos nós misturamos milhares de pormenores da nossa experiência passada. Quase sempre essas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais retemos então apenas algumas indicações, meros “signos” destinados a evocar antigas imagens.

Bosi, a partir dessa afirmação de Bergson, passa a atribuir à memória uma função decisiva no processo psicológico total, ou seja, a de permitir a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interferir no processo presente de representações. Como ela afirma, “pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência” (BOSI, 1979, p. 9). A memória teria a função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo.

Na visão de Bergson, segundo citações em Halbwachs, “o passado permanece inteiramente dentro de nossa memória, tal como foi para nós; porém alguns obstáculos, em particular o comportamento de nosso cérebro, impedem que evoquemos dele todas as partes” (in HALBWACHS, 2004, p. 12). Porém essa não é a visão de Halbwachs, que não acredita estarem as imagens do passado no indivíduo, mas na sociedade, “onde estão todas as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado, as quais nós representamos de modo incompleto ou indistinto, ou que, até mesmo, cremos que provêm completamente de nossa memória” (HALBWACHS, 2004). Assim, reconstruímos as imagens do passado, mas essa reconstrução se opera segundo linhas já demarcadas e delineadas por nossas outras lembranças ou pelas lembranças dos outros.

Apesar da oposição teórica entre os dois autores citados acima, é interessante notar como Bergson se preocupa em entender as relações entre a conservação do passado e a sua articulação com o presente, a confluência de memória e percepção. Para Bergson (1999, p. 291):

(...) a lembrança é a sobrevivência do passado que se conserva no espírito de cada ser humano, sendo atualizado pela consciência na forma de imagens-lembranças. O passado, em sua forma pura, seria a imagem presente nos sonhos e devaneios. Não atingimos jamais o limite da clareza total ou da sombra inteiramente impenetrável, o que configura diferentes graus dessa capacidade de lembrar. Às vezes somos enganados por nossa falsa sensação de certeza diante de um fato do passado (...).

Em destaque, nas contribuições de Walter Benjamin ([1940]1992) sobre memória, observamos que a preocupação do autor é na recuperação história por meio da rememoração poética, Benjamin propõe uma inversão na direção da história oficial, para o autor a história oficial é enviesada ou, mais concretamente, trata-se de uma escritura histórica triunfalista: uma história dos vencedores, ou melhor, dos grupos dominantes. Neste contexto, o papel do historiógrafo, de acordo com Benjamin, é de desafiar as representações da história aceitas e estabelecidas. A historiografia, nesta perspectiva, deve ser necessariamente crítica e contra-hegemônica: a história, mais do que um facto, deve ser entendida como um problema. Daí que Benjamin apele para que se erga uma outra história, incitando a “escovar a História a contrapelo”, e reiterando a necessidade de não confundir a História com a narrativa histórica dos grupos dominantes. O perigo, como sublinha o filósofo germânico, é o esquecimento, a deslembração, o silenciamento da memória, pois “toda a imagem do passado (...) corre o risco de desaparecer com cada instante presente que nela não se reconheceu” (1992, p. 159).

Assim, de acordo com Benjamin (1992), o papel do historiador é escavar pacientemente o amontoado de ruínas e escombros do passado, recolhendo indícios historiográficos, não para reencontrar o passado como ele foi, mas sim para buscarmos o que nele foi esquecido e abafado: os relatos e as memórias recorrentemente negligenciados, omitidos e esquecidos; os pormenores secundários; os detalhes acessórios. É indispensável, diz-nos o autor alemão, preservar a memória daqueles que não têm lugar nos manuais de história; salvaguardar os seus testemunhos e depoimentos. É essencial conservar as experiências que narram os episódios que descrevem as estorietas que relatam. Benjamin destaca assim a relevância da história oral e da narrativa. Daí a importância que concedia à memória, às lembranças, à recordação, à rememoração, à anamnese. Por conseguinte, os propósitos da filosofia benjaminiana são claros; ela ambiciona “fazer a história dos sem história”, “dar voz aos sem voz”; ela deseja reescrever a narrativa histórica, erguendo uma contra-história: a “história dos vencidos”.

Portanto é possível extrair de Benjamin um princípio de valor inestimável: juntamente com a história, narrativas e memórias oficiais, coabitam outras histórias, contranarrativas e contramemórias que não devem ser elididas sob o risco de desperdiçar a compreensão histórica de determinadas figuras, grupos, sociedades, eventos ou períodos.

Assim, este estudo de memória, pretende, contar uma parte da luta pela sobrevivência e pela posse da terra vivida pelos posseiros de Pinhão. Procurando nas memórias dos posseiros recordações de um processo educativo, vivido por eles, a história do PEPO, que deixou marcas, e porque não dizer saudade, e desta saudade a possibilidade de criação. Paulo Freire (in: BRANDÃO, 2005) sabiamente nos fala de saudade e nos remete ao poder da memória como reconstrução histórica, e das possibilidades que temos de criação, mas não de qualquer forma, para Paulo Freire é na “saudade comportada” que podemos criar:

Saudade é exatamente a falta da presença. Saudade era a falta da minha rua, a falta das esquinas brasileiras, era a falta do céu, da cor do céu, da cor do chão, o chão quando chove, o chão quando não chove, da poeira que levanta no Nordeste quando a água cai em cima da areia, da água morna do mar. Eu tinha que reprimir essa saudade. E mesmo para criar, eu precisava ter essa saudade comportada.

1.2. A SISTEMATIZAÇÃO

“Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e esse lugar é amanhã”.

Eduardo Galeano

Para iniciarmos o estudo sobre sistematização faremos um breve relato sobre sua origem. A década de 1960 foi marcada como um período de criação de projetos culturais e ideológicos alternativos: na literatura afloram os ideais de liberdade e aventura, na música, com o rock e os movimentos de cinema e de teatro de vanguarda, com destaque no Brasil. Foi tão marcante que se pode dizer que a década de 1960, não foi uma, foram duas décadas. A primeira, de 1960 a 1965, com toque de inocência e até de lirismo, nas manifestações sócio culturais e, no âmbito da política, o entusiasmo no espírito de luta do povo. A segunda, de 1966 a 1968 (porque 1969 já apresenta o estado de espírito que definiria os anos 1970), com um tom mais ácido, revelam as experiências com drogas, a perda da inocência, a revolução sexual e os protestos juvenis contra a ameaça de endurecimento dos governos. Nesta época teve início uma grande revolução comportamental como o surgimento do feminismo e de fortes organizações populares no campo e voltados à educação popular. Surgem movimentos de comportamento como os hippies, com seus protestos contrários à Guerra Fria e à Guerra do Vietnã e aos cânones acadêmicos. Esse movimento foi também chamado de contracultura. Ocorre também a Revolução Cubana na América Latina, com Fidel Castro no poder. Época, portanto, de grande efervescência que se estendeu em especial à organização e à atuação dos movimentos sociais, provocando tensões sociais e propondo desafios aos diferentes grupos sociais. Nas Universidades não foi diferente, muitas instituições universitárias buscaram contribuir, questionando e apontando respostas aos conflitos sociais de toda ordem que vinham sendo denunciados. Muitos foram os avanços, interrompidos drasticamente, tensionados e aniquilados pela política de estado militar ditatorial, implantada no Brasil e na América Latina do final dos anos 1960 ao final da década de

1970. Das tentativas de perseguição, já no final desse período, as críticas e ataques aos processos liderados por tais movimentos sociais continuaram. Os movimentos ligados à Educação Popular foram, então, dos principais alvos de ataques. Isso levou lideranças e acadêmicos, em especial, ligados às organizações populares a buscarem formas de registro e produções que resgatassem os processos construídos nesse período da história, não somente no Brasil, mas na América Latina como um todo. Tais reflexões mobilizaram as primeiras elaborações sobre o ato de sistematizar. A sistematização começa a ser incorporada e praticada junto aos setores populares e setores acadêmicos. Esse esforço, contra-hegemônico, portanto tem sua origem no processo de resistência dos movimentos populares e vem se tornando um instrumento capaz de levar ao entendimento do que permeia o interior dos processos sociais, identificando as bases teórico-práticas da atuação de setores populares, instrumento que vem se incorporando como uma ferramenta à formação, à pesquisa científica e à investigação avaliativa. A sistematização desde sua origem tem possibilitado aos movimentos sociais desenvolverem, entre si, uma relação dialógica que faculta:

- identificar, resgatar e analisar criticamente as teorias da ação que dão sustentação aos processos educativos, em especial nas organizações populares:
- explicitar a intencionalidade implícita e manifestada da racionalidade que comanda a prática, questionando fortemente a neutralidade do conhecimento;
- explicar a intervenção social dessa experiência e seu resultado, ao centrar a atenção dos sujeitos no estudo das intenções e interações que se dão no interior dos processos, estabelecendo sentidos e significados às diversas interpretações;
- criar espaço de diálogo franco e respeitoso sobre o processo de investigação;
- trabalhar categorias e conceitos que fundamentam a prática.

Neste sentido Souza (2002, p. 37) analisa a prática da sistematização, como um processo qualitativo, participativo e hermenêutico. Destaca que do ponto de vista qualitativo, a sistematização:

(...) garante a apropriação da experiência pelos seus sujeitos, ao lhe possibilitar a formulação do sentido de sua ação. Trata-se de uma construção pessoal e coletiva, planejada e realizada por aqueles que, tendo vivenciado uma ação, querem descobrir e construir o seu sentido, querem perceber o seu significado como experiência humana pessoal e social. Buscam, portanto, transcender a experiência e reorientá-la.

1.2.1. O que é sistematizar?

“Só sistematiza quem está inserido no processo.”
João Francisco de Souza

Sistematizar é recuperar trajetórias e debruçar-se sobre elas no intuito de construir um significado para estas práticas a partir de um olhar distanciado e analítico. Sistematizar é compreender a intenção, os fundamentos e os porquês de uma determinada experiência, identificando os desafios vivenciados e os avanços conseguidos (FALKMBACH, 2001).

Segundo Falkmbach (2001), sistematiza-se para compreender as práticas, tendo como objetivo a aprendizagem, a formação e a transformação. Assim como todo o fazer educativo, a sistematização tem uma dimensão pedagógica, formativa e também política, pois é impregnada de valores, concepções e pressupostos. E tem ainda uma dimensão epistemológica, ao produzir conhecimento sobre a experiência, e uma dimensão ética, já que possibilita a construção de uma identidade comum, coletiva.

Sistematizar o percurso e as produções realizadas coletivamente é poder organizar seus elementos fundamentais, apresentando-os de forma a ressaltar as diretrizes políticas, as limitações encontradas e as possibilidades alcançadas. Com esses elementos, podemos fazer uma análise crítica da aproximação entre a realidade posta e a realidade almejada.

A sistematização em Jara (1996) pode ser caracterizada como um amplo processo educativo onde os atores envolvidos constroem a narrativa de sua trajetória coletiva, ao atribuir significados às ações, às conquistas e aos obstáculos.

Trata-se de uma construção pessoal e coletiva, intencionalmente planejada e realizada por pessoas que, tendo vivenciado uma ação, querem descobrir e construir o seu sentido, perceber o seu significado como experiência humana pessoal e social. Buscam, portanto, transcender a experiência e reorientá-la (SOUZA, 2001).

1.2.2. Por que sistematizar?

Para Souza (2001) a sistematização possibilita aos sujeitos de uma ação compreender as suas experiências cotidianas dentro de uma contextualização existencial e histórica. É uma construção constante que confronta, discute e compartilha as ações e as interpretações de cada um dos sujeitos sobre essas ações cotidianas.

Nesta perspectiva, a sistematização, além de ser um processo essencialmente educativo, auxilia na formação de uma postura teórico-metodológica imprescindível na perspectiva da formação permanente. Ela contribui para consolidar uma visão de mundo – que é uma condição imprescindível para o fazer político-educativo. Para Souza (2001):

A sistematização é o processo através do qual recolhemos informações, refletimos e selecionamos o mais importante das experiências. Para isso, se faz uma parada no caminho e se percebe a maneira como viemos atuando. Tomamos essas experiências para análise e interpretação.

Sistematizar é colocar-se em situação de aprendizagem frente à prática; é predispor-se a circular, consciente e inconscientemente entre os limites do novo e do já vivido, tornando-se indispensável para podermos responder aos desafios imediatos e estratégicos da nossa ação educativa. As experiências cotidianas nos trazem aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento de qualquer ação planejada. Porém, essas experiências precisam ser analisadas, avaliadas e sistematizadas, para que possam intervir qualitativamente nos processos coletivos de produção de conhecimentos.

O fortalecimento do planejamento do educador depende de um olhar atento e crítico sobre o processo que vem sendo desenvolvido. No entanto, ele só poderá alcançar os resultados esperados se nos dedicarmos a sistematizá-lo, como forma de produzir uma reflexão analítica com vistas ao aperfeiçoamento do percurso formativo. Para cumprir tal tarefa, a sistematização precisa ser assimilada pela equipe de educadores como uma ferramenta de trabalho. Registrar as nossas ações, debater sobre elas e relatar

os resultados deste debate é uma atividade simples, mas muito rica quando nos damos conta dos resultados que ela produz. Em Falkmbach (2001):

Assumir a sistematização dentro das práticas pedagógicas nos coloca frente a um ato de criação. O educador ou a educadora deixa os fazeres pedagógicos como mero ato mecânico e repetitivo em prol de uma postura transformadora como co-autor e ator do processo de aprendizagem.

E, a autora propõe que ao agregar a sistematização aos percursos formativos, ao nosso fazer cotidiano na formação, podemos projetar vários objetivos, destacando-se:

- contribuir na implementação, debater políticas públicas;
- perceber os diferentes sujeitos da ação formativa;
- apropriar-se da experiência;
- construir a memória coletiva;
- produzir conhecimento;
- reelaborar o processo de formação, e
- planejar as próximas ações.

1.2.3. Como sistematizar uma ação?

A melhor forma de construir a sistematização de uma ação é pelo comprometimento e tomada de decisão do coletivo de pessoas envolvidas. Depois de consensuar o '*por quê*', o *quê* e '*para quê*' sistematizar, devem-se planejar os passos que serão trabalhados por todos os sujeitos envolvidos na ação (Guarulhos: SME, 2002).

A equipe ou grupo de trabalho deve assumir o compromisso de apresentar os registros (roteiros) coletados e organizados da ação que será sistematizada, base de discussão durante os encontros formativos. Após as discussões das práticas será definido o eixo da sistematização, eixo que será o tema central do estudo. Para tal processo de estudo estabelece-se um roteiro de pesquisa bibliográfica, no sentido de conduzir ao resultado proposto.

A temática pode conduzir a um trabalho ora em pequenos grupos, ora num único grupo. Os grupos menores permitem que todos se manifestem, enriquecendo assim, com seu olhar e produções o conjunto do trabalho. Todo o processo deverá ser registrado, contribuindo assim com a produção de um trabalho, bem como registro do processo formativo desenvolvido. (Revista Espaços e Diálogos, Sistematização I, Guarulhos: SME, 2002)

Quadro 1: Passos para sistematização

Identificação dos sujeitos que irão realizar a sistematização:	É fundamental envolver todos os sujeitos na sistematização da experiência ou da ação educativa. Mesmo que nem todos façam todo o processo, a reflexão sobre a prática deverá passar por todos.
Definição do objetivo da sistematização:	Momento de se perguntar: qual é a necessidade da sistematização? Que produto construiremos neste processo?
	Definição do objetivo.
Análise das entrevistas, documentos, reuniões, encontros e rodas de conversa com os educadores	Recuperação do processo vivido, descrição do processo e coleta de dados quantitativos e qualitativos, pelos questionários, entrevistas, depoimentos ou reuniões.
	Ordenação e classificação das informações (tabulação de dados, registro de fotos e depoimentos)
	Definição do Eixo Sistematizador. Estudo teórico pela seleção de fontes bibliográficas que sustentem a experiência e que conformem um marco teórico
Interpretação dos dados: Processo formativo de reflexão e elaboração. (Fundamentação teórico-metodológica).	Interpretação crítica, relação entre as teorias referenciais e a prática sistematizada, formando o marco teórico-metodológico;
	Análise e a síntese;
	Formulação de conclusões (identificação das contribuições da sistematização).
Comunicação e socialização dos resultados das reuniões para sistematização e apresentação dos resultados parciais da pesquisa	Produtos da sistematização devem ser socializados e para tanto é possível dispor de vários meios como vídeo, mural, textos de análise, quadros comparativos, peças de teatro, poesia, música, etc.

Roteiro elaborado nesta pesquisa com base no livro: O que é Sistematização 01, CUT, 2000.

1.2.4. O que esperar da Sistematização.

“(...) gostaria de alertar sobre o cuidado que devemos ter em não fazer de todo projeto de sistematização um mero instrumento. Cuidado... cuidado, que, às vezes, pegamos esses chavões e fazemos deles instrumentos, métodos, coisas”.

Miguel Arroyo

Sistematizamos para aperfeiçoar as nossas práticas (FALKMBACH, 2001). Neste, sentido, a sistematização só tem valor se inserida dentro de um processo formativo, onde pode ser alimentada. A sistematização de uma prática se oferece como uma ferramenta aos sujeitos envolvidos, que terão condições de analisar as suas ações cotidianas por ângulos até então desconhecidos. Identificar novos significados para estas práticas; reconhecer efeitos inesperados; descobrir resultados não projetados; perceber a ação influenciando outros sujeitos, são apenas alguns dos resultados apontados pelos autores que estudam esse instrumento.

A sistematização garante a apropriação da experiência pelos seus sujeitos, ao possibilitar-lhes a formulação do sentido de sua ação. Ela nos permite assumir coletivamente a responsabilidade por uma educação em Paulo Freire (1996):

(...) que propicie uma leitura de mundo denunciando a realidade constatada e anunciando a superação através de uma educação dialógica e libertadora, que estimule a criatividade e a criticidade que é fundamentalmente histórica, porque uma de suas bases é a intervenção no mundo, em contraposição à educação bancária que prima pela transmissão dos conhecimentos - em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Ou seja, da sistematização podemos esperar um processo de construção coletiva de conhecimento que parte da revisão e da confrontação das teorias já existentes, e segue com uma reflexão planejada tanto das nossas práticas políticas e pedagógicas, quanto de nosso pensar e de nosso fazer pedagógico. Este conhecimento, resultante da relação dialética entre teoria e prática, é condição para o aprimoramento do educador e fundamental

para o desenvolvimento integral do educando e das políticas públicas de formação.

1.3. A SISTEMATIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

A sistematização na pesquisa de Memória, além de possibilitar um processo sumamente educativo, visto que, sistematizar é: “abrir-se para a negociação cultural com o outro, é uma ação coletiva, um viver compartilhado onde se busca a compreensão dos porquês e das contradições, por meio das discussões, reflexões e elaborações enfim, de aprendizagens...” (SOUZA, 2001); auxilia na criação de uma postura teórico-metodológica que possibilite aos sujeitos, de uma determinada prática social, se apropriarem de suas experiências, onde as ações e as interpretações dos mesmos, sobre essas ações, serão discutidas, compartilhadas e confrontadas.

“Sistematizar, portanto, é colocar-se em situação de aprendizagem frente ao fazer, é predispor-se a circular, consciente e inconscientemente, entre os limites do novo e do já vivido” (SOUZA, 2001).

Considerando que os processos de sistematização tem contribuído para o registro qualitativo de experiências e projetos educativos, propomos explorar outro aspecto no ato de sistematizar, a sistematização como um suporte teórico-metodológico que possibilita a organização de ideias, práticas e fazeres pedagógicos, por meio da criação de espaços planejados para discussão e reflexão, enfim como uma ferramenta no processo de construção de uma pesquisa.

Neste sentido, a sistematização será um instrumento metodológico nesta pesquisa de memória, possibilitando diferentes encontros entre a pesquisadora e entrevistados; ora de maneira individual; ora de maneira coletiva. Processo de sistematização, didaticamente planejado, que darão as condições para a reflexão coletiva, coleta de dados e organização do eixo da Sistematização das Memórias do PEPO. A Sistematização, portanto, será resultado de um processo individual e coletivo e terá como produto o eixo de sistematização que será o foco da análise, desenvolvido pela pesquisadora, que assumirá o papel de sistematizadora.

Tenho a profunda convicção de que a sistematização incorporada nesta pesquisa, possibilitou ao grupo que rememorou o PEPO, contribuir de forma mais participativa na elaboração desta tese. Foram utilizados diferentes recursos metodológicos como entrevistas abertas transformadas em narrativas e grupo focal para discussão das narrativas e discussão do eixo. Nesse sentido, no capítulo sobre a metodologia, serão apresentados os passos de como foi construído tal processo de Sistematização. A Sistematização das Memórias do PEPO pode configurar-se em um suporte teórico-metodológico revelador de muitas possibilidades de construção coletiva de conhecimento, que esperamos seja incorporado em processos metodológicos do conhecimento científico.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo foi realizada uma discussão teórica sobre a Educação de Jovens e Adultos. Iniciamos por um breve panorama das políticas públicas da EJA no Brasil e pela apresentação de dados estatísticos atuais do analfabetismo no Brasil e no mundo. Números que mostram uma triste realidade e expressam a situação de exclusão histórica cujos sujeitos, a quem essa modalidade de ensino se destina, enfrentam. O panorama histórico traz algumas considerações que nos ajudam a entender a trajetória da EJA em nosso País e apontam os atuais desafios a superar nesta área de estudo.

Entender a Educação de Jovens e Adultos como direito é um passo importante que vem sendo dado na discussão das políticas públicas educacionais dessa modalidade, porém, o desafio que está posto é da criação de espaços institucionalizados que promovam a participação dos educandos e educadores na elaboração de tais políticas. Pretende-se, assim, ao apresentar as reflexões de autores como Sergio Haddad, Miguel Arroyo e Paulo Freire, que tratam de políticas e práticas curriculares e de formação para Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma visão crítica; subsidiar teoricamente uma proposta de desenvolvimento curricular na EJA que seja fruto da institucionalização de espaços de diálogo e participação permanente com os sujeitos envolvidos no processo educativo: educandos e educadores.

2.1. PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A partir do Brasil República será traçado um breve caminho das políticas públicas da EJA em nosso País.

Segundo dados de Beisiegel (2001) os índices de analfabetismo entre os brasileiros nas primeiras décadas do Brasil República chegavam à casa dos 80%. Isso significava que de cada dez brasileiros, só dois conseguiam ler uma

carta, um documento, um jornal ou um livro. A economia naquele período girava em torno da agricultura e grande parte da população morava no interior do país. Logo, não se colocava como uma das necessidades básicas da população a prática da leitura e da escrita. Poucos são os registros da existência de alguma instituição escolar para essa população. Apesar de uma forte atuação dos Jesuítas na educação, as companhias religiosas no Brasil Colônia, se dedicaram, sobretudo, ao ensino da catequese para as crianças e adolescentes indígenas. No início da República, por volta de 1923, algumas iniciativas no campo da alfabetização dos soldados foram desenvolvidas pelo Exército Brasileiro, citadas por Haddad (2001).

Para Beisiegel (2001), somente em 1947, no governo Gaspar Dutra, lança-se, pela primeira vez, uma campanha de âmbito nacional visando alfabetizar a população. Foram criadas, inicialmente, dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do País. Soares (2001) analisa que no Brasil não se tinha uma tradição, um acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos, e o autor afirma que o discurso em torno da campanha criada pelo governo Dutra tinha como ênfase a educação das crianças. Soares (2001) ilustra a fragilidade dos procedimentos didáticos daquela época a partir de uma publicação destinada aos professores – *Guia do Alfabetizador* – onde um dos mentores da Campanha, Professor Lourenço Filho assim se expressou: “É mais fácil, mais simples e mais rápido ensinar a adultos do que a crianças”.

Dessa maneira, foi possível analisar que as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos surgem e são marcadas por campanhas pontuais e com forte apelo assistencial. Destaca Beisiegel (2001) que em 1952 no governo de Getúlio Vargas houve uma campanha especialmente direcionada ao meio rural e, em 1958, por Juscelino Kubitschek foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Soares (2001) ao analisar as campanhas de alfabetização ao longo da história afirma que essas ações se assentaram em argumentos que minimizam a educação de adultos a uma ação ‘fácil’, ‘simples’ e ‘rápida’; fato que criou, segundo o autor: “(...) uma cultura política de que para EJA pode ser com

qualquer material, de qualquer forma, com qualquer alfabetizador, ganhando qualquer coisa”.

Soares (2001) destaca que paralelo as ações governamentais, surgem no final da década de 1950 e início de 1960 os movimentos de educação e de cultura popular. E cita como expressão desses movimentos o Movimento de Educação de Base (MEB); o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Centro Popular de Cultura (CPC); a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), que traziam, segundo o autor, um forte viés ideológico, aliado aos movimentos de organização popular no campo, que se expressa no próprio lema: “De pé no chão também se aprende a ler”.

Em Beisiegel (2000), há um destaque para a emergência desses movimentos em diversos locais do país e o autor aponta o Nordeste como área onde se concentraram em maior número e em expressividade a atuação das organizações populares. Haddad e Di Pierro (2000) apresentam dados em que na década de 1960, 50% da população brasileira era composta de camponeses analfabetos; por conseguinte, mais de 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional, pois analfabeto não tinha direito a voto. Os movimentos surgem da organização da sociedade civil, visando alterar esse quadro sociopolítico. Para autores como Leôncio Soares (2001), Paulo Freire (1989) e Sergio Haddad (2000) a conscientização, a participação e a transformação social foram conceitos elaborados a partir da prática e das ações desses movimentos e a alfabetização de adultos foi uma dessas práticas, que procurava vincular cultura, educação, realidade e transformação social.

Segundo Soares (2001) diante da efervescência dos movimentos populares e dos modestos resultados trazidos pelas campanhas anteriores, em 1962, o governo João Goulart, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, onde Paulo Freire era professor, lança o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos e o então educador, assume a coordenação deste plano nacional, junto ao Ministério da Educação. Programa que passa a

mobilizar toda a sociedade brasileira, com resultados surpreendentes, um dos principais diferenciais estava no forte aspecto conscientizador, quando se ensinavam as palavras a partir da realidade dos educandos, com temas próprios da vida adulta.

Em decorrência do Golpe Militar, em abril de 1964 o Programa Nacional de Alfabetização foi extinto. Nessa fase muitos movimentos populares foram reprimidos e seus participantes perseguidos e exilados, inclusive Paulo Freire. Com o golpe militar foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O Mobral reedita uma campanha de âmbito nacional, conclamando a população a fazer a sua parte, sob o forte lema, destacado por Soares (2001): “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. O Mobral surge com força e muitos recursos financeiros. Recruta alfabetizadores em todo o País e cria uma cartilha única lançando um processo de alfabetização com objetivo bem específico: demonstrar estatisticamente que todos os brasileiros sabem ler e escrever seu nome.

As ações do MOBRAL foram efetivadas a partir de 1971 até sua extinção em 1985. Com a Nova República e o fim do Regime Militar surge a Fundação Educar. Soares (2001) comenta que os últimos anos do MOBRAL foram marcados por denúncias que culminaram na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros e falsos índices de analfabetismo. O governo militar, também cria, em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71 os Centros de Ensino Supletivo (CES), com o argumento de dar possibilidades de continuidade de estudos aos alunos egressos do Mobral.

Como nas campanhas anteriores de 1947/1963, iniciativas simultâneas às do governo foram surgindo no interior da sociedade civil. Práticas de alfabetização foram desenvolvidas no interior de igrejas, de associações comunitárias e de sindicatos. Essas práticas, muitas vezes, mesclaram-se com as do Mobral, surgindo assim ações mais produtivas como as que aconteceram

na Baixada Fluminense que, com os recursos do Mobral desenvolveram uma experiência que foi além do que se esperava.

A Fundação Educar foi criada em 1985 e, diferentemente do Mobral, fazia parte do Ministério da Educação (MEC). A Fundação, ao contrário do Mobral que desenvolvia ações diretas de alfabetização, tinha uma supervisão com papel de acompanhamento junto aos governos municipais e estaduais que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – em lugar de tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhuma outra que assumisse suas funções. Esse momento marcado pela posição do então Ministro da Educação José Goldemberg, que em 1991, declara que a Alfabetização de Adultos deixava de representar prioridade. Para o ministro era necessário estancar a fonte de analfabetos nos primeiros anos de escola e não mais se preocupar com o analfabetismo entre os adultos. Beisiegel (2001) destaca que o ministro não estava isolado na defesa desta posição, e registra que na Revista Veja (Ribeiro, S. C. em 05 de maio de 1991) aparecem manifestações favoráveis e similares ao ministro: “(...) alfabetizar adultos é um suicídio econômico, um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação”. Tem-se, a partir de então, a ausência do governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

No Brasil foi promulgada uma nova Constituição Federal, 1988, que desobrigou o Estado a oferecer a modalidade EJA. Com a desobrigação do governo federal em atender a esse direito os municípios iniciam ou ampliam iniciativas próprias de oferta de educação para jovens e adultos. Em 1989 surgiu o Movimento de Alfabetização (MOVA) com uma nova configuração, pois procurava envolver o poder público e as iniciativas das organizações populares. O primeiro MOVA foi criado na Prefeitura de São Paulo, cujo Secretário de Educação era o Professor Paulo Freire. Para Soares (2001) os MOVAs se multiplicaram como uma marca das administrações populares, tendo o ideário da educação popular como princípio de sua atuação: o ‘olhar’ diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização. A proposta de educação

deveria ser elaborada a partir do contexto sociocultural dos sujeitos; e estes seriam co-partícipes do processo de formação. Portanto, o MOVA tinha como característica o vínculo Estado e sociedade, enquanto gestores de uma política pública de alfabetização e a associação entre educação e cultura como bases dessa política.

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, foi lançado em Natal, no Rio Grande do Norte, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em um evento nacional de Educação de Jovens e Adultos, como etapa preparatória para a V Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFINTEA). Na ocasião, participaram como proponentes o Ministro da Educação Paulo Renato e, representando a Comunidade Solidária, organização não governamental (ONG), sua fundadora e presidente Ruth Cardoso. O lançamento do PAS criou um grande debate entre os participantes do encontro nacional de Educação de Jovens e Adultos, pois para muitos este programa reeditava práticas consideradas superadas por pesquisadores e estudiosos da alfabetização. A EJA passava a ser novamente pulverizada em diferentes ministérios, em especial da Ação Social, ligado à Presidência da República e ao Ministério da Reforma Agrária, no caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Programa de Alfabetização Solidária tinha duração de seis meses, sendo um mês para formação dos alfabetizadores e cinco meses para desenvolvimento da alfabetização. Ruth Cardoso, principal idealizadora do PAS, propunha uma ação conjunta entre governo federal, empresas, administrações municipais e universidades. Ressalta a prioridade do atendimento aos municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5. O PAS propunha às Instituições de Ensino Superior das regiões Sul e Sudeste que supervisionassem as ações nas cidades localizadas nas regiões Norte e Nordeste. O formato do Programa foi criticado por pesquisadores como Haddad e Di Pierro (2000) por se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, e com forte ênfase na relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Com a permanente campanha - adote um analfabeto – o PAS

contribuiu com a imagem de que quem não sabe ler e escrever é uma pessoa passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista.

Diante das reformas educacionais da década de noventa que se baseou no discurso da “educação para todos”, o que vivenciamos foi uma série de medidas e leis que privilegiaram a educação fundamental para crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9394/96 traz uma modesta referência à EJA no capítulo II, seção V, com apenas dois artigos relacionados a esta modalidade, ao rebaixar a idade mínima de ingresso aos exames de suplência para 15 anos promoveu um aumento questionável do número de adolescentes reprovados e sem acesso à educação regular a procurarem exames e salas de suplência. É criado, também, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF) em 1998, que não considerava alunos adultos nos cálculos de repasse de verbas aos municípios e estados.

Chegamos ao século XXI, com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm o direito ao domínio da leitura, da escrita e das contas. Haddad (2001), aponta no ano 2000 quase 20 milhões de pessoas que são consideradas analfabetos absolutos, passando de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que chegaram a frequentar uma escola mas, por falta de uso da leitura e da escrita, retornaram à posição anterior. Em 2000 reforça Haddad (2001) chegava a 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo constitucional, ou seja, o Ensino Fundamental. Somam-se a esses os neoanalfabetos que, mesmo frequentando a escola, não estão conseguindo atingir o domínio da leitura e da escrita.

Diante dessa realidade, em 2003 é criado pelo governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva o Programa Analfabetismo Zero, atualmente denominado Programa Brasil Alfabetizado. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos propõe em suas diretrizes ser “uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade” (MEC/SECAD, 2009). O Programa foi lançado pelo Ministério da Educação e surgiu para substituir o Programa de Alfabetização Solidária, ampliando o tempo de curso de seis para oito meses e mantendo a

ideia de uma ação conjunta entre Estado e sociedade. Segundo dados do MEC/SECAD (2009), atualmente o Programa Brasil Alfabetizado tem abrangência nacional com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localiza-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa e devem se comprometer com políticas que garantam a continuidade dos estudos aos alfabetizandos.

O diferencial do programa é que anualmente vem sofrendo alterações, pois sua implantação é monitorada por avaliações de resultados o que possibilita ajustes anuais. Em 2004 foi criada no Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), nela estão reunidos temas como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena, e Diversidade Etnicorracial, temas antes distribuídos em outros ministérios do governo federal. O objetivo da SECAD, expresso no site do MEC/SECAD, é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação. Em 2009, pela resolução de número 12, a SECAD propõe que o quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. A resolução também garante a esses profissionais receber uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver o trabalho, no contraturno de suas atividades, cujo depósito em pecúnia é realizado diretamente na conta corrente do professor e ou coordenador. Ainda, segundo dados do site do MEC/SECAD (2009), o Programa Brasil Alfabetizado atendeu 9,9 milhões de jovens e adultos desde sua criação até 2008. Há uma previsão de que em 2009 cerca de dois milhões de alfabetizandos sejam atendidos.

2.2. DADOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO MUNDO

As estimativas mais recentes, levantadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano 2006⁶ apontam que há no mundo cerca de 771 milhões de adultos que não sabem ler nem escrever. Três de cada quatro pessoas analfabetas no mundo são da Ásia Meridional e Ocidental, países Árabes e Africanos. Os dados evidenciam que os países mais pobres são os que apresentam maior número de analfabetismo.

Diante de tal realidade, pode-se observar facilmente que as condições de vida, direta ou indiretamente, estão relacionadas ao analfabetismo. Para a UNESCO (2006), “(...) o desenvolvimento econômico, o progresso social e a liberdade dos seres humanos dependem do estabelecimento de um nível básico de alfabetização em todos os países do mundo”.

Segundo a UNESCO uma pessoa alfabetizada “é capaz de realizar todas as atividades necessárias para atuar em seu grupo e comunidade, podendo seguir sua formação utilizando-se da leitura, escrita e da aritmética ao longo da sua vida”. O conceito foi ampliado pela UNESCO em 1990 em função do fenômeno do “analfabetismo funcional” que se alastrou, em especial, a partir de 1970.

Os analfabetos funcionais, ainda segundo a UNESCO (2006), são: “pessoas que sabem ler e escrever uma frase simples, mas não vão muito além disso. Por exemplo, não sabem preencher um formulário, interpretar um artigo de jornal ou usar os números no dia a dia. Vale destacar que aos índices de analfabetismo mencionados não estão adicionados os milhões de analfabetos funcionais”.

No Brasil, os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2008, apontam uma taxa de analfabetismo de 10%; tais dados são muito semelhantes ao da PNAD de 2007, quando a taxa ficou em 10,1%. Maria Clara Di Pierro, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de

⁶ Ano da Publicação

São Paulo (USP), teceu os seguintes comentários acerca desses dados: “Enfrentar o analfabetismo não é estritamente uma questão de políticas educacionais, mas de políticas multissetoriais.” (DI PIERRO, 2009). Ela explica que o analfabetismo no Brasil ocorre em duas vertentes: “como resultado do contingente de pessoas que hoje tem mais de 40 anos e não foi à escola e como consequência de condições precárias de vida de parte da população”.

Segundo a PNAD de 2008, dos 14,2 milhões de analfabetos, 95% têm 25 anos ou mais. É um contingente de 13,5 milhões de brasileiros. O Nordeste concentra mais da metade do total de analfabetos com mais de 15 anos: 7,5 milhões. Nos estados nordestinos a taxa de analfabetismo alcança 19,4%, ou seja, um em cada cinco habitantes da região não sabe ler nem escrever. A taxa da região Norte é a segunda maior do país, com 10,7%. O Sudeste, por ser a região mais populosa, fica em segundo lugar no ranking em números absolutos, com 3,6 milhões de analfabetos. A região Sul continua com a menor taxa de analfabetos 5,5%, mas, ainda assim, acumula 1,1 milhões de analfabetos. O Centro-Oeste, por sua vez, tem a menor quantidade de analfabetos, com 839 mil e taxa de 8,2%.

Outro dado alarmante se refere aos números de analfabetos funcionais: apesar da queda de 0,8% em relação à última taxa, divulgada em 2007, o Brasil ainda concentra 21% de pessoas com mais de 15 anos e com menos de 4 anos de estudo completos. Esse percentual representa, segundo os dados divulgados no PNAD, 2008, 30 milhões de seres humanos.

Se compararmos com os dados do PNAD, 2007, que apontava 14,9 milhões de pessoas analfabetas, acima dos 15 anos e que a concentração desse analfabetismo se dava entre os mais pobres, mais idosos, negros ou pardos e em regiões mais pobres, em relação ao PNAD, 2008, pouco se alterou. Além disso, no Brasil os índices de evasão e repetência configuram um problema bastante preocupante no sistema educacional. Estima-se, em média, que 20% dos alunos que ingressam no Ensino Fundamental são reprovados no último ciclo e 14% abandonam as salas de aula (PNAD, 2007). Este fato resulta na conhecida pirâmide educacional, que leva um reduzido número da população a frequentar o ensino superior. Segundo dados da Organização para

a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2008, o Brasil tem apenas 8% da população com ensino superior completo. A média dos países da OCDE em 2008 era de 26%. O México já atendeu a 15% da sua população, a Argentina têm 14% e o Chile 13%.

Se compararmos os índices dos últimos anos podemos observar que ainda é muito lenta a queda nas taxas de analfabetismo entre os brasileiros com 15 anos ou mais. Os dados atuais continuam nos desafiando a pensar em políticas públicas educacionais para todas as modalidades na perspectiva de que nos educamos em diferentes ciclos de vida. Uma educação permanente que não se restringe à leitura e à escrita, mas ao trabalho, à cidadania, enfim todas as dimensões da formação humana. Uma concepção de educação, que segundo Arroyo (2005), estancaria o analfabetismo funcional que propicia a continuidade do ciclo de analfabetismo.

Os números mostram que ainda vivemos uma realidade que exclui um percentual bastante significativo de pessoas do direito fundamental de uma escolarização de qualidade em todas as modalidades.

2.3. UMA CONCEPÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O debate atual, na Educação de Jovens e Adultos se dá pela relação cada vez mais forte, entre educação e trabalho, debate que, segundo Arroyo (2005), tem sido impulsionado pelo chamado “mercado de trabalho”, o que requer segundo o autor, intensificar a discussão de uma concepção de educação que tenha como foco a formação humana: “olhem para o sujeito em formação como produtor de conhecimento e trabalho e não como alguém a ser empregável, este é o principal desafio, quebrar com o mito da empregabilidade” (Arroyo,2005). Arroyo, também, nos alerta que no contexto atual em que vivenciamos os drásticos efeitos do desemprego estrutural, equivocadamente a educação de adultos é apontada como grande “remédio” enfatizando a busca individual pelo trabalho assalariado: “A ideologia da empregabilidade está impregnada na sociedade em geral e é por esta vertente

que alunos e professores tendem a compreender a relação entre educação e trabalho” (ARROYO, 2005).

Neste sentido o desenvolvimento curricular na Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo que deve considerar as demandas advindas do mundo do trabalho, deve considerar o trabalho como parte do processo de formação humana. O trabalho como uma das dimensões da formação humana deve fazer parte do currículo, mas não para submeter o sujeito à técnica e ao mercado. Para Rummert (2000), o conhecimento sobre as transformações do mundo do trabalho deve ser de domínio dos trabalhadores, o que verdadeiramente lhes tornariam aptos a participar do mundo do trabalho. Rummert (2000), reforça que a relação entre educação e trabalho, não deve se dar sob a perspectiva do determinismo tecnológico o que, segundo a autora, restringe o debate curricular para uma educação de qualidade aos trabalhadores.

Colaborando com esse debate Kuenzer (1997), aponta que as elaborações no campo das políticas da EJA devem ser colocadas de forma que possibilite o rompimento com uma tendência histórica presente nas políticas educacionais da educação profissional, nas quais a educação se configura como “forma de assistencialismo e compensação para os pobres e desvalidos da sorte, que incapazes de estudar, têm de aprender a trabalhar” (KUENZER, 1997).

Se o foco do processo educativo deve estar no educando, neste caso, o jovem e o adulto, como destaca Arroyo (2005), o trabalho é um aspecto essencial para este tempo da vida e assim pode constituir-se em eixo norteador do desenvolvimento curricular e, nesse sentido, a qualificação profissional não é concebida separadamente da educação geral e tem como base os saberes, interesses, a trajetória de vida e de qualificação profissional dos alunos trabalhadores, em palestra Arroyo (2001, p. 32), destaca:

Uma concepção de educação integral com vistas no desenvolvimento humano, uma política de educação de jovens e adultos com base em princípios democráticos de participação, solidariedade, ética e justiça; que permita garantir aos cidadãos o acesso à educação básica, abrangendo as diferentes dimensões do ser humano, buscando superar a dicotomia entre a educação e

trabalho, a fragmentação dos conhecimentos, a mecanização do homem para a reprodução da lógica do mercado e assim valorizar a identidade do jovem e adulto como sujeito cultural dos mais presentes e mais influentes da história moderna, enquanto sujeitos de valores, de cultura, de corpos⁷.

Um desenvolvimento curricular que considere as diferentes dimensões da formação humana, numa perspectiva de integralidade do sujeito, deve ser construído buscando a efetiva participação dos envolvidos, contemplando diferentes espaços e processos para análise, estudo, reflexão, e crítica dos preconceitos individuais e coletivos, das ilusões, das ingenuidades, buscando as múltiplas representações da existência humana. Paulo Freire (2006), quando relata sua experiência de gestor na cidade de São Paulo expõe como “um aspecto estruturante para a construção curricular: a garantia do direito que o educando e o educador tem de participar da construção de seus próprios conhecimentos, apropriando-se do conhecimento científico e da realidade para impulsionar ações até sua transformação”.

Para Paulo Freire (2006), tomar a “relação dialógica de ensino”, como princípio que garantirá a participação do educando e do educador, permitindo articular o particular com o geral, responder ao dinamismo e às contradições da realidade e orientar-nos para uma ação crítica. A base desta construção curricular está na teoria do conhecimento, baseada na afirmação de que todo o processo de construção do conhecimento tem como ponto de partida a prática social; prática que fundamenta a teoria; teoria que deve servir para ressignificar a prática social. Nesta perspectiva, para Paulo Freire (1996), a concepção dialética, ao orientar e dar unidade a todos os elementos do processo educativo, com base no processo de construção do conhecimento que possibilita:

- conhecer as contradições da realidade;
- adquirir a capacidade de teorizar, de interpretar cientificamente a realidade;
- ir apropriando-se dos conhecimentos teóricos para relacionar com suas ações cotidianas.

Isso significa que o ponto de partida no desenvolvimento curricular devem ser as situações da realidade imediata que os sujeitos vivem, ou seja,

⁷ Relatório da palestra proferida por Miguel Arroyo, no I Seminário de Educação e Trabalho no município de Guarulhos em junho de 2001.

sua prática. Isto é, partir do que os participantes fazem, sentem ou pensam, do que já conhecem, do que lhes interessa em seu trabalho produtivo, em sua vida cotidiana, em sua posição ante à realidade. Partir da prática significa reconhecer fatos e situações significativas da realidade imediata, como porta de entrada a um processo de teorização. O currículo é elaborado a partir de temas geradores que serão definidos a partir das necessidades apontadas pelo educando, advindas de seus currículos pessoais que irão se interrelacionar diretamente com as áreas do conhecimento, considerando: as dimensões históricas do mundo da produção e do trabalho, movimentos operários, resistências, direitos, crises (FREIRE in: CORAZZA, 1992). Freire (2007, p. 47) também destaca:

(...) é importante preparar o homem por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos.

Inspirados por uma concepção Freireana, a definição temática é o que instaura o diálogo no processo educativo, é o momento em que se realiza uma investigação do “universo temático”. A escolha do universo temático é um momento de investigação e diagnóstico, realizado pelo conjunto dos sujeitos do processo educativo. Este processo de descoberta e seleção temática nos possibilita pensar as relações homem-mundo, homem-homem, dentro da categoria de sua historicidade; estamos nos referindo a temas que constituem um fluxo dinâmico e contínuo de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em busca da plenitude. Corazza (1992), alerta para a existência de temas específicos de uma sociedade, de um mesmo continente ou de continentes distintos, tal como os do terceiro mundo – em que o “tema de dependência” tem seu contrário no “tema de desenvolvimento”. Para a autora, Paulo Freire propõe uma distinção de unidades temáticas, também como temas universais, isto é, são válidos para todos os povos do mundo, numa dada época histórica. Estes temas são chamados de “Temas Geradores” porque qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por

eles provocada, contém em si possibilidades de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novos temas a serem discutidos.

Neste sentido o desenvolvimento curricular da EJA pressupõe uma relação dialógica que perpassa todo o processo educativo, tendo como foco o educando, exercendo um papel orientador de todas os demais elementos que compõem a sociedade, a escola e sala de aula.

2.4. A FORMAÇÃO PERMANENTE NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

“A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude de ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia, e assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí”.

Paulo Freire

A formação permanente, na perspectiva teórica freireana, como processo de construção humana pode constituir-se em ponto de partida e condição para o desenvolvimento curricular da EJA: “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes e possibilidades. (...) Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão crítica.” (FREIRE, 1993, p. 40). Tarefa bastante complexa que não se esgota em cursos, mas se completa na construção de um movimento sistemático e integrado envolvendo todos os sujeitos em formação. Uma formação que respeite o conhecimento que o educador e educando trazem de sua trajetória enquanto sujeitos históricos e que os colocam como foco desta construção na relação com os seus pares e outros atores do processo de formação. Desta maneira é um processo que se converte em um referencial de apoio a definições de natureza curricular, concretizada nas relações compartilhadas e cooperativas.

A metodologia a ser implementada, ao longo desse processo de construção curricular, pela formação, se fundamenta na participação, no

diálogo e na construção coletiva. Portanto, o currículo será resultado das reflexões e sistematizações do coletivo em formação permanente, sendo que os diferentes sujeitos do processo educativo serão chamados a assumir o papel de protagonistas, possibilitando assim, a criação de uma ferramenta legitimada pelo processo de criação coletiva.

Nessa perspectiva, a participação assume uma função central do processo de elaboração curricular, juntando processo e resultado como componentes igualmente relevantes; articular o particular com o geral, respondendo ao dinamismo e às contradições da realidade e orientar-nos para uma construção curricular que vise às transformações necessárias para uma educação que respeite a integralidade humana.

Para Sacristán (2000), muitos currículos não permitem uma verdadeira compreensão da realidade, porque trabalham alheios ao contexto sócio-político-econômico-histórico-cultural em que o educando está situado. Partem da aprendizagem de conteúdos previamente escolhidos e que não têm significados para os educandos. Planejam-se cursos em que os temas não têm nenhuma relação entre si. Propõem-se programas formativos sem levar em conta o próprio grupo, seus anseios, seus desejos, suas representações, trajetórias e singularidades.

Para Sacristán (2000), a discussão do currículo deve propiciar principalmente aos educadores, condições efetivas de participação ativa e consciente na prática.

Arroyo (2002), no livro *Ofício de Mestre* nos alerta para o perigo de desencadearmos um processo de construção coletiva sem uma efetiva participação dos educadores. Para não correr esse risco o autor destaca como necessária a definição dos papéis dos diferentes sujeitos envolvidos, a identificação, bem como o reconhecimento dos espaços e tempos de participação. Para tanto segundo o autor é fundamental:

- impulsionar um processo de planejamento participativo que viabilize a construção coletiva;
- institucionalizar os espaços formativos, incorporando processos de planejamento, registro, sistematização e avaliação, nos quais os educandos e os profissionais da educação possam intervir qualitativamente na construção do projeto curricular.

Nessa perspectiva, um desdobramento metodológico além de assumir o papel mediador entre situação atual e situação desejada, assume um papel estruturante, ressignificando a importância do processo de formação, como parte vital, juntando processo e resultado como componentes igualmente relevantes numa mesma construção curricular.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

“Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”.

Bernardete Gatti

Neste capítulo apresentaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, bem como, os resultados do trabalho de pesquisa: os dados gerais sobre o Projeto de Educação dos Posseiros (PEPO); em que realidade estava inserido; quais as principais organizações que foram envolvidas em sua implantação e desenvolvimento e qual o perfil dos sujeitos que foram entrevistados.

3.1. METODOLOGIA

Quando falamos de método temos que considerar a história recente das pesquisas em Ciências Sociais no Brasil, que segundo Gatti (2007), ainda passa por um difícil processo de construção e de reconhecimento. Gatti destaca que foi no final de 1970 que as Universidade Brasileiras intensificaram as pesquisas nessa área, e por consequência só a partir daí tais estudos passaram a ter mais investimentos. Realidade que nos remete ao compromisso de garantir o máximo de seriedade na investigação, visto que falar de método é falar de construção de conhecimento, sustentação de ideias e ideais.

Na busca de encontrar procedimentos sólidos esta pesquisa se construiu a partir do resgate das Memórias do Projeto de Educação dos Posseiros (PEPO) e da sua sistematização. Ressaltamos que a Memória do PEPO não se constituiu em simples relato de lembranças sobre o Projeto. O propósito foi de que as vivências fossem recuperadas e narradas para serem discutidas e analisadas em um processo de sistematização.

A sistematização foi incorporada com o intuito de ser mais um instrumento teórico-metodológico desta pesquisa, a partir do envolvimento dos entrevistados. O foco da pesquisa se construiu a partir da discussão e da coleta de dados que definiram o eixo de sistematização e as categorias de análise.

Vale considerar, também, a importância de os posseiros terem participado deste trabalho, ao tomarem consciência do processo formativo que protagonizaram e das potencialidades de tal prática como referência na formulação de políticas e programas de Educação de Jovens e Adultos .

A seguir apresentaremos os instrumentos metodológicos, em ordem cronológica de desenvolvimento da pesquisa e na sequência a apresentação dos resultados.

3.1.1. Pesquisa Bibliográfica

Foi a metodologia utilizada para estudo teórico das produções existentes na área cuja pesquisa se dedicou. Nesta pesquisa as principais áreas de estudo e autores de referência foram: para conceituação de memória Eclea Bosi e Walter Benjamin; para os estudos relacionados à sistematização Oscar Jara, João Francisco de Souza e Elza Maria Fonseca Falckmbach; para a reflexão sobre Políticas Públicas, Formação de Educadores e Desenvolvimento Curricular da Educação de Jovens e Adultos Leôncio Soares, Sergio Haddad, Miguel Arroyo, Paulo Freire, Henry Giroux e Gimeno Sacristán. Atentos a Chizzotti (2002) que afirma:

Um determinado contexto histórico e sociocultural é necessariamente o limite e a base em que todo pesquisador transforma a realidade factual em ideal, isto é, torna-a objeto de investigação científica a partir dos conhecimentos e instrumentos de que dispõe. No entanto, o que torna sua obra exemplo expressivamente importante decorre de sua ardorosa e entusiástica busca para tornar exequível a teoria, superando o caráter ideal do conhecimento teórico, cuidando para não submeter os fenômenos e sua interação com a ação humana a padrões explicativos, imersos numa perspectiva teórica contemplativa.

A pesquisa bibliográfica abrange a escolha, a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos e textos legais. Material recolhido que é submetido a um estudo atento e sistemático para fundamentação teórica do estudo. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema. Ela dá suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do foco, objetivos, na fundamentação e na justificativa da escolha do tema, bem como, na elaboração do relatório final. Encontram-se em Gil (1999), Severino (1980), entre outros, importantes diretrizes para o êxito na pesquisa bibliográfica, no que se refere à leitura, análise e interpretação de textos.

3.1.2. Pesquisa documental

Fez parte desta pesquisa como instrumento complementar o estudo dos relatórios, revistas e cadernos pedagógicos elaborados durante o desenvolvimento do PEPO pelas entidades envolvidas, possibilitando relacionar as lembranças aos acontecimentos planejados e registrados formalmente pelo Projeto.

A análise dos relatórios permitiu compreender melhor o processo político e organizativo em que as ações pedagógicas se alicerçaram e onde foram construídas mediante intercâmbio com as demandas da realidade local.

3.1.3. Pesquisa de Campo

Para Dias (2000) a pesquisa de campo procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente a análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Exige também a determinação de instrumentos para coleta de dados mais apropriados à natureza do tema e, ainda, a definição de ferramentas que serão empregadas para o registro e análise.

No trabalho de campo, que resgatou as memórias dos posseiros que vivenciaram uma experiência educativa, os instrumentos utilizados foram entrevistas abertas e o grupo focal.

3.1.3.1. Entrevistas abertas

Após o estudo bibliográfico foram realizadas as entrevistas abertas, momento de contato com os posseiros que vivenciaram o processo formativo no PEPO, em especial os educadores e educandos. Espaço de posicionar-se como ouvinte, como alguém que está esperando, calmamente, das memórias retomar a história vivida, agora com descobertas que são explicitadas pelas palavras, são vitórias e derrotas que se expressam em gestos, mudança de tom da voz, emoções que afloram. Momento de ouvir o silêncio. Eclea Bosi expressa que temos essa possibilidade somente quando trabalhamos com Mémoire “deixar o silêncio tomar espaço no diálogo”.

Os encontros com os posseiros para as entrevistas foram realizados nas próprias casas dos posseiros, pela visita da pesquisadora em excursão nas comunidades onde moram atualmente, nos faxinais do município de Pinhão, no estado do Paraná.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa foram um testemunho oral e pessoal dos sujeitos pesquisados. Para Minayo (1992):

(...) é importante para a pesquisa as fontes pessoais sobre o trabalho, práticas e vivências para estimular pensamentos sobre questões como a tecnologia, a qualidade da intervenção técnica, o papel social da prática ou o significado do desenvolvimento científico e profissional. A produção de narrativas constitui-se em rica experiência da perspectiva da pesquisa científica.

Na entrevista aberta a produção das palavras é espontânea, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o que lhe foi sugerido. As entrevistas abertas possibilitam explorar mais

amplamente a questão em estudo, as perguntas são respondidas dentro de uma conversa informal, com interferência mínima do entrevistador. É utilizada quando se deseja obter maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado. Ela é utilizada também na descrição de casos particulares, ou para compreensão de especificidades culturais de determinados grupos (MINAYO, 1992).

Os depoimentos orais, tal como foram organizados nesta pesquisa, são um dos principais instrumentos para construção de fontes; constitui-se em um importante momento de leitura e interpretação, pois ao trabalhar com as gravações pudemos verificar as possibilidades oferecidas pelas falas, tanto para se compreender as práticas formativas e curriculares e suas representações, como também para compreender a circulação e a apropriação de conceitos derivados do PEPO, as concepções de educação, de formação e de currículo que permearam o projeto em estudo.

Foram realizadas entrevistas abertas com educadores, educandos, dirigentes e técnicos que participaram da implantação e desenvolvimento do Projeto de Educação de Posseiros. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra procurando valorizar ao máximo as falas dos entrevistados. Da leitura das entrevistas pode-se perceber as possibilidades de captar ideias e representações, retirar e consolidar o foco da pesquisa e demais categorias para outras investigações científicas. Chamadas de narrativas, as memórias dos posseiros, foram material de análise do grupo focal, que após discussão, levantaram categorias para a organização do eixo de sistematização da pesquisa.

A seguir os sujeitos e o roteiro de entrevista utilizado:

- **Sujeitos:**

Para assegurar a diversidade de experiências e diferentes visões, os entrevistados foram selecionados a partir de diferentes níveis de participação e funções no Projeto de Educação de Posseiros. Porém, todos os entrevistados estão categorizados em dois perfis: educadores e educandos. São chamados

de Educadores todos os profissionais e lideranças entrevistados, porque tinham um trabalho essencialmente educativo e suas ações eram planejadas para serem trabalhadas no processo de alfabetização.

Os Educandos entrevistados foram posseiros que necessariamente vivenciaram o processo de alfabetização do PEPO. O foco da pesquisa é a formação dos educadores do PEPO, mas foram feitas entrevistas com os educandos, com a finalidade de verificar e ilustrar as lembranças desses educandos o processo formativo dos educadores. Foram entrevistados nove educadores e sete educandos, num total de 16 entrevistas. Todos os entrevistados criaram pseudônimos garantindo anonimato e maior liberdade durante a entrevista.

- **Roteiro de entrevista**

Pseudônimo:

Trabalho atual:

Relação atual com organizações da sociedade civil:

Como atuou no PEPO:

Qual o tempo de atuação:

O que lembra do PEPO:

3.1.3.2. Grupo focal

Fase final de coleta de dados, momento de discussão coletiva, onde as entrevistas foram apresentadas, transformadas em narrativas, como constam no capítulo IV desta pesquisa. Os posseiros entram em contato com suas memórias que são lidas, com autorização dos mesmos, e discutidas coletivamente. Espaço em que o pesquisador preparou uma apresentação das narrativas e registrou as falas, tornando-se um mediador do debate, com a

finalidade de retirar do grupo os aspectos relevantes para formar o Eixo da Sistematização.

O grupo focal é um espaço organizado para o debate aberto e acessível de um assunto de interesse comum; as diferenças hierárquicas entre os participantes não são levadas em consideração e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Essa técnica de entrevista semi estruturada – de origem anglo-saxônica – começou a ser utilizada nas pesquisas de *marketing* e de reação do público à propaganda no período do pós-guerra por pesquisadores como Robert Merton, Patrícia Kendall e P. Lazarsfeld (GASKELL, 2002). Os grupos focais são geralmente constituídos por um número de seis a oito pessoas, que são convidadas a debater sobre um determinado assunto com a ajuda de um moderador.

Como procedimento de coleta de dados, os grupos focais têm sido muitas vezes utilizados em pesquisas na área de saúde (GATTI, 2005), em pesquisas explorativas ou avaliativas ou ainda como uma técnica complementar aos dados obtidos por meio de pesquisas quantitativas, ou seja, de questionários aplicados. Para fins mercadológicos ou de coleta de opiniões sobre um determinado assunto, diferenças econômicas e sociais, o nível de formação e a faixa etária dos entrevistados não são relevantes para a análise (GASKELL, 2002). Também não é necessário que os membros de um grupo focal se conheçam ou tenham algum tipo de vínculo. Gatti (2005) destaca o papel desenvolvido pelo moderador durante a entrevista, uma vez que o objetivo principal desse tipo de entrevista é a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas.

O grupo focal foi utilizado para criação de um espaço metodológico que possibilita a escolha de um eixo da sistematização desta pesquisa, pois, segundo Dias (2000) o grupo focal busca informações qualitativas por meio de uma reflexão coletiva, que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções, preferências.

Para Dias (2000) os grupos são formados com participantes que têm características em comum e são incentivados a trocar experiências e interagir

sobre suas ideias, sentimentos, valores, dificuldades, etc. Também, segundo a autora, as reuniões com grupo focal podem ser utilizadas em todas as fases de um trabalho de investigação. A escolha de reuniões com grupos focais como fonte de informação deve ocorrer após a elucidação do propósito da pesquisa e a identificação de quem utilizará as informações. Dias (2000) afirma que em um grupo focal é importante utilizar técnicas investigativas - observação, entrevistas, questionários e dinâmicas lúdicas para incentivar e organizar o debate. Ter sempre um relator, pois as anotações devem ser bastante completas, no que se refere ao conteúdo e comportamento dos participantes.

Para análise dos dados, Dias (2000) destaca que é preciso levar em consideração: palavras utilizadas repetidamente, contexto no qual a informação foi obtida, concordâncias entre as opiniões dos participantes, alteração de opiniões ocasionadas pela pressão dos grupos, respostas dadas em função de experiências pessoais de maior relevância do que impressões vagas, ideias principais, comportamentos, gestos, reações, sentimentos, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética, preconceitos, dificuldades de compreensão das perguntas feitas, entusiasmos, dificuldades no enfrentamento de desafios, aproveitamento dos espaços de liberdade, silêncios, expressões gestuais e faciais, mudanças de opinião e conteúdo em função do diálogo como grupo, etc.

Foram realizadas duas reuniões de três horas, a primeira, com objetivo de promover a integração do grupo e apresentar em linhas gerais o objetivo da pesquisa e a criação do grupo. Neste primeiro encontro foram iniciados a leitura e o debate das narrativas dos educadores e assim se criou um espaço aberto para as contribuições e destaques necessários às narrativas. Em uma segunda reunião foi apresentado o registro das contribuições do primeiro encontro e apresentadas as narrativas dos educandos. Após o debate foi realizada uma dinâmica de grupo chamada “tempestade de ideias”, onde todos puderam escrever sobre o que mais lhes chamou a atenção sobre as narrativas e seu processo de formação vivido no PEPO. Dados que foram coletados com a finalidade de organizar o eixo da sistematização.

3.1.4. A sistematização como instrumento metodológico

“A sistematização é o processo através do qual recolhemos informações, refletimos e selecionamos o mais importante das experiências. Para isso, se faz uma parada no caminho e se percebe a maneira como viemos atuando. Tomamos essas experiências para análise e interpretação”.

João Francisco Souza

A prática da sistematização como instrumento metodológico nesta pesquisa foi uma ferramenta que buscou garantir aos posseiros participarem da reflexão e elaboração do estudo das Memórias do PEPO. Constituiu-se em um instrumento para reflexão coletiva, a partir das lembranças e narrativas dos sujeitos envolvidos no estudo.

A sistematização, assim, foi assimilada, como uma ferramenta de trabalho, possibilitando a organização de registros e reflexões. Assumir a sistematização nesta perspectiva nos coloca frente a um ato de criação. O pesquisador deixa seu trabalho, muitas vezes solitário, em prol de ouvir e coletar ideias de um grupo que protagonizou a experiência pesquisada, sem se eximir da responsabilidade da autoria e responsabilidade acadêmica próprio de uma pesquisa científica. Assim, ao agregar a sistematização neste percurso podemos projetar alguns objetivos comuns:

- percebermo-nos como sujeitos históricos;
- apropriarmo-nos da experiência;
- produzir conhecimento.

Para Jara (1994), sistematizar é uma ação compartilhada em que se busca a compreensão dos porquês e das contradições pelas discussões, reflexões e elaborações, ou seja, por meio de aprendizagens. Para Jara (1994), a história não é pré-determinada. Ela se constrói com a vontade, a consciência, a ação e a imaginação de homens e mulheres de cada tempo e o produto deste esforço é a resposta às aspirações, aos desafios, aos sonhos gerados e curtidos ao longo das experiências vividas.

Neste sentido a sistematização se oferece como uma ferramenta de análise das ações cotidianas, dá condições para olhares diferentes. Identificar novos significados para as práticas; reconhecer efeitos inesperados; descobrir resultados não projetados; perceber a ação influenciando outros sujeitos, são apenas alguns dos resultados que podemos esperar da sistematização.

A sistematização nesta pesquisa, portanto, foi um instrumento de reflexão ordenada sobre as lembranças relatadas, que deu suporte à análise e a definição de um eixo a ser sistematizado na pesquisa. Neste sentido, temos dois aspectos a considerar da sistematização e que foram utilizados nesta pesquisa:

- A Sistematização como formadora, que possibilita a reflexão coletiva de práticas educativas que têm contribuído para a reflexão teórico-prática e para a valorização da construção coletiva de diferentes saberes;
- A Sistematização com o caráter de suporte metodológico, como instrumento de ordenação e análise de dados.

(...) coisas isoladas, fixas, captadas em um instante de observação. Eles, os dados, se dão em um contexto fluente de relações: são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

Iluminado pelo texto acima de Chizzotti (1991, p. 56), o plano de ação que será apresentado buscou, essencialmente, redescobrir, referendar e organizar o que coletamos nesta pesquisa. Para tanto foram seguidos os passos abaixo relacionados:

- Levantamento qualitativo e quantitativo dos diferentes e diversos registros elaborados durante todo processo de campo: entrevistas abertas e as reuniões do grupo focal.
- Levantamento e seleção dos pontos mais significativos apontados nas narrativas para apresentação e reflexão no grupo focal com base na pesquisa bibliográfica.
- Levantamento de pontos e questões relevantes para a escolha do eixo de Sistematização no grupo focal e uma primeira sistematização com o grupo focal.

- Definição do eixo da sistematização pela pesquisadora-sistematizadora;
- Organização e análise dos dados levantados/compilados pela pesquisadora-sistematizadora;
- Elaboração do desenvolvimento do eixo de sistematização a ser apresentado em forma de texto autoral pela pesquisadora-sistematizadora. Este texto constitui o próprio relatório da pesquisa, a tese.

A seguir são apresentadas algumas das principais ideias que orientaram a construção do eixo da sistematização desta pesquisa :

- Saber ler e escrever ajudou os posseiros a contar a sua história, ou seja, denunciar, escrever, documentar.
- Pelo PEPO as portas das escolas se abriram, tínhamos todas as possibilidades de entrar no supletivo e nas escolas estaduais.
- No PEPO foi-se organizando uma escola para posseiros. Uma visão que possibilita olhar o caboclo como cidadão, com direito a uma educação.
- Esse jeito de ensinar, próprio para os posseiros permitiu materializar um processo de alfabetização dos jovens e adultos.
- Os educadores puderam olhar pro aluno adulto e ir criando um saber próprio para aquele público.
- Abriu a possibilidade de poder escolher a escola que queremos. Poder participar da escolha das matérias.
- Mostrou as possibilidades que a formação pode trazer aos educadores e que tudo na vida pode ser transformado em aprendizagem.
- As mudanças iam ocorrendo de reunião em reunião, mudanças de como ensinar no universo da EJA.
- A maior dificuldade é não ensinar como aprendemos, são adultos, posseiros e sabem muito da vida.
- O trabalho como mediador do processo de conhecimento, o que o posseiro sabia fazer para ensinar: lutar na terra, trabalhar.

A partir do conjunto de dados coletados, por meio dos diferentes instrumentos utilizados, a pesquisadora definiu que para sistematizar esta pesquisa o Eixo da Sistematização deveria contemplar uma análise do processo de organização e implantação do PEPO, focalizando as inúmeras possibilidades de formação proporcionadas pelo PEPO aos posseiros do Pinhão.

3.2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A seguir apresentamos um estudo sobre a realidade em que o Projeto de Educação dos Posseiros se desenvolveu, quais foram as organizações envolvidas em sua implantação e desenvolvimento, bem como, o perfil dos entrevistados.

Os dados levantados buscam apresentar o campo de pesquisa, possibilitando ao leitor conhecer melhor essa realidade e como tal experiência se constituiu, bem como seus protagonistas: os Posseiros do Pinhão.

3.2.1. Contextualização do campo de pesquisa

“Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. (...) lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito”.

Eclea Bosi

Nesta pesquisa, resgatamos a Memória do Projeto de Educação de Posseiros, o PEPO. Foram quase dez anos de desenvolvimento de uma experiência formativa e curricular que, ao ser narrada e sistematizada, pôde vir a contribuir para a implantação das políticas públicas de EJA. Arroyo (2001, p.46) nos alerta:

A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. Entretanto, não podemos esquecer que o lugar social, político e cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista tem inspirado concepções e práticas de educação de jovens e adultos extremamente avançadas, criativas e promissoras nas últimas quatro décadas.

O Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO) foi um projeto de educação popular para alfabetização de jovens e adultos, implantado e desenvolvido no Município de Pinhão no Estado do Paraná-Brasil, entre os anos de 1995 a 2003, tendo como público prioritário os posseiros, assim chamados os

caboclos, moradores nativos de áreas de Faxinais, típico da Mata Atlântica desta região do País. A luta pela terra, no Paraná apresenta diferentes episódios, como o caso da migração dos gaúchos para a região Sudoeste do Estado, em 1950. É uma história marcada pela violência, conforme retrata Roberto Gomes no romance “Dias do Demônio”: trata-se da exploração comandada por grandes companhias madeireiras em busca da riqueza natural do Estado, o Pinheiro Araucária. Na região Centro-Oeste, segundo dados de relatórios AFATRUP (1994) a invasão por parte das companhias, de forma mais violenta, ocorreu na década de 1970.

O PEPO foi criado durante o processo de regularização fundiária dos posseiros de Pinhão pela Associação de Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão (AFATRUP) em parceria com o Instituto Ambiental do Paraná (IAP), órgão ligado à Secretaria do Estado de Agricultura (convênio 0125/ 1992-1994). Para a associação, a alfabetização era fundamental na organização do trabalho. Segundo entrevista com Silva Coordenador Político do PEPO:

(...) esse era o objetivo, fazer a educação do PEPO voltada para realidade, que a educação contribuísse na organização e também na solução do problema fundiário, pois o conflito era muito grande mesmo, era sangue derramando, era matança mesmo e daí tinha a necessidade de se organizar e também se alfabetizar, porque não tinha como crescerem analfabetos e como o objetivo do movimento não era somente ganhar a terra, era também de se desenvolver (...).

O Município de Pinhão, conforme dados do IPARDES, 2009, em 2000, segundo censo do IBGE, tinha uma população de 28.408 habitantes, sendo 13.734 moradores na Zona Rural e 14.674 moradores na Zona Urbana. A taxa de analfabetismo, segundo o IBGE 2000, chegava a 16% da população acima de 15 anos e 38% dos moradores acima de 50 anos ou mais. Aproximadamente 2.000 famílias, 8.000 pessoas (Relatório IAP – Secretaria de Agricultura do Paraná, AFATRUP, 1992/1994) eram moradoras de áreas chamadas de Faxinais, e não tinham documentação da terra, as chamadas famílias de Posseiros. Segundo dados do cadastramento, dessas famílias, 70% das pessoas não sabiam ler e escrever (Relatório IAP – AFATRUP, 1992/1994).

Diante de tal realidade, o PEPO prioritariamente se tornou um projeto institucional da AFATRUP e ganhou apoios de diferentes parceiros que promoviam a luta pela terra: Comissão Pastoral da Terra (CPT); Central Única dos

Trabalhadores (CUT); Associação Projeto Educação dos Trabalhadores Rurais Temporários (APEAT) e do próprio governo do Estado do Paraná, pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). Nesse momento, o PEPO tornou-se um dos projetos filiados à APEAT. A APEAT, criada em 1992, se originou dos trabalhos da CPT pelo Projeto de Alfabetização dos Trabalhadores Rurais Temporários Bóias Frias (PEAT) da região norte e nordeste do Estado do Paraná (Cadernos de Memórias Político – Pedagógicas da APEAT, 2001). No período de 1996 a 2000, o PEPO compôs significativamente a APEAT, chegando a implantar 50 turmas de alfabetizandos, com isto, a instituição ganhou o prêmio de “Qualidade em Educação para o Trabalho” instituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) no ano de 1998.

No Município de Pinhão, segundo documentos e relatos, pôde-se constatar que o Projeto de Educação de Posseiros impulsionou diferentes iniciativas na área das políticas públicas de educação para jovens e adultos. Por iniciativa do PEPO, foi criado, em 1997, o Fórum Municipal de Alfabetização de Pinhão (FAAP) e o dia 02 de maio foi considerado como o Dia da Alfabetização de Adultos do Município, homologado pela Câmara Municipal em 1998. Além de projetos em parceria com o Centro de Estudos Supletivos (CES), atualmente Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEBEJA), da Secretaria Estadual de Educação-DEJA, outras ações aconteceram como: a certificação de conclusão da educação básica para os posseiros; a elevação de escolaridade para os monitores do PEPO; a escolarização de lideranças e sindicalistas; a educação para jovens agricultores. Ainda em parceria com a Secretaria Municipal de Educação foram garantidos transporte e alimentação para a equipe de educadores populares do PEPO e a liberação de professores da rede municipal de educação:

“(...) o PEPO me proporcionou voltar a estudar e se não fosse o PEPO eu não tinha me dado conta de voltar a estudar. Eu era coordenador político do PEPO, eu não tinha ainda a quarta série concluída e daí o PEPO me forçou a estudar, me mostrou a necessidade, pois como eu ia coordenar o projeto sem ter estudo? Daí eu consegui concluir até o segundo grau. Essa foi a coisa que me marcou. Dentro da minha escala de importância, o voltar a estudar foi uma das primeiras e vai me ajudar para o resto da vida. E outra coisa foi o conhecimento político que o PEPO me mostrou, essa coisa da educação a serviço do social, me mostrou que é preciso

estudar para dar uma contribuição para vida social senão não tem sentido, aprendi isso nas formações do PEPO, seminários, reuniões,...". (em entrevista com Silva, coordenador político do PEPO).

Nas entrevistas, reuniões e estudos de documentos do PEPO, o tema recorrente era a relevante contribuição do Projeto na formação dos envolvidos, processo determinante em suas trajetórias profissionais:

"(...) saudade daquela época, era muito importante, hoje participo de outras entidades, mas não é a mesma coisa. Foi uma escola pra mim também (...)" (em entrevista com Galvão, educador do PEPO).

No final da década de 1990, caracterizada como a década da globalização econômica, várias políticas para os países latino-americanos foram consensuadas, segundo Batista (1999, p.18):

Embora se reconheça no Consenso de Washington a democracia e a economia de mercado com objetivos que se complementam - e se reforçam, nele mal se esconde a clara preferência do segundo sobre o primeiro objetivo. Ou seja, revela-se implicitamente a inclinação a subordinar, se necessária, o político ao econômico (...).

O Brasil, na década de 1990, sob forte pressão mundial para realizar reformas educacionais promove a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/1996, se iniciam, em alguns Estados, profundas reformas educacionais. O Estado do Paraná foi um dos pioneiros de tais reformas, que previam cortes orçamentários a projetos sociais, como aconteceu em especial com a APEART, segundo orçamento da Secretaria Estadual de Educação no Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), 2000. O corte no orçamento forçou a APEART e a AFATRUP a reduzirem suas áreas de atuação, apesar do trabalho educativo consolidado. Havia insegurança e fragilidade política e institucional das organizações dos trabalhadores em geral. As organizações dos trabalhadores sofreram a pressão das transformações que eram implantadas no mundo do trabalho. Os resultados foram: desemprego, privatizações, terceirizações de mão de obra e flexibilidade das leis trabalhistas. Batista (1999, p. 19), reforça:

(..) as reformas sociais, tais quais as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é deveriam emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto-regulado, sem qualquer rigidez tanto no que se refere aos bens quanto ao trabalho.

Apesar da falta de recursos públicos, alguns projetos da APEART foram levados adiante por educadores e dirigentes que continuaram seus trabalhos de alfabetização de forma voluntária e em 2002, após várias tentativas de negociação, optou-se por encerrar o PEPO com desenvolvimento de um trabalho de registro e sistematização das experiências, com a edição do livro “PEPO Fazendo História”. Em 2003, o PEPO encerrou suas atividades. As organizações sociais que vinham ganhando força no período pós-redemocratização enfraqueceram com a implantação das macro políticas neoliberais que propuseram a diminuição do Estado. Atualmente os movimentos sociais ligados à luta pela terra no Estado vem discutindo um modelo de desenvolvimento local, solidário e sustentável para a região e renovam-se as possibilidades de continuidade da formação dos posseiros numa perspectiva de implantação de políticas públicas permanentes de educação de adultos.

3.2.2. As organizações envolvidas: AFATRUP, Movimento de Posseiros e APEART

A Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão (AFATRUP), localiza-se no Município de Pinhão, Região Centro Oeste do Estado do Paraná, a 300 km da Capital Curitiba. Desde sua fundação, em 22 de novembro de 1987, tem como objetivo “assistir aos pequenos agricultores, orientando-os através da assistência técnica, social e jurídica”... a AFATRUP é porta voz autêntica e reconhecida das famílias rurais de Pinhão.” (Revista 10 anos, AFATRUP, 1997).

Segundo o histórico da AFATRUP, relatado por um de seus ex-presidentes, a história da AFATRUP para ser contada tem que ser dividida em diferentes fases, a primeira foi de 1987 a 1988 – em que foram realizadas as discussões nas comunidades. Segundo o relato, com o apoio da Pastoral Rural e Central Única dos Trabalhadores Rurais, foram realizadas reuniões para motivação, definição de objetivos e organização do estatuto da Associação.

De 1988 a 1989, a associação buscou confiança e reconhecimento, quando as primeiras lideranças atuaram com bastante intensidade, com atividades basicamente de comercialização da produção nos chamados varejões. Em 1988 foram também implantados Programas de Produção, com assessoria técnica de entidades parceiras, no caso, a Fundação para o Desenvolvimento Regional Rural Econômico da Região Centro Oeste do Paraná (RURECO), que visava o desenvolvimento sustentável, pela produção baseada em culturas nativas da região: erva-mate, cebola, acrescidas da apicultura e horticultura, entre outras.

Em 1991, numa quarta fase, foi consolidada a estrutura comercial, com a construção de espaço próprio e a compra de um mercado, culminando com o fim dos varejões na zona rural.

Iniciaram-se, também, nesse período, trabalhos de organização dos posseiros, em parceria com governo do estado. A AFATRUP deu impulso ao processo de regularização fundiária. Este foi um momento de muita tensão, segundo o assessor técnico entrevistado:

(...) os posseiros formavam um movimento que se mobilizava pela resistência aos ataques violentos de madeireiros da região que atuavam nas áreas para desmatamento do Pinheiro Araucária, planta nativa desta região da Mata Atlântica. A AFATRUP serve de amparo institucional ao Movimento de Posseiros.

Em 1994, a AFATRUP passou a investir na área da formação e criou, a partir do movimento de posseiros, um projeto de educação em convênio com a APEART e o governo estadual. E o mais importante, criou o Projeto de Educação dos Posseiros (PEPO).

Em sua sexta fase, com o fortalecimento do Movimento de Posseiros, a AFATRUP passou a rediscutir seu papel e a investir na organização da produção, criando a Cooperativa de Crédito Solidário (CRESOL), propondo alternativas para as principais dificuldades dos agricultores: o crédito e a assistência técnica (informações dadas pelo Presidente da AFATRUP de 1996 a 1999).

Atualmente a AFATRUP desenvolve projetos de assistência técnica e produção, em parceria com a Petrobrás e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Segundo pesquisa da revista institucional - 10 anos da AFATRUP (1997), entre a década de 1970 e 1980, cerca de 1000 famílias de posseiros foram submetidas à grilagem⁸ e à violência imposta por indústrias madeireiras que se instalavam no município para extração do pinheiro araucária, planta nativa da região. Uma das madeireiras chegou a acumular 60.000 hectares. O Movimento de Posseiros teve uma atuação muito importante nos anos de 1992 a 2003. Nesse período foram realizados intensos trabalhos de organização interna, principalmente relativos à regularização fundiária. É importante ressaltar que, teoricamente, os posseiros tinham suas posses definidas pelo próprio processo natural de ocupação e uso, que consistiam em Sistema de Faxinais, ou seja, a utilização das áreas para produção e criação agrícola de forma coletiva. O processo de regularização fundiária buscava respeitar a forma de produção agrícola do faxinalense, combinando-a com as exigências legais para regularização que consistia em estabelecer divisas de posses. (Relatório AFATRUP/ IAP, abril de 1993).

Segundo o relatório (AFATRUP/IAP, setembro 1993), a comissão de posseiros deu um importante passo na organização destes, constituindo o regimento interno e estabelecendo um conjunto de princípios e bases de ação do movimento, como a seguir:

- a) PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES, pela organização, assistência e capacitação técnica, reivindicação de políticas públicas como: crédito, transporte, eletrificação rural, educação, saúde, etc.
- b) RESISTÊNCIA às ações ameaçadoras e truculentas da Madeireira, com a qual se estabelece o conflito histórico.
- c) AMPLA DIVULGAÇÃO do conflito e das injustiças cometidas ao longo dos últimos 40 anos, vitimando vários posseiros.
- d) NEGOCIAÇÃO permanente com a própria Madeireira e principalmente com o poder público em suas várias instâncias.

⁸ Grilagem de terra é uma prática fraudulenta para apropriação indevida de terras de nativos, e consiste na elaboração de documentos falsos de propriedade que são colocados em uma caixa com insetos “grilos” para adquirirem aparência de antigos e verdadeiros.

- e) PRESERVAÇÃO AMBIENTAL acima de tudo em função de que já se deslumbrava a necessidade de construir, pelo manejo agroflorestal, um processo de desenvolvimento autossustentável.

Em 1993/1994, como parte das ações e estratégias de luta pela terra, iniciou-se um projeto de alfabetização de jovens e adultos. O PEPO, que surgiu como trabalho de extensão universitária (Universidade Federal de Pelotas – RS), veio congregar as ações do movimento, apoiado pela Prefeitura Municipal, Governo do Estado, Organizações não Governamentais Nacionais e Internacionais, chegando a certificar a educação fundamental para 1000 educandos.

O Movimento de Posseiros chegou a organizar vinte e oito comunidades, ou seja, aproximadamente 2000 famílias. Atualmente as lideranças do movimento congregam o Movimento dos Faxinalenses.⁹

No movimento dos Faxinalenses a prioridade número um ainda é a terra. Veio com muita força essa luta das comunidades tradicionais no Brasil, pois tem apoio do Ministério do Meio Ambiente e o Lula criou um conselho através do DEPER, dando abertura para sociedade civil participar do conselho onde eu sou um dos conselheiros que pensa toda política diferenciada para a comunidade tradicional que são 15 no Brasil inclusive nós estamos lá e aí nós esse conselho paritário, governo e sociedade pensou um projeto de políticas públicas diferenciado para comunidade tradicional, que já é lei e já está descendo para os estados para fazer a discussão nos estados. Mas por enquanto está só no papel (Em entrevista com Silva, Coordenador Político do PEPO).

A APEART, outra organização promotora do PEPO, foi uma organização não governamental que atuou de 1993 a 2003 na área da educação popular, no Estado do Paraná, chegando em 2000 a atender 156 turmas espalhadas em 65 municípios, com aproximadamente 3211 educandos (APEART, 2001).

A APEART, que traz em seu lema institucional a afirmação de que a “educação é a base da cidadania”, tem como foco dos processos educativos a

⁹ Entende-se, por autodefinição, faxinalense, a manifestação consciente de grupo pela sua própria condição de existência, que se caracteriza pelo seu modo de viver, que se dá pelo uso comum das pastagens nativas para criatório animal, em consonância com a conservação dos recursos naturais, segundo suas práticas tradicionais – Revista do segundo encontro dos faxinalenses: Na luta pela terra, nascemos faxinalenses-Irati, 2007- pg. 22.

população marginalizada e excluída por suas entidades representativas, no Estado do Paraná: os boias-frias, os posseiros, os índios, os jovens trabalhadores das periferias, os meninos e meninas de rua, os trabalhadores das vilas rurais e os atingidos por barragens.

Segundo o Caderno de Memórias APEART (2001), a população atendida se subdivide em:

1. Assalariados rurais temporários (“boias-frias”) – público do Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (PEART), primeiro projeto de educação desenvolvido pela APEART, que têm como entidade representativa a Comissão da Pastoral da Terra, em Londrina PR, e são trabalhadores do mercado informal e sazonal. Segundo relatório do Projeto Peart, 1993, a renda média dos boia-frias era de um salário mínimo e jornadas de trabalho superiores a 48 horas semanais, sendo que 81% não possuíam Carteira de Trabalho assinada. As condições de moradia, alimentação, saúde e educação eram precárias. Sem acesso aos serviços públicos habitavam as periferias das cidades;
2. Posseiros – público do PEPO que têm como entidade representativa a Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão. A organização do trabalho de produção agrícola é em sistema de faxinal. As terras são divididas em faixas: na mais próxima à casa, vivem os animais, que são criados soltos; em seguida vem a faixa onde plantam alimentos e, mais adiante, está a faixa onde é produzida a erva-mate, cultura que garante a sobrevivência familiar;
3. Jovens trabalhadores das periferias – público do Projeto de Educação dos Jovens à Universidade (PEJU) que são atendidos pelo curso pré-vestibular;
4. Indígenas – público do Projeto Educação Reviver Indígena (PERI), donos seculares, primeiros e legítimos do território nacional, expropriados de sua terra, por meio da invasão do “colonizador branco”; são portadores de direito a uma educação específica, diferenciada, bilíngue. Porém, há evasão escolar, devido à baixa autoestima das comunidades indígenas, que se sentem cerceadas em seu direito a uma educação diferenciada, bem como à manifestação de conhecimentos e culturas que lhes são próprios;
5. Meninos e meninas de rua – público do Projeto de Educação de Crianças e Adolescentes em Situação de Risco (PECRIAR), provenientes de famílias de

extrema pobreza, nos municípios de Londrina, São Jerônimo da Serra e Santo Antônio da Platina, a quem eram garantidos espaços de formação sócioeducativa;

6. Atingidos por barragens – público do Projeto de Educação dos Atingidos pelas Barragens (PEABA) que sofriam diretamente os impactos da construção de barragens, com seu modo de vida alterado, buscavam se adaptar aos assentamentos.

7. Profissionais do sexo – público do Projeto de Educação das Profissionais do Sexo (PEPS), direcionado a mulheres que atuavam nas praças e ruas da cidade de Londrina.

A APEART originou-se, portanto, do trabalho de educação popular, desenvolvido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT/PR) e Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM), na região Norte e Noroeste do Paraná, junto aos trabalhadores rurais volantes, expandindo-se para todo Estado do Paraná.

Segundo relatório do I Encontro de Educadores do Programa Paraná Alfabetizado, realizado em 2004, pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado da Educação, a APEART é citada como referência, por causa das políticas públicas de educação de jovens e adultos implantadas. Segundo, o então coordenador do Programa Paraná Alfabetizado, o que comprova o sucesso da APEART é o fato do Estado se comprometer em dar continuidade ao trabalho de alfabetização, assumindo as turmas vinculadas aos projetos da APEART, como parte de sua rede própria de Educação de Jovens e Adultos, priorizando a contratação dos educadores e assessores da APEART, para direção do Programa Paraná Alfabetizado. O fato é que a APEART, em 2003, encerra seus trabalhos e a instituição por falta de recursos foi extinta em 2004.

3.2.3. Os protagonistas do PEPO: Os Posseiros do Pinhão

Os Posseiros são moradores centenários de áreas chamadas de Faxinais, em plena mata Atlântica na região Centro Oeste do Paraná, que não têm documentação das terras. O sistema de Faxinal consiste na divisão por “faixas de terra”, origem do termo. A área é composta de dois espaços distintos: um de moradia e outro de produção agrícola. A área de moradia é o

espaço em que se constroem as casas e criam-se os animais; não há delimitação de propriedade e os animais são criados livremente próximos das casas, por isso as áreas de produção precisam ser distantes para que não sejam destruídas pelos animais.

As casas são de madeira, matéria-prima abundante na região, sem pintura e com pouca infra-estrutura. Segundo dados da Secretaria Municipal de Planejamento de Pinhão de 1998, 80% das famílias não tinham luz elétrica nas áreas de faxinais; um contraste com o lema da cidade “Capital da Energia Elétrica”, pois lá estão instaladas duas Usinas Hidroelétricas: a de Foz da Areia e a do Segredo.

A região dos faxinais também estabelece um contraste com a região norte do Município, onde se localizam as grandes fazendas de produção de milho e batata inglesa, nas áreas de campos, habitadas pelos grandes fazendeiros de imigração alemã.

Chamados também de caboclos, devido à sua origem indígena e africana, os posseiros, vivem basicamente da exploração da erva-mate, planta nativa da região, da colheita do Pinhão, e do corte de árvores nativas, em especial, o Pinheiro Araucária. O pinheiro é uma riqueza natural da mata Atlântica e tem sido, desde 1960 o foco da disputa pela terra entre os moradores nativos dos faxinais e os grandes latifúndios pertencentes as grandes companhias madeireiras. A disputa se acirrou na década de 1970, embora seja considerada por muitos dirigentes da região, uma luta desequilibrada, para o então coordenador do movimento dos posseiros: “(...) a extração da madeira realizada pelos posseiros era de subsistência, muito diferente da exploração industrial ocorrida a partir da década de 1970 das companhias madeireiras” (Silva).

Aos posseiros, faxinalenses, desde o final da década de 1980, as alternativas são o precário plantio de subsistência e a venda da mão de obra aos grandes fazendeiros dos campos. Segundo relatos de posseiros antigos, nem sempre foi assim, houve épocas em que tudo era tranquilo: “os posseiros são moradores centenários dessas áreas, passadas de gerações em gerações, épocas em que os descendentes das famílias de Silvérios, Ribeiros, Ferreiras, Taquaras, ...nomes das áreas dos atuais Faxinais do Pinhão viviam do plantio, do extrativismo e da pesca” (Educando Taquara I).

Atualmente, nenhum tipo de extrativismo é permitido o que tem forçado as lideranças das organizações e instituições públicas envolvidas nesse debate buscarem formas alternativas de desenvolvimento para aquela região.

O PEPO foi uma das ferramentas utilizadas pelos posseiros para o enfrentamento dessa realidade. E para ser educador do PEPO, a condição era ser posseiro, ter sido protagonista desta história: “Ser posseiro é viver uma constante contradição entre o reconhecimento de sua cultura e o desafio de pensar novas formas de sobrevivência” (Educadora Violeta).

Os Educadores do PEPO eram contratados como monitores pela APEART, em um convênio com a Secretaria de Educação do Paraná e AFATRUP. A escolha dos monitores era de inteira responsabilidade da AFATRUP, APEART e Movimento de Posseiros, assim segundo critérios e perfil debatido pelos dirigentes e assessores foi realizado um processo seletivo interno para contratação. Segundo dados coletados de atas (1996) e relatórios do Movimento de Posseiros e PEPO (1996) a escolha do monitor deveria seguir os seguintes critérios:

- ser morador do local onde seriam instaladas as salas de aula;
- participar ou ter participado de alguma atividade comunitária;
- participar da reunião de apresentação do PEPO na comunidade, reunião esta coordenada pela liderança local dos posseiros e coordenação do PEPO;
- ser aceito pela comunidade na reunião de apresentação;
- ser alfabetizado;
- realizar e ser aprovado em prova de seleção na AFATRUP;
- realizar entrevista e ser aprovado, após prova de seleção na AFATRUP;
- participar da formação inicial realizada pela APEART e PEPO.

Foram selecionados, inicialmente 20 monitores, com boa participação comunitária, respeitados e reconhecidos pela comunidade, com muita disponibilidade e engajados na luta pela posse da terra; porém, com grandes dificuldades para exercer papel de educador, com quase nenhuma formação específica para ser alfabetizador (relatório da formação inicial do PEPO-APEART, 1995).

Uma das motivações explicitadas pelos concorrentes era a remuneração mensal, por serem posseiros nunca haviam recebido remuneração mensal, na maioria mulheres, mães, entre 30 e 50 anos, com ensino fundamental incompleto, todos de famílias de posseiros.

Os educandos eram prioritariamente posseiros de famílias cadastradas na AFATRUP e Movimento de Posseiros, porém as inscrições eram abertas aos moradores em geral. Os interessados faziam sua inscrição na própria comunidade com as lideranças locais e eram encaminhados para a AFATRUP.

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO DA SISTEMATIZAÇÃO DO PEPO

Este capítulo foi organizado em dois momentos: o primeiro apresenta o perfil dos educandos e dos educadores do PEPO entrevistados e uma análise a partir de algumas de suas narrativas; e, num segundo momento, o desenvolvimento do eixo de sistematização. Destacamos que as narrativas são apresentadas na íntegra nos apêndices.

Ao sistematizar a Memória do PEPO, também foi realizado uma discussão teórica das principais categorias de análise na pesquisa, buscando pontuar fundamentalmente o foco deste estudo que é a formação e o desenvolvimento curricular na Educação de Jovens e Adultos na busca de contribuir com as produções acadêmicas na linha de pesquisa de políticas públicas e reformas educacionais e curriculares.

4.1. PERFIL E NARRATIVAS DOS ENTREVISTADOS: EDUCADORES E EDUCANDOS

São chamados de educadores, nesta pesquisa, todos que não estiverem na situação de educandos, pois todos os que participaram do PEPO, embora não diretamente na função de monitor/educador, eram considerados educadores, relata a coordenadora do PEPO em entrevista: “(...) todas as ações no desenvolvimento do PEPO eram planejadas a partir das ações alfabetizadoras, envolvíamos os técnicos e os dirigentes na formação para terem uma intervenção didática” (Educadora Violeta).

Os educandos entrevistados são todos posseiros que passaram pelo processo de alfabetização nas diferentes comunidades e frequentaram as aulas do PEPO no período de 1996 a 2000.

Para resguardar o anonimato, os nomes são pseudônimos escolhidos pelos próprios entrevistados.

- **Perfil dos Educadores:**

- Quatro educadores que tinham a função específica de monitor/educador.
- Três educadores que tinham a função específica de assessoria técnica.
- Dois educadores que tinham a função de dirigente.

Quadro 2: Perfil dos educadores entrevistados

Educador	Função	Perfil
Fábio	Monitor	O Fábio tem 30 anos, atualmente trabalha como pequeno agricultor e gosta de compor músicas e poesias regionais, concluiu o ensino médio pelo Projeto de Escolarização do PEPO/CES. Atuou como monitor de 1996 a 2002. Atua na organização dos agricultores pela - Cooperativa de Crédito Solidário (CRESOL).
Galvão	Monitor	O Galvão tem 40 anos, atualmente trabalha como agricultor e é professor da rede municipal de Pinhão, concluiu o ensino médio pelo Projeto de Escolarização do PEPO/CES. Tem uma forte atuação como dirigente da AFATRUP e Movimento sem Terra (MST). Foi um dos primeiros educadores do PEPO e atuou de 1994 a 2001, quando o PEPO ainda era um projeto de extensão da UFPEL.
Lúcia	Monitora	A Lúcia tem 25 anos, casada e agente da educação infantil no município de Pinhão. Concluiu o ensino médio pelo Projeto de Escolarização do PEPO/CES. Após o PEPO se tornou mãe e dona de casa, tendo retomado suas atividades profissionais há poucos meses em um processo seletivo da prefeitura de Pinhão. Hoje se considera privilegiada pela sua trajetória no PEPO o que lhe possibilitou voltar a trabalhar na educação. Atuou no PEPO de 1996 a 2002.

Mara	Monitora	A Mara é casada, atualmente está desempregada, 34 anos, concluiu o ensino médio pelo Projeto de Escolarização do PEPO/CES. Coursou dois anos de Faculdade de Letras. Participou do PEPO de 1996 a 2003.
José	Assessor	Atualmente é vereador, 42 anos, com formação superior em Agronomia. É dirigente partidário. Participou da implantação e desenvolvimento do PEPO de 1994 a 1997.
Laura	Assessora	Assessora de projetos educacionais, é Pedagoga, 37 anos. Participou da Supervisão Pedagógica do PEPO de 1996 a 2001.
Violeta	Assessora	Pedagoga, pesquisadora de EJA, 42 anos, atuou no PEPO e APEART como Coordenadora e Supervisora de Projetos de 1994 a 1999.
Silva	Dirigente	Atualmente dirigente do Movimento Regional de Faxinalenses do Paraná, 50 anos, foi coordenador político do PEPO de 1996 a 2003. Concluiu o ensino médio pelo Projeto de Escolarização do PEPO/CES.
Rosa	Dirigente	Professora e dirigente da Rede Estadual do Paraná, 47 anos, apoiou e estabeleceu parceria com o PEPO pelo Centro de Estudos Supletivos de 1996 a 2003, onde era diretora.

- **Perfil dos Educandos:**

São sete educandos entrevistados, todos posseiros que passaram pelo processo de alfabetização em diferentes comunidades onde se desenvolviam as aulas do PEPO.

Quadro 03: Perfil dos educandos entrevistados

Educando	Início e término	Perfil
Taquara I	1995-1999	Atualmente com 80 anos, aprendeu a ler e escrever no PEPO aos 66 anos, juntamente com sua esposa, atualmente falecida. Iniciaram seus estudos movidos pelo interesse em regularizar suas terras, dar uma vida melhor aos filhos; de família centenária da região não tinha o documento de proprietário da terra. Pai, avó e bisavô de uma família de mais de 40 membros, todos moradores de Faxinais. Atuou como liderança local de 1996 a 2002. Atualmente seus filhos e netos atuam nas organizações locais: AFATRUP e Cooperativa de Crédito Solidário.
Norma	1995-1997	Atualmente com 55 anos, mulher, posseira, mãe de 4 filhos, casada com líder local, de família centenária em faxinais. Quando iniciou as aulas não sabia escrever seu nome, concluiu o quarto ano do ensino pelo PEPO. Parou de estudar, seu interesse central era aprender a escrever seu nome.

Taquara II	1994-1995	Atualmente com 50 anos, é pequeno agricultor. Quando iniciou o PEPO não sabia escrever seu nome, era líder comunitário, não concluiu seu processo de alfabetização, permaneceu um ano no projeto, atualmente está afastado das entidades e não foi alfabetizado, apenas desenha seu nome. Sua propriedade foi regularizada, tem o documento de posse, sua propriedade é bem organizada e produtiva.
Silvério	1995-1997	Atualmente com 40 anos, liderança do movimento sem terra, era semi-alfabetizado quando iniciou o PEPO, concluiu o segundo grau no PEPO e tornou-se monitor do PEPO de 1997-2001.
Lutadora	1998-1999	Atualmente com 72 anos, é liderança da comunidade local, foi alfabetizada junto com seu esposo no PEPO, já falecido. Era uma defensora do Projeto, chegou a ser candidata a vereadora em 1996, defendendo a causa dos posseiros, na campanha presidencial o atual Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, em suas caravanas, visitou sua propriedade.
Alecrim	1998-2000	Atualmente com 35 anos, era um dos mais jovens alfabetizando do PEPO, atuou como monitor do PEPO. Concluiu o segundo grau em escola regular e atualmente é sócio de uma pequena empresa no município.
Sol	1995-1997	Atualmente com 52 anos é voluntária de projetos educativos da prefeitura de Pinhão, quando aluna do PEPO participou ativamente da organização dos posseiros como liderança local e partidária.

- **Narrativas**

Na sequência as memórias serão transformadas em narrativas que ao serem analisadas, resgatam as possibilidades de estudo decorrente de tal experiência, bem como, uma discussão mais criteriosa da relação dos resultados com o foco da pesquisa: a formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular na Educação de Jovens e Adultos pela Memória dos protagonistas: os Educadores e Educandos.

O Educador Silva como dirigente do PEPO recorda os motivos da criação do PEPO:

(...) na época do PEPO eu era coordenador do movimento de posseiros e coordenador político do projeto de educação, que era o PEPO.

Lembro que o PEPO surgiu da necessidade de alfabetizar os posseiros, 80% dos posseiros na época eram analfabetos e semi-analfabetos e a proposta do movimento dos posseiros era o desenvolvimento sustentável, e, desenvolvimento sustentável, sem passar pela educação é impossível, daí o movimento discutiu a criação do projeto de educação dos posseiros e no início era específico, só para os posseiros, depois abriu mais, para os pequenos agricultores.

Sabe, eu lembro que durante o conflito de terra, agrário, fundiário aqui em Pinhão os posseiros foram muito lesados, assinaram documentos em branco, assinaram contratos sem ler, foram enganados como se diz no popular nosso “foram passados pra trás” e esse motivo foi que nos levou a criar um jeito de alfabetizar o povo, não só por causa do conflito mas pensando também no desenvolvimento dos posseiros, com esse índice de analfabetismo era impossível. Então surgiu por causa de serem enrolados, assinar documentos em branco e sem ler, entregavam seus direitos (...)

E destaca a relação com o Movimento dos Posseiros:

(...) foi através da AFATRUP, Associação dos Trabalhadores Rurais de Pinhão, que ajudou na criação do movimento e assessoria, também o jurídico do movimento era através da AFATRUP.

O PEPO além de alfabetizar, serviu para ajudar na regularização das terras. Esse era o objetivo, fazer a educação do PEPO voltada para realidade, que a educação contribuísse na organização e também na solução do problema latifundiário, pois o conflito era muito grande mesmo, era sangue derramando, era matança mesmo e daí tinha a necessidade de se organizar e também se alfabetizar, porque o objetivo do

movimento não era somente ganhar a terra, era também possibilitar o desenvolvimento dos posseiros.

O PEPO assim é criado e teve seu projeto político pedagógico elaborado com o envolvimento da população local e priorizando a relação com os movimentos organizados o que se evidencia nos instrumentos que foram utilizados na sua implantação, a educadora Violeta destaca que:

(...) nesse momento a APEART, demonstrou toda sua seriedade e compromisso com o trabalho de educação, foram vários encontros e reuniões para que pudéssemos chegar a um nível de confiança técnica, política, afetiva, poder fazer um casamento consistente, eram representantes políticos, administrativos, pedagógicos e os próprios posseiros. Desse processo de debate inicial para conformar o PEPO, dois aspectos me foram muito marcantes: o fato da APEART, logo nas primeiras reuniões, deixar bem claro que queria implantar um projeto de EDUCAÇÃO e não de alfabetização, e neste momento demarca uma concepção de que “alfabetizar vai muito mais além de ensinar letras” e outro foi o fato de proporem uma elaboração participativa do Projeto, através de oficinas de Planejamento Estratégico, com um pessoal técnico muito qualificado. Assim procedemos, começa aí a formação no PEPO! Convidamos os educadores e educandos posseiros, que já estavam envolvidos em um projeto de extensão da UFPEL, que eu também participava, e mais algumas lideranças locais, professores municipais sensíveis a questão do analfabetismo.

Bem, neste momento elaboramos um belo projeto, está no livro do Projeto Político Pedagógico da APEART de 2002. Iniciamos um trabalho a partir da experiência que a Universidade Federal de Pelotas e demais experiências formativas nas comunidades.

A seleção dos educandos se constituiu também em um momento de intensa mobilização cidadã, aspecto marcante que retratou a realidade local, que é levantado pela dirigente do Centro de Estudos Supletivos:

Não esqueço dos alunos sem documentação e com nome trocado, o que desencadeou uma campanha de documentação dos alunos para certificação!

Ainda hoje os alunos solicitam no CEBEJA a certificação e encontram dificuldade com os nomes e documentos.

E cita demais projetos que na época se pôde desenvolver atendendo as especificidades do público:

Além dos professores leigos, que escolarizou todos os monitores do PEPO, surgiu em parceria com a AFATRUP e com a Secretaria de Educação o Projeto de Educação de Sindicalistas. A certificação dos Índios do Projeto PERI da APEART, os Projetos PAC de ensino fundamental, a Casa Familiar Rural, sem dúvida foi uma década de muito avanço na educação de adultos em nosso Município.

A concepção de formação que embasou a proposta educativa do PEPO se configurou em um processo contínuo de desenvolvimento técnico, social e ético do ser humano e do grupo, o que nos remete a uma referência à criação, à construção em oposição à assimilação e à reprodução. Por isso, nesta experiência estudada quando se caracteriza a formação, se faz uma relação direta com um processo de formação permanente, que para Freire (1996, p.42):

(...) continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte [base material do mundo], não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Entendida como processo permanente de ação, a formação foi inserida no cotidiano do PEPO e voltada para a melhor qualificação prática, o que não significa imediatismo e utilitarismo, pois como era processual e articulada com processos de escolarização básica não se reduzia ao atendimento das demandas, à emergência. E assim a educadora Violeta dá destaque ao processo formativo em suas lembranças:

Vou falar um pouco do processo formativo, a formação foi um dos pilares do PEPO, pensando melhor o PEPO teve dois pilares muito fortes: a organização política do movimento e o processo formativo. É acho que sem dúvida podemos afirmar isso, com muita convicção.

Assim iniciamos com a equipe um processo de seleção de monitores em três etapas: primeiro a reunião com a Comissão Municipal de Posseiros que indicava as comunidades onde teríamos as turmas, seguindo alguns critérios: onde já tivesse um grupo de posseiros organizados, em processo de regularização fundiária e uma liderança constituída pelos posseiros considerando claro as necessidades de alfabetização. Definidas as comunidades partíamos para reuniões locais, quantas fossem necessárias, eram espaços de apresentação do projeto, organização das turmas e em especial a indicação de nomes da própria comunidade para participar da seleção dos educadores e assumir a turma. Realizamos nesta primeira fase, acredito, mais de 30 reuniões, os relatórios do PEPO devem apresentar esses números exatos.

Com os monitores realizamos um intenso curso de formação inicial, foi uma semana de curso com assessoria da Universidade de Londrina (UEL), cidade onde era a sede da APEART e tinha convênio com a UEL de assessoria para cursos. Recebemos duas professoras da Universidade que trataram do tema central Educação de Adultos. Foram dias difíceis, nos deparamos com uma assustadora e desafiadora realidade: nossos educadores não eram alfabetizados, muita carência material, enfim a dura realidade dos posseiros, naquele momento, em Pinhão! Nossas assessoras chegaram a chamar uma reunião para apresentar um parecer bastante desfavorável, acharam que não conseguiríamos levar o PEPO adiante. Essa dura realidade nos impulsionou a intensificar o acompanhamento e buscar parcerias na cidade para qualificação dos educadores. Neste momento nos aproximamos do centro de educação de jovens e adultos da cidade, naquele momento era chamado de CES - Centro de Estudos Supletivos, atualmente CEBEJA, Centro de Educação Básica de EJA, através da diretora do CES e APEART elaboramos e negociamos um projeto especial de formação para professores leigos, que consistia em aulas aos finais de semana, no então CES, para formação fundamental e média aliado à formação como alfabetizadores. A educação fundamental tinha a duração de um ano e o ensino médio dois anos. Todos os educadores, dirigentes dos posseiros e lideranças tiveram possibilidade de concluir sua educação básica.

E o PEPO seguia sua formação permanente com encontros quinzenais às segundas feiras, de oito horas e acompanhamento na comunidade, na sala de aula, o

mais próximo possível dos educadores! Aliado a esse processo a APEART proporcionava encontros estaduais e seminários temáticos onde a equipe sempre participava. , também procurávamos articular com os eventos políticos relacionados a regularização fundiária promovida pelo Movimento de Posseiros e com os eventos da agricultura familiar promovido pela AFATRUP.

Foram anos de intenso trabalho formativo que teve como fruto a ampliação do PEPO, mais 20 turmas, éramos 40 no segundo ano, 52 no terceiro.

Durante a formação os educadores elaboravam seu planejamento, relatavam suas atividades, sistematizavam e avaliavam seu trabalho. A cada nova turma que chegava o desafio se renovava. Buscamos parcerias com a Prefeitura para aumentar a equipe pedagógica, transporte para as visitas às comunidades, material didático e merenda escolar para nossos educandos, com o Estado através do CES, continuava a formação dos professores e depois de três anos negociamos a certificação dos alunos que passavam pelo PEPO, nossa equipe em parceria com o CES elaborava a avaliação, os educadores do PEPO aplicavam em horário normal de aulas, dos 300 inscritos na primeira rodada de certificação quase 252 (por aí) foram aprovados, tem esses dados exatos na AFATRUP e no atual CEBEJA.

Bem, assim seguimos nosso trabalho e em 1999 saí da equipe para continuar meus estudos e trabalho, quando deixei o PEPO tínhamos umas 46 turmas quase 1500 alunos, e um momento difícil de negociações com o Estado do Paraná para continuidade da parceria com a APERT, havia atraso no repasse de verbas, uma grande dificuldade de entendimento o que levou a redução das turmas, monitores e em 2003 o fechamento das turmas. Continuava na assessoria da APEART durante esse tempo, contribuindo com os projetos no Estado. Bem, é isso tentei fazer uma síntese, mas é quase uma década de PEPO.

A educadora Lúcia relembra do PEPO e enfatiza as dificuldades estruturais para o desenvolvimento das aulas em sua comunidade, como também, as disputas políticas locais:

Não tinha experiência, no começo foi difícil, mas a supervisora vinha direto nas escolas, ela vinha e no começo não falava pra mim, escrevia no caderno; tenho até hoje o que ela escrevia: que eu precisava melhorar para ajudar os alunos. Eu fazia que nem ela mandava, mas ela nunca me chamou atenção sabe. Eu achava melhor, estava me ajudando.

Lembro que as aulas eram no Alecrim. Era numa escola, que agora virou igreja. Na verdade, também não era

escola, era um barraco de chão batido, não tinha estrutura, ali eu dava as aulas! Era um sofrimento, não tinha a chave e ficava esperando do lado de fora até que um dia fui na cidade e falei com os coordenadores, falei: ou me manda embora, ou resolve, eu não vou ficar dando aula no sol, daí eles falaram com o líder local, que começou a não gostar de mim, e ele entregou a chave para eles, os coordenadores, me entregarem. Fiquei tranquila porque eu estava me defendendo e defendendo a escola.

E fala de suas lembranças a partir das atividades de sala de aula:

Costumava iniciar a aula com uma leitura, assim nos era orientado na formação, era pra ler algo com os alunos sempre, todos os dias! Lembro que a nossa supervisora dizia: eles não leem, ler é algo novo, tem que acostumar! Na verdade nós monitores também não líamos, aprendemos a ler no PEPO.

E volta suas lembranças para seu processo de aprendizagem:

Eu mesma quando comecei no PEPO só tinha a quarta série, fiz o curso do CES, supletivo, que era voltado só para professores leigos e os cursos do PEPO, daí comecei a estudar, terminei o segundo grau e cheguei até entrar para faculdade, mas tinha que pagar e era muito caro!

Suas lembranças reafirmam as dificuldades encontradas no desenvolvimento do seu trabalho de alfabetizadora:

(...) apesar da formação que era todo mês, duas vezes até, na aula encontrei muita dificuldade, tinha que lidar com pessoas adultas, de mais idade, idosos, que tinham vergonha de não saber ler e escrever! Hoje certamente teria mais jeito, lembro uma vez, que uma aluna, depois da aula brigou comigo porque eu estava falando de política, eu estava falando do problema da terra, da regularização que tinha que ser feita para os posseiros que não tinham os documentos da terra. Ela era contra os posseiros, era uma proprietária de terra, tinha uma pequena propriedade. Nas regras de matrícula do PEPO podia aceitar todas as pessoas, apesar de ser só para posseiros, como no próprio nome dizia, muita gente era analfabeta e procurava o PEPO, mais aí não queriam escutar a história dos posseiros, pode isso? Não! Eu brigava mesmo, tinha que ouvir a voz dos posseiros, escrever a história dos posseiros. Quem contava era os

próprios alunos, os posseiros que estavam na sala, eu não estava inventando nada da minha cabeça!

Neste relato observa-se a preocupação da monitora em trabalhar com a realidade, embora admita despreparo de sua parte para lidar com os conflitos de tal realidade. E conclui: “Se voltar o PEPO vou continuar e se precisar posso te ajudar na pesquisa, é algo muito bom para nós de Pinhão”.

Tais relatos nos remetem a entender a formação como processo permanente e sistemático, deve ter um horizonte, um sentido histórico, coletivo e, fundamentalmente, um desejo de transformação social. Além destes, outros elementos são pilares da formação, entre os quais: a relação da formação com os processos organizativos e políticos; a construção coletiva do conhecimento e o caráter integral do conhecimento e da prática educativa. Em destaque a lembrança da educadora Lúcia:

Nossa, agora eu lembrei de um fato muito marcante, quando eu e a coordenadora do PEPO, fomos chamadas para depor na delegacia de polícia da cidade porque na minha sala tinha um cartaz com a história dos posseiros. Um dos engenheiros da madeireira, assim a maioria dos funcionários da madeireira se chamavam, para terem o respeito do povo, engenheiro era doutor, respeitado pelo povo! E aí, os engenheiros, eles viram um cartaz e não gostaram, foram na polícia pedir averiguação, acredita! Fomos chamadas e argumentamos que a história estava sendo contada pelos alunos, agora podiam escrever e contar sua história. Qual é a história que vale? Existe uma verdadeira? Ou afinal quem conta a história conta sobre seu ponto de vista?

A raiz mais profunda da politicidade da educação encontra-se na educabilidade intrínseca do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se torna consciente. "Inacabado e consciente de seu “inacabamento” (sic) histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão" (FREIRE,1996). Então, afirmar, mais uma vez, o caráter político da educação não é uma redundância, é uma opção. Porém a definição do alcance da ação educativa é imprescindível para não cair em posições ingênuas ou arrogantes. A identificação dos limites possibilita enxergar que não podemos, por meio de nossa prática formadora, transformar o mundo; no entanto esses limites nos desafiam constantemente a tencioná-los e transpô-los, visando à conquista de nossos objetivos.

A educação não é a chave das transformações sociais, mas não tem porque ser a reprodutora da ideologia dominante: “O educador, a educadora crítica não podem acreditar que, a partir do curso que coordenam, podem transformar o país, mas podem demonstrar que é possível mudar e nisso radica a importância de sua tarefa político-pedagógica” (FREIRE,1996). E, a partir da descoberta de que a formação é uma prática política, o educador delinea em favor de quem e contra quem está a sua ação.

O educador José relata como o PEPO marcou sua vida profissional:

Minha primeira experiência profissional foi em Pinhão depois de cursar a faculdade de agronomia, me deparei com uma dura realidade, essa matéria não tive na faculdade, apesar de ter atuado no movimento estudantil. Mas conheci um grupo de colegas da pedagogia que vieram conhecer e fazer um projeto de alfabetização para posseiros, foi o embrião do PEPO. Quando cheguei em Pinhão em 1994, tive a certeza que com esses altos índices de analfabetismo, entre os associados da AFATRUP eram mais de 70% analfabetos, entre os posseiros então era quase 80%, não conseguia fazer um trabalho técnico, necessitava da formação, da educação e também da organização, foi aí que iniciamos o PEPO, juntamos técnica, política e escolarização”.

O educador ainda relata dados sobre a realidade local e a criação do PEPO:

Fui para Pinhão, cidade no Centro-Oeste do Paraná, trabalhar como técnico. Coincidentemente, naquele momento, estava para explodir na região o movimento dos posseiros. De técnico, acabei tendo, mais uma vez, um exercício político bem atuante e organizamos os posseiros que viviam em péssimas condições. Era o ano de 1993, foi uma época difícil, fui ameaçado de morte e tive minha casa invadida, mas conseguimos reverter o caso e amenizar os conflitos de terra. Nesta época, 80% dos posseiros de Pinhão eram analfabetos. Houve algumas ações para alteração deste quadro, apoiamos o PEPO – Projeto de Educação de Posseiros, criamos uma escola para formação de jovens rurais, a cooperativa de crédito e inauguramos uma rádio comunitária. Com essa organização fortalecemos as organizações locais. Aí decorrente disso começamos a atuar na política partidária, ganhamos a eleição na cidade, elegemos dois vereadores e eu fui Secretário de Planejamento e Obras do Município. Foi um reconhecimento da população. Penso que o aspecto eleitoral é consequência de um bom trabalho político e organizativo da sociedade. Esse é o método que acredito. Além disso, deixamos a cidade

como uma das trinta mais estruturadas no tratamento de esgoto do Paraná, a primeira praça pública da cidade e uma avançada organização da sociedade.

E destaca um ponto relevante para esta pesquisa:

Ficava impressionado com a formação dos monitores, os educadores também eram posseiros em processo de alfabetização. Era tanto encontro, reunião e curso que não tinha como não aprenderem, e o melhor é que me ajudava muito nos trabalhos de campo, porque a orientação era trabalhar com os dados da realidade, assim todos os monitores debatiam a agricultura local, o desenvolvimento, e a comercialização, foi uma parceria muito interessante o que me levava sempre a pensar em um livro que conheci na faculdade de Paulo Freire Extensão e Comunicação, um livro que faz uma reflexão sobre o trabalho do agrônomo e o camponês, escrito no Chile, e que aponta outras dimensões que a assistência técnica deve ter, desafia o agrônomo a se ver também como educador e assim entrar no universo cultural do camponês para uma troca de saberes e não a imposição de técnicas, enfim essa relação agrônomo e educadores deu muito certo no PEPO.

O saber que é sustento de todos os outros saberes e que os educadores devem ir constituindo é reconhecer-se como um ser inacabado, um ser histórico que identifica seus condicionamentos e suas potencialidades. Por isso, na perspectiva dialética, processual e contínua, a preocupação do educador não está somente na apropriação do objeto de conhecimento, mas igualmente com os sujeitos desse conhecimento, identificando, assim, os diferentes papéis que assumem dentro do processo educativo. Certamente esses papéis variam em função da concepção de mundo e de educação, da compreensão do ensinar e do aprender e da definição do próprio ato de conhecer.

Com diferentes funções todos os técnicos envolvidos eram formadores, suas funções tinham como foco da ação pedagógica do PEPO, acrescenta a supervisora Laura:

O trabalho de supervisão no PEPO consistia em propor a formação permanente dos monitores e acompanhar o trabalho nas escolas, além de contribuir com o Movimento Social no qual o projeto estava inserido: a luta pela posse da terra.

E narra a realidade encontrada, o perfil e as dificuldades do processo formativo:

Antes de iniciarmos o processo formativo, selecionamos os candidatos, os futuros monitores. Um primeiro estranhamento incide em função das condições físicas, sociais, culturais dos pretendentes às vagas. Alguns extremamente tímidos ficavam de lado no decorrer da entrevista, outros que falavam muito baixo outros com dificuldade extrema de conversar, de compor uma frase. Além de todo esse déficit educacional que percebemos nas entrevistas também compreendemos o universo de carências que eles faziam parte. Muita miséria, muita pobreza, ausência de cuidados básicos de saúde. A entrevista somente não definia os candidatos, as indicações das comunidades contribuíram para conformarmos a primeira equipe de monitores.

Os impactos desta realidade na formação:

Em dias de reunião formativa de oito horas orientávamos toda a ação pedagógica. Como ensinar, o que ensinar, organização da sala, as salas de aula aconteciam nas comunidades que contavam com escolas municipais, salões comunitários, igrejas e até mesmo as casas dos monitores ou dos próprios alunos. Pautávamo-nos na ideia de que em grupos os alunos iam progressivamente aprendendo ler e escrever a partir das atividades que o monitor propunha sempre partindo dos desejos dos alunos em relação à escola. Discutíamos a importância de um ambiente alfabetizador, mesmo que com poucas condições para isto. Os sonhos dos alunos iam desde escrever o seu próprio nome, encontrar Pinhão no mapa do Brasil, escrever nome de lideranças políticas, escrever cartas, a ler a Bíblia. As histórias dos alunos compunham o rol de conteúdos do projeto inclusas as condições de trabalho, o sistema de trabalho, a luta por justiça social, saúde, habitação, a família, as festas e as crendices, lembro de um símbolo muito significativo para eles a Cruz do Cedro que é símbolo de resistência da luta dos posseiros. A cruz feita de cedro é amarrada com cipó de São João, é plantada em frente a casa da família, quando brotam folhas é costume comemorar com os vizinhos.

A educadora relembra que implantar e supervisionar o PEPO trouxe vários questionamentos e dúvidas que eram refletidas e debatidas, não só nos espaços com os educadores, mas com os gestores do Projeto:

Rememoro uma discussão com o Padre – Presidente da APEART em que matutávamos se a educação de jovens e adultos deveria atrelar-se aos movimentos sociais ou se a educação seria autossuficiente. Refletíamos sobre a ausência de políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, não garantia do direito à educação para todos, bem como, o problema agrário do município, a desigualdade de renda, a democratização da comunicação....

Com os monitores também a expectativa de novas lideranças para o movimento. Em todas as reuniões informes eram socializados sobre a agenda da organização. Estímulo para que os monitores participassem das reuniões na câmara de vereadores, romarias da terra, passeatas eram pauta permanente das reuniões de formação.

Contávamos também com a Fundação Rureco de Guarapuava-PR, para contribuir na formação dos monitores relativo a discussão da agricultura familiar, produção orgânica de alimentos, meio ambiente.

Aponta:

Paulo Freire nos iluminava, nas teorias dele encontrávamos respaldo para continuar na construção do Projeto. Confiantes de que todos envolvidos poderiam contribuir com o que sabiam. E que a sabedoria estaria justamente neste coletivo encontrando caminhos/metodologias para alfabetizar os posseiros do Pinhão.

Laura destaca e focaliza as ações do PEPO na formação dos monitores, observa-se que a formação ia além dos cursos, combinava espaços de acompanhamento das turmas:

Nas idas às escolas a oportunidade para processar o andamento da proposta e nisto a possibilidade de ir refazendo o Projeto, refazendo os roteiros das reuniões formativas. A presença da concepção tradicional de educação foi muito intensa principalmente no início do projeto. Não foram raros os momentos que encontramos cadernos com séries de repetições descontextualizadas, alunos sentados um atrás do outro e a máxima dita por alguns monitores de que os alunos é que gostavam de copiar do quadro. À medida que os monitores entendiam que a metodologia de trabalho não se pautava na

repetição, no livro didático ou somente no educador, outras atividades foram desenvolvidas.

O relato acima destaca alguns procedimentos que levam a uma leitura crítica da prática docente, enquanto fundamento da formação. Procedimentos que devem não só ser ponto de partida, mas a base da análise e interpretação, num exercício permanente de ressignificação – à luz da leitura da realidade e da construção de um projeto societário contra-hegemônico.

Por isso, em uma proposta educativa, a criação de espaços coletivos de formação para seus profissionais, onde existe o diálogo e efetiva participação de todos os agentes dessa construção, é condição imprescindível para desenvolver uma educação de qualidade.

A formação de coletivos cria oportunidades de reflexão e permite, por meio da troca de experiências, a circulação de informações, a elaboração de uma prática. É nessa relação que os agentes envolvidos no processo educacional deixam sua condição passiva frente ao processo de ensinoaprendizagem para exercerem um papel de pesquisadores do conhecimento, numa perspectiva participativa e de interação com o conhecimento, entendendo que o conhecimento é resultante de um processo dialético de ação-reflexão-ação.

Nesse processo de construção do conhecimento, o trabalho do educador exige espaços de construção coletiva sobre as ações educativas, espaços institucionalizados com os demais educadores, que lhes possibilitem criar e recriar, pensar a sua própria prática, e buscar embasamento teórico que os auxiliem nesta tarefa.

Neste sentido o plano de formação proposto deve ser construído em conjunto com os educadores a partir de diferentes espaços que se articulam com objetivos específicos, conteúdos e metodologias próprias em busca de estabelecer uma proposta de formação coerente com as necessidades dos diferentes sujeitos e que dê suporte qualitativo ao cotidiano do processo educativo em uma relação dialética entre teoria e prática.

O plano de formação, visto como um caminho que se faz ao caminhar é também um instrumento de organização de temáticas, construído no processo, fundamentado nas matrizes teóricas que articulam um determinado projeto

político-pedagógico. A compreensão da formação, enquanto qualificação profissional envolve a discussão de um projeto de homem e sociedade. Uma das primeiras tarefas do processo de formação é em ação conjunta com os educadores para construir uma visão adequada do processo social e das formas de alienação a que estão submetidos como sujeitos históricos.

Iniciar um diálogo, uma escuta voltada para o educador, suas vivências é o que o tornam sujeito do processo educativo. Pelas suas falas é que resgatamos seu papel, sua experiência como educador que tem na sua sala de aula a exclusão, a carência, a falta, a violência, mas também a emoção, a alegria, que possibilitam encontrar um educador ávido em compartilhar suas frustrações e expectativas e realizações, quanto ao presente e futuro de seus educandos.

Nos diferentes espaços formativos vão se delineando como um palco de diferentes linguagens, diferentes emoções, explicitando contradições próprias da ruptura com o já conhecido, o conflito aparece e os diversos olhares para o novo (a ser construído pelo coletivo). Aparecem: medos, dúvidas, desconfiças, curiosidade. Passo a passo, vamos voltando ao nosso centro: o educando, sejam crianças, jovens e adultos, os nossos Joãos, Josés, Severinas, Antônias.

Com o foco no educando/educador percebemos como é imprescindível nos reconhecemos, conhecer nossas origens, história, o perfil ampliado de quem pensamos já conhecer. Passamos então a dar importância ao conhecer o mundo concreto em que vivemos. A cultura, a linguagem, sua síntese, sua semântica, sua prosódia, em que se vêm formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos (FREIRE, 1997).

Percebe-se assim a necessidade de ampliar essa discussão a partir do resgate da identidade e trajetória profissional do educador, evidenciando que esta identidade e trajetória se deram num contexto sócio-histórico, econômico, afetivo, construído e caracterizado pelas escolhas feitas ao longo desse percurso de trabalhador da educação. Ouve-se relatos emocionados e contundentes que nos revelam o “currículo” desses educadores, com verdadeiras aulas de histórias e geografias, verdadeiras lições de vida permeadas de conhecimentos, construídos e reconstruídas ao longo do tempo-

espaço com emoção, aprendizagens e reaprendizagens, vivenciais práticas e teóricas.

Recuperar nosso trabalho educativo como educadores, focando no educando, possibilita redimensionar o papel da formação permanente e possibilita repensar uma visão da educação tradicional que fomenta e perpetua a exclusão, para uma visão crítica do papel da educação e de que sujeitos estamos colaborando para formar.

A continuidade, a persistência, o acreditar no diálogo e na construção coletiva de projetos que contemplem todos os envolvidos: educadores, educandos, gestores, comunidade, objetivando a participação e interação na construção do conhecimento pode levar à consequente e constante reflexão do trabalho coletivo, ao exercício da manifestação das diferenças e negociações necessárias à construção de um projeto político-pedagógico que contemple as demandas singulares de cada processo educativo.

O desafio maior da formação está, então, na sua qualidade de ser permanente pela sua historicidade, buscando outra forma de ensinar a partir de uma nova forma de aprender, buscando o encontro, expondo as contradições e os conflitos, utilizando outras linguagens (músicas, dramatizações e filmes) explicitando as emoções e a afetividade enquanto motor de aprendizagem, colocando o seu trabalho em dúvida, almejando hoje e sempre uma educação emancipatória. Em Freire (2001, p.56).

(...) não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, que é trabalho, é práxis, é transformação do mundo, assim, dizer a palavra não deve ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos. Daí a importância do ato dialógico.

- **Em relação ao desenvolvimento curricular no PEPO**

“A palavra liberta. A leitura dá argumentos para não se deixar intimidar”.

Ana Maria Machado

O Caderno de Apoio Pedagógico do PEPO, apontado pelos educadores como um referencial para o desenvolvimento das aulas, publicado em outubro de 1998, tem como epígrafe inicial a frase de Ana Maria Machado, apresentada acima, demarcando a intencionalidade político-pedagógica do processo de alfabetização do PEPO. A elaboração desse material, segundo depoimento de uma das coordenadoras pedagógicas do PEPO, tinha como principal objetivo:

(...) possibilitar aos educadores uma troca de experiências e um referencial de conteúdos e sugestões de atividades de produções de textos. Falo troca de experiência, pois as atividades apresentadas no caderno foram seleções de trabalhos desenvolvidos pelos próprios educadores.

O depoimento da coordenadora também deixa claro que o material não era uma cartilha, mas registrava as práticas educativas dos educadores, estabelecendo um diálogo com os conteúdos do ensino supletivo, pois os alunos do PEPO recebiam sua certificação em parceria com Centro de Estudos Supletivos e o atual Centro de Educação Básica de Educação de Jovens e Adultos (CEBEJA).

O material é apresentado e assinado pelos dirigentes da AFATRUP (1998) que destacam “a educação como um dos pilares para melhoria da qualidade de vida das pessoas”.

Seu prefácio foi assinado pela Professora Doutora Cristina Rosa, que se apresenta como uma das pioneiras da proposta, participando do PEPO quando ainda era um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas-RS. No prefácio a professora Rosa afirma que “o PEPO é uma alternativa séria e comprometida com os mais humildes, com os historicamente excluídos dos benefícios que a escola promete para todos, mas só entrega a alguns”. Rosa destaca:

(...) que conhecer e poder usar, nos mais diferentes momentos, não apenas a língua que falamos, mas também os outros conhecimentos que circulam pela escola, é direito de cada um dos cidadãos deste país, seja ele morador da zona urbana ou rural. Resgatar esse direito negado à maioria é uma das tarefas do educador.

A coordenação pedagógica Violeta, em suas lembranças destaca que a presença da Universidade trouxe credibilidade ao trabalho do PEPO e ajudou muito aos dirigentes das organizações locais entenderem a necessidade de investir na formação de suas lideranças, as memórias do educando Taquara I, torna evidente a importância de tal processo:

O PEPO me trouxe o ânimo, veio junto com o documento da minha terra, minha família mora aqui há mais de 100 anos, resisti a tudo, todos meus filhos, são nove, todos nasceram aqui. Agora... pra lembrar do PEPO é fácil, eu aprendi a ler, ver o mapa do Brasil, isso foi meu “aprendê de verdade”, tudo tem divisa! Uma vez a professora levou na aula para nós fazermos as divisas do terreno. Ai comecei a entender o que era regularizar as terras, marcar as divisas, porque bem antigamente nós não tínhamos essas divisas, só no lugar da casa, a criação e lavoura era do Faxinal, todo morador ia lá e plantava seus litros de terra (como medem a área de terra) e depois colhia com seu burrinho e carregava na cesta. Eu e minha falecida esposa aprendemos a escrever o nome no PEPO, as aulas eram na igreja, ali, íamos caminhando, no sábado, não podia ser a noite porque não tinha luz, íamos na igreja e depois na aula, rsrsrs. Era que nem as crianças, mas nas aulas tinham só adultos, isso era bom, tudo da mesma idade. Graças a AFATRUP. Os Posseiros se organizaram e ganhei dois bens: a escrita e a minha terra. Escrevo meu nome, leio os livros que encontro lá por casa e assino. A isso foi bom quando ganhei o documento da terra, assinei meu nome. Meus filhos alguns não aprenderam a ler, porque têm que trabalhar e não têm mais aula para ensinar, eu não sei por quê?

Tais experiências educativas, que aqui estão sendo relembradas e serão sistematizadas, nos remetem, necessariamente, a algumas reflexões teóricas fundamentadas, nos pressupostos Freireanos, o primeiro deles está relacionado, diretamente, ao princípio básico que afirma ser a “educação um ato político”.

Nos pressupostos Freireanos o acesso à educação é uma das possibilidades dos sujeitos se descobrirem como portadores de saberes, portanto de valores sociais e culturais e consequentemente de poder, possibilitando a criação de mecanismos, de atuação para a transformação social (FREIRE, 1996). Portanto, construir processos educativos que buscam a conscientização nos remete ao debate sobre a sociedade moderna e sua conformação histórica estratificada com visíveis diferenças de apropriações de bens, de saberes e portanto de poder.

No PEPO há uma grande ênfase na educação para a conscientização, processo que possibilitaria, segundo seus dirigentes, uma mudança na vida dos posseiros, assim a ênfase do desenvolvimento curricular do PEPO está em temáticas que criam um entendimento sobre o processo histórico dos posseiros de luta pela posse da terra. Contar suas histórias é ponto de partida para o processo de conscientização e transformação, segundo relato de todos os educadores entrevistados. A educanda Sol fala que no PEPO aprendeu a falar e escrever sobre a violência pela qual sua família foi submetida:

Sou posseira, de família centenária da região, minha mãe foi professora do município e eu também sou. Aprendi com minha mãe e no PEPO. O que mais me lembro era da forma de ensinar, pude contar e escrever a história de minha família ue foi fortemente agredida pela grilagem de terra. Minha casa foi incendiada e meu irmão morto durante a invasão de nossa área. Uma terra cheia de riqueza natural, pinheiro e outras coisas, na época , no final dos anos 70, não tinha quem segurasse as invasões das madeireiras. Mas vingamos nosso irmão, com luta e resistência, não abandonei a terra e até hoje moro aqui. Fui candidata a vereadora e sempre participo das lutas.

Focar a alfabetização a partir da história dos posseiros e, pela história, proporcionar a problematização e a investigação para uma leitura da realidade pode ser constato como elementos do desenvolvimento curricular e ilustrado pela educadora Lúcia quando relata, que em sua sala de aula ocorreu uma intervenção policial: um dos chamados “gerentes” de uma forte madeireira instalada na cidade, para extrativismo do pinheiro Araucária, viu exposto em sua sala, em um dos painéis de produção textual, a história dos posseiros produzida pelos educandos: “Houve uma ação da polícia local que abriu um

processo de averiguação, pois a história que estava sendo contada pelos educandos era considerada um ato ilícito”. No decorrer das averiguações, entretanto, a história foi entendida como processo educativo legítimo, os posseiros estavam relatando sua própria história. Esse depoimento ilustra o fato de que a trajetória dos sujeitos educadores e educandos posseiros trouxe uma profunda reflexão sobre a importância e poder da autoria e as possibilidades de contar a história a partir de diferentes pontos de vista, a mudança de paradigmas culturais, a conscientização de classe. A educação neste momento passa a assumir um papel conscientizador:

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra.

Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em oposição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 1982, p. 67).

Assim, podemos analisar que os espaços de formação e de desenvolvimento curricular eram um exercício de participação. Além de sujeitos de direito os posseiros exercitam seus deveres. Os instrumentos e espaços de formação disponibilizados exigiam a participação, cada vez mais qualificada dos educadores e educandos, num constante exercício e enfrentamento das resistências, desafios, limites que iam sendo superados e ao mesmo tempo

gerando outros. A educanda Norma relembra da primeira vez que escreveu seu nome e das dificuldades em ir para a Escola:

No início não queria ir para aulas, vivi a vida inteira assim, sem saber ler, para que aprender depois de velha, mas meu marido estudava e era liderança local dos posseiros, aí eu fui. No início tinha vergonha, porque eu não entendia muito que eles falavam, fui da primeira turma em 1995, com um estudante gaúcho, foi difícil, mas aí a minha cunhada foi dar aula, era monitora e eu continuei e não é que aprendi; aprendi a escrever primeiro meu nome e lembro que um dia estava na prefeitura, fui a um encontro do PEPO mesmo, das escolas aí no Pinhão, e na fila a moça que nos atendia pediu para eu por meu nome, eu olhei para ela e ela tinha um carimbo do lado, para eu assinar com o dedo, como eu sempre fazia, com todo orgulho, joguei pro lado aquele carimbo e assinei meu nome! Outras vezes também na prefeitura vinham com aquele carimbo e eu dizia que não precisava; isso foi bom, eu tenho direito, né?

Já no caso do educando Taquara II que é um homem de poucas palavras, as barreiras de sua trajetória de vida são mais difíceis de serem superadas:

Quando eu era pequeno não aprendi porque minha professora não gostava de mim, não quis aprender era muito tarde, mas sei escrever meu nome, dá pro gasto. Fiz tudo isso aí! (e mostra sua propriedade bem organizada)
(...) sem saber ler escrever, pra quê?
Mas lembro que as aulas eram aos sábados e domingos, tinha um monte de gente da vizinhança, depois foi diminuindo, sempre tinha aula de campo, isso eu gostava, o agrônomo ajudava, e ia aprendendo a fazer as plantações. Outra coisa que eu queria aprender e aprendi foi escrever a palavra Lula.

E, para o educando Silvério, sua experiência no PEPO foi de sucesso:

Aprendi bem a escrever no PEPO e conclui meus estudos no CES (supletivo), já lia um pouco, mas muito pouco, escrever, nem pensar! Lembro que as aulas eram boas, a gente aprendia de acordo com o que o Movimento de Posseiros fazia, debatia, escrevia a história dos Posseiros, e lá na AFATRUP com a supervisão planejava as aulas. Fiz o exame do CES, passei e entrei no segundo grau e me formei e virei professor do PEPO.

4.2. DESENVOLVIMENTO DO EIXO DA SISTEMATIZAÇÃO

A Sistematização das Memórias do Projeto de Educação dos Posseiros (PEPO) foi realizada a partir do eixo: O processo de organização e implantação do PEPO focalizando as inúmeras possibilidades de formação proporcionadas pelo PEPO aos posseiros do Pinhão. Esta sistematização é fruto do desenvolvimento desta pesquisa de doutorado que teve como desafio criar processos e instrumentos que possibilitassem aos envolvidos, educadores e educandos entrevistados, participarem do processo de análise e definição do eixo a ser sistematizado.

Com esse objetivo reafirmamos a sistematização como uma ferramenta metodológica que pode ser incorporada nas pesquisas educacionais possibilitando a formação e a participação dos envolvidos em um estudo acadêmico. Como já foi mencionado em outros capítulos, reafirmamos que sistematizar é construir conhecimento coletivamente, portanto a produção a seguir expressa as descobertas dos sujeitos que vivenciaram esta experiência e que motivados pelas ferramentas disponibilizadas neste estudo, desde o estudo bibliográfico e documental, entrevistas, narrativas, grupo focal e a sistematização, tiveram a possibilidade de reflexão dos resultados.

A definição do eixo que orienta esta sistematização também contempla a discussão das principais categorias a serem analisadas nesta pesquisa: a formação e o desenvolvimento curricular na Educação de Jovens e Adultos.

4.2.1. A formação dos educadores do PEPO de 1996 a 2000

Quando realizamos um estudo do material institucional produzido por APEART e AFATRUP encontramos três publicações que tratavam especificamente do PEPO, sendo elas: o Material de Apoio Pedagógico, produzido em outubro de 1998; o Caderno de Memórias da APEART, produzido em dezembro de 2000 e a publicação da Universidade de Londrina: O PEPO Fazendo História, em 2002; porém em nenhum destes documentos foram encontrados relatos de um plano de formação dos educadores do PEPO, nem mesmo relatórios que pudessem trazer uma ideia geral do processo formativo desenvolvido no projeto. Já nas entrevistas com os

posseiros, educadores e educandos, o movimento formativo vivido por eles é destacado como um dos elementos mais fortes em suas memórias, recordações que estão narradas, no capítulo III, desta pesquisa. A cada entrevista foram sendo apresentados diferentes espaços formativos que segundo os posseiros iam sendo criados de acordo com as necessidades do processo de alfabetização. Eram cursos, reuniões, encontros, seminários, assembleias, trabalho de campo, projetos, fóruns, aulas. Neste sentido, o que iremos aprofundar neste capítulo é o processo formativo e de desenvolvimento curricular que pode ser sistematizado, em especial, pelas memórias dos posseiros que vivenciaram tal experiência.

São lembranças que refletem com clareza a relevância dos espaços formativos que foram propiciados pelo PEPO desde a criação e que configuravam um movimento de formação articulado com diferentes entidades atendendo as diferentes demandas dos posseiros naquele determinado momento histórico, seja na política, na agricultura, na escolarização, no serviço social ou no aspecto jurídico.

O quadro a seguir mostra os diferentes espaços formativos do PEPO: os responsáveis, os sujeitos a quem se destinam, e sua descrição. Busca demonstrar um conjunto de ações que foram se organizando de forma articulada e de acordo com as necessidades que iam surgindo no percurso de desenvolvimento do Projeto. O quadro também é produto da sistematização nesta pesquisa:

Quadro síntese 02: Espaços formativos do PEPO de 1996 a 2000.

Espaços	Responsáveis - Sujeitos	Descrição
1.Reuniões do Movimento de Posseiros – Comissão Municipal de Posseiros	Coordenação geral do Movimento de Posseiros, lideranças locais dos posseiros e educadores/monitor ²⁰	O movimento era constituído pelos posseiros associados da AFATRUP, grupo que se reunia mensalmente para definição das estratégias para o movimento e diretrizes para o programa de regularização fundiária dos posseiros em convênio firmado pela AFATRUP e governo do estado do Paraná. Uma das estratégias do movimento foi investir na alfabetização dos posseiros, em especial, pela realidade constatada no cadastramento, em que, chegava a quase 70% o número de posseiros que não sabiam ler e escrever. A partir dessa necessidade foi criado um projeto de extensão com alunos egressos da UFPEL e na sequência o PEPO, em parceria com a APEART. Após a implantação do PEPO os educadores/monitores eram convidados a participar dessas reuniões com o objetivo de participar da luta pela terra, conhecerem os convênios e as diretrizes do processo de regularização das terras. Alguns dos educadores/monitores e educandos também faziam parte da Comissão Municipal de Posseiros.
2.Planejamento Estratégico	Coordenador geral do Movimento de Posseiros e algumas lideranças locais que atuavam e se dedicavam a formação e	Espaço criado pela APEART para planejamento participativo do projeto, definindo diretrizes, papéis e funções, bem como a criação do nome. Espaço que mediado pela direção e assessoria da APEART possibilitou a elaboração participativa do Projeto Educação dos Posseiros. Para a implantação e acompanhamento eram semestralmente realizadas reuniões com esse mesmo grupo, promovendo ajustes e

²⁰ Educadores- Monitores são educadores contratados pelo PEPO.

	projetos de educação em suas comunidades, os técnicos e dirigentes da AFATRUP e APEART	adequações necessárias. Momento de encontros com a coordenação dos outros projetos da APEART no Estado: índios, atingidos por barragens, posseiros, assalariados rurais; espaço de discussão das principais dificuldades de cada projeto e preparação dos seminários anuais da APEART.
3.Reuniões locais	Posseiros onde havia organização local do movimento. Coordenação e liderança local dos posseiros da comunidade.	Espaço de mobilização para organização das turmas e seleção de educadores /monitores. Reuniões onde eram apresentadas as propostas do PEPO e seus objetivos para a comunidade que, uma vez cientes da proposta, avaliavam a necessidade para então participarem da implantação. Era necessário disponibilizar o local e estrutura, bem como organizar as turmas de alfabetizandos. Nesse espaço também era realizada a indicação de nomes de candidatos a educadores/monitores, que iriam participar do processo seletivo na AFATRUP. As reuniões eram realizadas em todas as comunidades que participavam do movimento e que foram aderindo no decorrer do projeto. Essas se repetiam sempre que necessário ou por solicitação dos educadores/monitores e lideranças locais. Problemas de infraestrutura, evasão e troca de educadores também eram pauta desse espaço.
4.Formação Inicial	Educadores/monitores do PEPO e equipe de supervisão e coordenação do PEPO.	Após processo seletivo, foi realizado com assessoria da APEART em parceria com Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR), o primeiro curso de formação inicial dos educadores/monitores do PEPO. Prática da APEART para todos os seus programas. Foram vinte horas iniciais, onde duas professoras da UEL, vieram para Pinhão e desenvolveram a formação para todos os educadores/monitores já

		contratados, bem como para a equipe de coordenação e supervisão do PEPO. Momento em que a APEART, por avaliação das assessoras, professoras da UEL, chama a equipe de coordenação do PEPO, Movimento e AFATRUP e alerta para o desafio que seria desenvolver tal projeto, em especial pela falta de escolarização dos educadores contratados. Avaliação que levou a coordenação a buscar imediatamente parceria com o Centro de Ensino Supletivo que já havia demonstrado disponibilidade de criar um Projeto de Escolarização para Professores Leigos e de se comprometer em acompanhar os educadores nas turmas de alfabetização.
5. Visitas de acompanhamento das turmas	Educadores e educandos do PEPO sob responsabilidade da supervisão do PEPO.	Visitas quinzenais aos espaços onde eram desenvolvidas as aulas do PEPO, espaços cedidos em casas de lideranças, educadores/monitores, igrejas e escolas municipais. Diante das dificuldades encontradas, em especial de infraestrutura, estabeleceu-se um diálogo com a Secretaria de Educação Municipal para que todas as salas de aula fossem nas Escolas Públicas Municipais, com alimentação escolar e material didático. Parceria que foi concretamente firmada depois de dois anos de existência do PEPO. Mesmo nas escolas a maioria das aulas eram realizadas aos sábados e domingos durante o dia, em razão da falta de energia elétrica e do período de trabalho dos educandos. Nestas visitas as supervisoras davam apoio didático e pedagógico aos educadores/monitores, usando como principal instrumento o diário do educador, onde era redigido um parecer sobre o que havia sido observado. Pareceres que se transformavam em casos que eram discutidos com os educadores/monitores em reuniões individuais e no dia da reunião de formação mensal se fosse permitido pelo educador/monitor e de relevância para o grupo.

6.Aulas técnicas	Com os educadores/monitores e com educandos pelos técnicos da AFATRUP: agrônomo, assistente social e advogado.	De acordo com o planejamento da formação e com as necessidades de cada sala de aula eram realizadas reuniões, ora nas comunidades, ora na sede da AFATRUP de assistência técnica agrônômica aos posseiros, higiene pessoal e comunitária, assistência jurídica e formação política. Atividades pontuais com técnicos das entidades parceiras do PEPO. Esses encontros eram acompanhados pelos educadores/monitores que debatiam os temas como eixo do processo de alfabetização.
7.Reuniões de formação mensal com educadores/monitores do PEPO.	Educadores monitores e supervisão e coordenação do PEPO.	Espaço de planejamento das aulas do PEPO, espaço de troca de experiência, estudo e reflexão das atividades desenvolvidas nas aulas. Momento de elaboração do plano de atividades voltadas para alfabetização dos posseiros e definição de temática que orientaria o desenvolvimento das aulas. Neste espaço era realizada uma síntese de todas as práticas e eram elaboradas atividades formativas coordenadas pela supervisão do PEPO.
8.Escolarização dos educadores do PEPO	Educadores/Monitores do PEPO, direção e professores do Centro de Estudos Supletivos (CES)	O curso de escolarização básica para professores leigos do município, criado pelo CES em parceria com o PEPO tinha como objetivo a formação em nível fundamental e médio para todos os professores e educadores que atuavam em função docente sem escolarização básica. Para que completassem o ensino fundamental era necessário um ano de escolarização e para ensino médio um ano e

		meio, ambos os cursos eram oferecidos diariamente , no período noturno, na sede do Centro Supletivo do Pinhão. Processo coordenado pelo CES, teve o apoio do governo do Estado, pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos, em especial para elaboração do material didático , organizado em módulos, por blocos de disciplina. Nesse processo os professores do CES passaram a acompanhar os espaços de formação dos educadores/monitores do PEPO e criaram turmas especiais de formação de educadores da EJA.
9.Seminários da APEART	Todos os envolvidos no projeto educandos e educadores/monitores de todos os projetos APEART no Estado do PR.	Seminários anuais de Educação Popular do Paraná, promovido pela APEART e Comissão Pastoral da Terra. Os seminários eram de três dias, com palestras, oficinas temáticas e apresentações culturais.
10.Fórum de Educação de Adultos	Lideranças e dirigentes ligados à educação de adultos do Município e Região.	Fórum de discussão das políticas municipais de educação de adultos, criado no primeiro encontro municipal de alfabetização de adultos promovido pelo PEPO, no seu segundo ano de existência. Nesse momento foi reafirmada a parceria com o CES, iniciada a parceria com a Secretaria de Educação de Pinhão e Universidade do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO). Era um espaço composto por lideranças locais que discutiam a educação de adultos. O fórum passou a promover encontros municipais de EJA, criou o dia municipal de alfabetização de adultos de Pinhão, no dia 02 de maio de 1997, em homenagem ao educador Paulo Freire. Nesse dia eram realizadas diferentes atividades sobre a EJA em todas as escolas da cidade e em espaços públicos, bem como, pedágios e eventos culturais.

11.Encontros municipais	Monitores e professores da educação de adultos do Município.	O primeiro encontro foi promovido por uma comissão criada pelo PEPO, Secretaria Municipal de Educação e CES, onde em sua primeira edição foi criado o Fórum de Alfabetização de Adultos do Pinhão (FAAP) como parte de uma carta de intenções de políticas de educação de adultos no município. Os encontros eram anuais , com a participação dos educadores do PEPO e professores de EJA da rede municipal e estadual, dirigentes governamentais , das organizações da sociedade civil e Universidades parceiras e convidadas (UEL, Unicentro, UFPEL e UFPR). Espaço de palestra sobre as políticas públicas de EJA e temas macros ligados a área da educação de adultos.
12.Cursos com temas específicos	Educadores/monitores e professores de EJA do Pinhão	Palestras e cursos de interesse do PEPO, Secretaria de Educação de Pinhão e CES em parceria com a UNICENTRO, UEL e UFPEL.

De acordo com os espaços acima apresentados pode-se observar que a formação do PEPO não se restringiu aos cursos voltados à alfabetização. Espaços foram sendo criados com a articulação de diferentes ações que ofereciam fundamentos em diferentes áreas do conhecimento:

O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado, dentro de ambientes sociais e históricos específicos. (GIROUX, 1997, p.39)

O movimento de formação permitia uma formação mais ampla, abrangendo fundamentos de vários conhecimentos atendendo à premissa fundamentada em Giroux, 1997, que alerta aos educadores a encararem a escola não como neutra e objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições particulares. Segundo Giroux, 1997, “o conhecimento deve ser ligado à questão do poder, o que sugere que educadores e outros devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve”. A proposta de construção do processo formativo do PEPO transitou por esse recorte crítico. O elemento desafiador e articulador que mobilizou os envolvidos foi a realidade dos posseiros, o confronto com essa realidade e a necessidade de transformá-la. A discussão permanente sobre esses desafios impostos pela trajetória dos educadores e educandos foi se consolidando em estratégias para a formação, bem como para o desenvolvimento curricular do PEPO. Nessa experiência de alfabetização, a formação dos educadores tornou-se uma ferramenta de inserção e reconhecimento social dos posseiros, fortalecendo a luta pela posse da terra, sua organização e inclusão social.

A proposta formativa dos educadores do PEPO é identificada como o ponto de partida para o desenvolvimento curricular da alfabetização dos posseiros, fundamentada pelos pressupostos metodológicos da Educação Popular quando promove o diálogo, a problematização da realidade, a organização de temáticas e a participação social. Pressupostos que se concretizam em instrumentos de planejamento participativo, na formação inicial e permanente, nas reuniões e encontros com lideranças em suas

comunidades, no envolvimento dos técnicos assumindo papel de educadores, com o objetivo de debater as diretrizes e as formas de sustentação técnica e política da proposta, segundo o depoimento do educador José:

Ficava impressionado com a formação dos monitores, os educadores também eram posseiros em processo de alfabetização. Era tanto encontro, reunião e curso que não tinha como não aprenderem, e o melhor é que me ajudava muito nos trabalhos de campo, porque a orientação era trabalhar com os dados da realidade, assim todos os monitores debatiam a agricultura local, o desenvolvimento, e a comercialização, foi uma parceria muito interessante o que me levava sempre a pensar em um livro que conheci, na faculdade, de Paulo Freire Extensão e Comunicação, um livro que faz uma reflexão sobre o trabalho do agrônomo e o camponês, escrito no Chile, e que aponta outras dimensões que a assistência técnica deve ter, desafia o agrônomo a se ver também como educador e assim entrar no universo cultural do camponês para uma troca de saberes e não a imposição de técnicas, enfim essa relação agrônomo e educadores deu muito certo no PEPO.

Arroyo (2000), destaca que o diálogo constante com todos os sujeitos envolvidos em um processo educativo é ferramenta indispensável e necessária quando nos propomos a ter como foco os sujeitos.

Pode-se observar que o primeiro encontro com os educadores/monitores, desafiou a criação de mais espaços formativos como condição para a viabilidade do projeto. Mobilização que foi assumida pela gestão político-pedagógica e foi sendo ampliada e institucionalizada, conforme depoimento da educadora Laura:

O PEPO em Pinhão propiciou um movimento em torno da educação de jovens e adultos. A cidade discutia educação de excluídos através das autoridades, lideranças, educadores da rede pública e privada num movimento crescente de envolvimento de todos os munícipes. No dia dois de maio em homenagem ao educador Paulo Freire, aprovado na câmara dos vereadores, designou-se o dia da alfabetização de adultos. Aproveitando a data, organizou-se o Seminário de Alfabetização de Adultos, “blitz” na cidade sob coordenação dos monitores para divulgar a data, além de reuniões e outros debates.

A formação foi assumida como condição para a implantação do PEPO desde o curso de formação inicial. Foi estabelecido um compromisso

coletivo de continuidade dos seus estudos, pois a maioria dos monitores não havia completado a educação fundamental. O entendimento das necessidades por parte dos envolvidos na gestão, possibilitou a parceria com o Centro de Estudos Supletivos, sendo criado o curso de escolarização para professores leigos de ensino médio e fundamental. Curso que promoveu a integração dos professores do CES e PEPO, visando uma troca entre o conhecimento formal e o informal. Conhecer esses educadores/monitores, as suas necessidades de escolarização trouxe aos professores do CES envolvidos, descobertas e reflexão sobre o que significava escolarizar adultos, ao mesmo tempo que para os monitores foi uma experiência educativa formal que lhes trouxe novos desafios e conquistas, para a educadora Mara:

Eu mesma quando comecei no PEPO só tinha a quarta série, fiz o curso do CES, supletivo, que era voltado só para professores leigos e os cursos do PEPO, daí comecei estudar, terminei o segundo grau e cheguei até entrar para faculdade, mas tinha que pagar e era muito caro!

Em parceria com o Departamento de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (DEJA), foi possível consolidar e institucionalizar os resultados do PEPO, em especial pela certificação dos educandos, em 1997 em 24 turmas, 247 educandos passaram pela avaliação da aprendizagem e obtiveram 80 % de aprovação (APEART, 2000), em 1998 o PEPO ganha o prêmio Êxito do MEC – Qualidade na Educação, e a parceria com a Prefeitura Municipal se amplia com alimentação escolar, material didático e liberação de professores da rede para compor a equipe de supervisão e são ampliadas as parcerias com o Estado para criação da Casa Familiar Rural, que é uma escola para jovens agricultores e é criado o Projeto de Escolarização Básica para lideranças e sindicalistas, no CES de Pinhão, bem como a liberação de material didático e pedagógico para as turmas do PEPO.

Outro destaque foram os espaços das reuniões do movimento de posseiros, pois subsidiava os educadores na discussão de temas relacionados à organização dos posseiros e à luta pela posse da terra. Também possibilitava às lideranças locais entenderem o desenvolvimento

do PEPO e assim fazerem um acompanhamento mais qualificado do Projeto, transformando as reuniões da comissão municipal de posseiros em mais um espaço formativo tanto para as lideranças como para os educadores do PEPO. O Movimento de Posseiros e a AFATRUP realizavam discussões específicas sobre o PEPO e desdobravam essas discussões em visitas de organização social e técnica nas comunidades e turmas do PEPO, segundo depoimento do educador Silva:

O PEPO além de alfabetizar, serviu para ajudar na regularização das terras. Esse era o objetivo, fazer a educação do PEPO voltada para realidade, que a educação contribuísse na organização e também na solução do problema latifundiário, pois o conflito era muito grande mesmo, era sangue derramando, era matança mesmo e daí tinha a necessidade de se organizar e também se alfabetizar, o objetivo do movimento não era somente ganhar a terra, era também possibilitar o desenvolvimento dos posseiros.

Todos os espaços apresentados foram desenhando um movimento formativo. Com objetivo de alfabetizar os posseiros o PEPO contribuiu para a formação integral dos envolvidos, pois busca atender as demandas das trajetórias dos sujeitos nas diferentes dimensões da formação humana: política, técnica, propedêutica, social, econômica e afetiva, em um processo permanente e sistemático.

Neste sentido, esta experiência nos leva a refletir sobre o caráter processual e sistemático da formação de educadores, um processo organizado com um sentido histórico, coletivo e, fundamentalmente, movido pelo desejo da transformação social. Além disto, outros elementos podem suscitar esse processo formativo, entre os quais: a relação da formação com os processos organizativos e políticos; a construção coletiva do conhecimento e o caráter integral do conhecimento e da prática educativa.

A raiz mais profunda da politicidade da educação encontra-se na educabilidade intrínseca do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se torna consciente. "Inacabado e consciente de seu "inacabamento" (sic) histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão" (FREIRE,2000). Então, afirmar, mais uma vez, o caráter político da educação não é uma redundância, é uma opção. Porém a definição do alcance da ação educativa é imprescindível para não

cairmos em posições ingênuas ou arrogantes. A identificação dos limites possibilita enxergar que não podemos, por meio de nossa prática formadora, transformar o mundo; no entanto esses limites nos desafiam constantemente a tensioná-los e transpô-los, visando à conquista de nossos objetivos.

A educação não é a chave das transformações sociais, mas não tem porque ser a reprodutora da ideologia dominante: “O educador, a educadora crítica não podem acreditar que, a partir do curso que coordenam, podem transformar o país, mas podem demonstrar que é possível mudar e nisso radica a importância de sua tarefa política pedagógica”.(FREIRE, 1996). E, a partir da descoberta de que a formação é uma prática política, o educador delinea em favor de quem e contra quem está a sua ação. Em Freire (2000):

Por isso é que, para mim, um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo, de sintaxe, de biologia, de física, de matemática, de ciências sociais é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural como da histórica e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores.

Certamente, o professor Paulo Freire, nos estimula a refletir sobre a importância dos conteúdos e de sua materialização por intermédio da construção e conquista de uma postura ética e política frente à sua historicidade, outorgando a essa postura ética o caráter de premissa básica dos saberes necessários.

4.2.2. O desenvolvimento curricular do PEPO de 1996 a 2000.

O desenvolvimento curricular no PEPO se deu no resgate e diálogo permanente com a realidade dos posseiros. Tal realidade, refletida e assumida como ponto de partida nos espaços formativos exigiu de um lado a investigação, o registro, a elaboração de conteúdos, criando metodologias que possibilitassem a aprendizagem dos educandos e, por outro lado, a constituição de um espaço permanente de formação dos educadores. Tal processo formativo contaminado pela discussão das questões agrárias no Brasil e no Paraná, pelos conflitos de terra, pelos impactos ambientais e pelo debate de qual modelo de desenvolvimento seria o ideal para aquela região, tencionava ainda mais o cuidado e a seriedade com o estudo e a reflexão em torno da proposta educativa em construção, para o educador e dirigente Silva:

São várias dificuldades, uma delas é o fato de ser um movimento puxado para uma organização não governamental e uma das grandes dificuldades foi a credibilidade por não ser coisa da prefeitura, por não ser governamental, então às vezes as pessoas acabavam não dando muito crédito, por não ter a ver com a prefeitura e a outra é a questão de mobilizar a comunidade, não é fácil é tudo coisa nova que aparece, mas por outro lado foi muito bom por estar muito ligado, casado, com a luta dos posseiros e tinha também dificuldade estrutural, dificuldade financeira.

Porém, observa-se, na discussão com os entrevistados e pelos registros escritos, que o PEPO se diferenciou por não se restringir em atender a um determinado grupo, tratava-se de uma educação que possibilitou uma atuação e inserção focalizada na história dos sujeitos – posseiros excluídos e expulsos de suas terras - o que lhes excluíram historicamente das decisões políticas, e levaram a uma desvalorização de sua cultura. Para a educadora Violeta:

(...) a formação foi um dos pilares do PEPO, pensando melhor o PEPO teve dois pilares muito fortes: a organização política do movimento e o processo formativo. É, acho que sem dúvida podemos afirmar isso, com muita convicção.

A luta pela posse da terra transformou-se assim numa temática, era o tema mobilizador daquele grupo social, naquele determinado contexto histórico.

Constituindo-se em um tema estruturador do processo educativo, a luta pela terra, tanto para educadores como para educandos e demais atores envolvidos era o que Paulo Freire (FREIRE in: CORAZZA, 1992) identificaria como tema gerador. Nesse sentido, a alfabetização dos posseiros não foi concebida separadamente dessa discussão e teve como base a organização, a participação, os interesses, as trajetórias de vida e de experiências de trabalho dos posseiros.

O Pepo não tinha , portanto um currículo prescrito, ia sendo construído passo a passo, com base no objetivo central: ler e escrever a trajetória de luta pela posse da terra. Apresentar o desenvolvimento curricular do PEPO com base nos relatos orais e escritos tem a finalidade de registrar um projeto de educação que se construiu em processo, para um determinado momento histórico, e portanto foi fruto de opções daqueles sujeitos envolvidos:

Assumi a coordenação do PEPO em 1995, depois de várias reuniões com a APEART, representada por seu presidente, atualmente um dos coordenadores da Comissão Pastoral da Terra (CPT) Nesse momento a APEART, demonstrou toda sua seriedade e compromisso com o trabalho de educação, foram vários encontros e reuniões para que pudéssemos chegar a um nível de confiança técnica, política , afetiva, poder fazer um casamento consistente, eram representantes políticos, administrativos, pedagógicos e os próprios posseiros. Desse processo de debate inicial para conformar o PEPO, dois aspectos me foram muito marcantes: o fato da APEART, logo nas primeiras reuniões, deixar bem claro que queria implantar um projeto de “EDUCAÇÃO”(com letras maiúsculas) e não de “alfabetização”(com letras minúsculas), e neste momento demarca uma concepção de que “alfabetizar vai muito mais além de ensinar letras” e outro foi o fato de proporem uma elaboração participativa do Projeto, através de oficinas de Planejamento Estratégico, com um pessoal técnico muito qualificado. Assim procedemos; para mim começa aí a formação no PEPO! Convidamos os educadores e educandos posseiros, que já estavam envolvidos em um Projeto de Extensão da UFPEL, que eu também participava, e mais algumas lideranças locais, professores municipais sensíveis à questão do analfabetismo”. (depoimento da educadora Violeta)

No quadro abaixo apresento uma síntese do desenvolvimento curricular do PEPO no período de 1996 a 2000, sistematizado nesta pesquisa:

Quadro síntese 03 —Desenvolvimento curricular do PEPO 1996 a 2000

Diretrizes	Eixos	Conteúdos	Textos	Metodologia	Avaliação
Participação e organização popular	História do movimento dos posseiros	Oralidade; Símbolos e Sinais; As letras , o alfabeto, as palavras, a produção de textos;	Declaração Universal dos Direitos Humanos; Documentos pessoais RG, CPF, Título; O que é Política; Política Agrícola no Brasil	Jogos didáticos para alfabetização: alfabeto, bingos de letras, etc; Produção de texto; Linha do tempo; Questões	Diagnóstico inicial para identificar o nível de alfabetização; Elaboração do perfil das turmas; dados gerais;
Inclusão social	Questão fundiária no Paraná	História de vida dos educandos e comunidades;	Agricultura familiar e a luta pelo crédito diferenciado;	problematicadoras; Aulas de campo;	Produção de texto; Exames do Centro de Estudos Supletivos ,
Desenvolvimento local	História do município de Pinhão	Localização geográfica e histórica; Classificação; seriação; quantidade e números;	Por uma nova mulher; Posseiros do Pinhão; Uso de armas;	Palestras; Levantamento de dados relacionados à produção agrícola local;	semestrais elaborados e aplicados pela equipe de supervisores e educadores do PEPO em parceria com a coordenação pedagógica do CES.
Direito ao acesso à educação	Cultura dos Posseiros do Pinhão	Sistema de Numeração Decimal; As quatro operações;	Racismo e preconceito no Brasil; Migração;		
Direito à posse da terra	Organização política e social do País	Medidas de quantidade, massa, capacidade, comprimento, área; Astronomia, planeta terra; Ecossistema; Agricultura, pecuária, meio ambiente;	Analfabetismo político; Significado de equipe; Como se organiza a sociedade; A questão da assistência social no Brasil As duas faces do meu Brasil		Atividades avaliativas permanentes dos educadores, segundo orientação da supervisão do PEPO.
	Movimentos sociais	Higiene sanitária e pessoal; Contos e tradições populares; Cruz do Cedro, Gralha Azul, Festa do Divino.			

Ao elaborarmos este quadro fomos percebendo que a construção curricular do PEPO contemplou conhecimentos que possibilitaram aprendizagem ampla em diferentes áreas, centrando os esforços nos processos de alfabetização pela problematização, discussão, reflexão, análise crítica, organização social e inclusão, visando a reflexão sobre a vida dos sujeitos envolvidos, o que permite afirmar que esta construção curricular orienta-se pela educação integral um processo que se apresenta comprometido com o desenvolvimento pleno dos seres humanos, considerando os diferentes aspectos subjetivos e objetivos que nele intervêm.

Para Arroyo (2000) os currículos devem considerar o tempo da vida, seu desenvolvimento e suas múltiplas formas de aprender. A educação no tempo da vida adulta não está para suprir uma falência ou carência de escolarização, a formação nesse ciclo da vida tem seu sentido, sua especificidade e sua metodologia própria; nesse sentido a valorização das experiências e os percursos de vida dos educandos-adultos, enquanto sujeitos autores e produtores do conhecimento, são aspectos que fundamentam a construção do currículo; essencialmente pelo diálogo e problematização das múltiplas representações dos educandos-adultos, sobre os processos de aprendizagens, o papel da escola, o mundo do trabalho e a sociedade como um todo. Para Paulo Freire (2000):

(...) Não foi por outra razão, permita-se-me a repetição, que nos anos 60 propus aos alfabetizandos o debate sobre o conceito de cultura, a partir da compreensão mais crítica do mundo da natureza e do mundo da cultura. De como, trabalhando o mundo da natureza que não fizemos, intervindo nele, terminamos por criar o mundo da cultura. A cultura, em última análise, como expressão do esforço criador do ser humano. Neste sentido, é tão cultura o poço que camponeses, empurrados pela necessidade de água, cavam no chão, quanto um poema de trovador anônimo. São tão cultura os instrumentos com que os camponeses cavam o chão, a maneira como o fazem quanto as Bachianas de Villa-Lobos. É tão cultura o texto que ora escrevo, culturalmente influenciado, quanto a benzedura com que os camponeses se defendem do que chamam "espinhela caída". É tão cultura o boneco de barro de Vitalino quanto uma tela de Scliar. Eram dez as situações concretas, codificações, como as chamo, cuja "leitura" possibilita o começo do desvelamento da actividade cultural humana.

Pode-se analisar que o desenvolvimento curricular no PEPO se estabeleceu a partir de alguns pressupostos apontados a seguir:

- pela história dos posseiros construído a partir das trajetórias de vida, trajetórias que foram sendo resgatadas pelos próprios posseiros em processo de alfabetização;
- por temáticas que foram sendo selecionadas a partir de um diagnóstico permanente em relação aos conteúdos necessários à elaboração/reelaboração de um percurso formativo. Fruto da investigação sobre os conteúdos e saberes necessários ao processo de ensino-aprendizagem;
- numa relação dialógica em que educandos e educadores participam do processo de ensino-aprendizagem, com direitos e deveres, na escolha da metodologia a ser utilizada e também o que é necessário aprender dentro de um marco societário que busca a igualdade, a justiça, a solidariedade e a radicalidade nos processos democráticos;
- pela problematização como ponto de partida para a reorganização de ideias e aquisição de conceitos;
- no respeito a diversidade e a heterogeneidade, e, naturalmente, com os conflitos gerados pelas diferenças, que por sua vez, também podem ser extremamente importantes nos processos de construção do conhecimento;
- pelo autoconhecimento e reconhecimento de que todas as pessoas pensam, todas as pessoas têm saberes, todas as pessoas têm capacidade de construir conhecimento, todas as pessoas são inteligentes, mas nem todas as pessoas acreditam em si mesmas, ou socialmente foram levadas a não acreditarem nisso, não se considerando sujeitos de sua história. Menos presunçoso é falar em outros saberes, saberes diferentes, ou ainda, em outras situações, o saber em gestação, “um ainda não saber”.(ALVES e GARCIA, 1997)
- no entendimento da relação saber e poder na busca da explicação da desvalorização que temos em nossa sociedade pelo saber popular, muitas vezes visto como mero “senso comum”, a existência de hierarquia entre os vários tipos de saber, dentro e fora da escola, direcionada muitas vezes pelo mundo do trabalho e as várias formas de dependência de um saber sobre o outro, onde historicamente,

por exemplo, a cultura do índio e do negro que foram negadas em detrimento de uma cultura dominante do colonizador branco.

- pela valorização dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, propondo-se partir desses conhecimentos para construção de novos. Segundo Barth (1993):

Não é a idade que é o fator determinante das nossas concepções, mas sim o número de 'encontros' que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para os interpretar (...) Estes 'encontros' não são os mesmos e não acontecem na mesma ordem; o que é uma referência para um - e representa o seu quadro conceptual, o seu núcleo de saber - é inexistente ou mantém-se na periferia para outro... O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto. (...) O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.

Desde a perspectiva dialética, processual e contínua, a preocupação do PEPO não se concentrava só na apropriação do objeto de conhecimento, mas igualmente com os sujeitos desse conhecimento: os educandos, que apesar de serem na maioria posseiros, iam sendo identificados, individualmente, com diferentes trajetórias, metas, enfim especificidades, diferentes sujeitos dentro do processo educativo. Certamente sujeitos com diferentes concepções de homem e de mundo, com representações da escola e compreensões diversas do que representava ensinar e aprender e da definição do próprio ato de conhecer. Laura em seu depoimento explicita:

São muitas histórias singulares: em um dia de acompanhamento as classes, uma turma, literalmente, fugiu da sala de aula arisca à nossa presença; nos almoços nas casas dos alunos, era comum uma lata de banha de porco quente na mesa para regar o prato de comida; uma monitora disponibilizou a sala da sua casa para funcionamento da turma, pois segundo ela o espaço era muito grande. A casa era um quarto e sala/cozinha e uma “varanda” de uns 7 metros quadrados; alunos que não haviam saído da localidade, que

não conheciam a cidade de Pinhão; no auge do inverno branco de geada de 2, 3 graus, encontrávamos alunos, com uma jaqueta jeans e bermuda; numa ida à escola da comunidade do Bugiu, lembro que encontramos um carregamento de madeira ilegal, provocando receio aos criminosos ambientais, dado que o veículo era identificado com o nome da associação, suspeitaram que fosse fiscalização.

Desde uma perspectiva freireana, ensinar é desafiar os educandos a que pensem sua prática a partir da prática social e, com eles, em busca dessa compreensão, estudar rigorosamente a teoria da prática. Isto significa que o ensinar tem a ver com a unidade dialética prática-teoria. Unidade dialética de complexa execução, porque se fundem, não são contraditórias. Paulo Freire nos estimula a refletir sobre qual a importância dos conteúdos e de sua materialização por intermédio da construção e conquista de uma postura ética e política frente à sua historicidade, outorgando a essa postura ética o caráter de premissa básica dos saberes necessários.

Nas idas às escolas a oportunidade para processar o andamento da proposta e nisto a possibilidade de ir refazendo o Projeto, refazendo os roteiros das reuniões formativas. A presença da concepção tradicional de educação foi muito intensa principalmente no início do projeto. Não foram raros os momentos que encontramos cadernos com séries de repetições descontextualizadas, alunos sentados um atrás do outro e a máxima dita por alguns monitores de que os alunos é que gostavam de copiar do quadro. À medida que os monitores entendiam que a metodologia de trabalho não se pautava na repetição, no livro didático ou somente no educador, outras atividades foram desenvolvidas. (depoimento da educadora e supervisora Laura)

Ao assumir uma postura crítica o educador deve afirmar seu compromisso com o ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, se faz necessário explicitar e vivenciar as atitudes e posturas a serem conquistadas e construídas junto com os educandos, como também as habilidades pedagógicas e didáticas para uma condução do processo educativo que leve a apropriações e produções efetivas, críticas e criativas dos conhecimentos. Dessa forma, contribuiríamos na superação da lógica mecânica que nos leva a fazer uma leitura enviesada do método dialético, reduzindo-o a um conjunto de procedimentos ou técnicas e negando a possibilidade

de interpretá-lo como uma lógica orientadora e integradora de todo o processo educativo e criador.

Uma das preocupações que perpassa esta pesquisa é romper com a permanente desvalorização da prática do educador como base e fundamento da formação. A prática docente é profundamente formadora. Deveria ser foco de uma reflexão que não apenas tivesse a função de orientar e subsidiar a prática, mas também a de propiciar um espaço de resignificação da experiência desenvolvida.

Certamente este conjunto de reflexões não pretende esgotar todas as dimensões e fundamentos que conformam a formação e o desenvolvimeto curricular do PEPO, mas sim de colocar algumas reflexões como sustentação da pesquisa desenvolvida.

4.3. DESAFIOS APONTADAS PELO PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS DO PEPO

Sistematizar o PEPO possibilitou transitar por algumas questões que merecem aprofundamento, entre elas, a relação entre educação e um modelo de desenvolvimento local, sustentável e solidário. Nesta pesquisa o tema surgiu em especial pelo confronto da cultura do caboclo, descendente do índio e do negro, que gosta da pesca e da caça e tira da natureza seu sustento, com o latifúndio que visa a exploração da madeira. Realidade que remete a reflexão de que sociedade queremos construir e para quais sujeitos. No contexto em que o PEPO se desenvolveu o parâmetro de desenvolvimento rural era de um lado o agronegócio, em grandes propriedades de colonização alemã de outro lado o latifúndio e a exploração de madeira e ainda, a agricultura familiar, em pequenas propriedades rurais, realizada pela migração gaúcha, com produção diversificada de subsistência, tendo como mão de obra a família. Realidades diversas, porém não adequadas para os faxinais:

No Paraná está sendo feita uma pesquisa, um levantamento desde março de 2008 onde já apareceram mais de 150 faxinais entre os ativos e os que já estão assim, com a cultura quebrada, mas que está lá o faxinal e os faxinalenses. O problema é a cultura que “foi pro pau”, foi invadida e destruída e daí causou tudo que é de ruim, destruição do meio ambiente, dos animais do faxinalense, miséria tudo fruto desta invasão e aqui o Pinhão, quando a madeireira começou a invadir as terras, na década de 70 por ali, acabou com a produção, começou a quebrar tudo, e os próprios nativos foram obrigados a fugir para uma cultura que não era a tradição deles. Esta é uma discussão que começou no PEPO, mas eu nunca consegui entender, posseiro e faxinalense a metodologia tem que ser diferente, nós trabalhávamos somente com posseiro, o posseiro estava nas capoeiras e nos faxinais também, e eu não consegui entender, eu via que era diferente e ouvia falar, daí nós nos iludimos tudo com essa tecnologia e a nossa cultura foi “pro pau”. (depoimento do educador e dirigente Silva)

No Movimento de Posseiros, na AFATRUP e no PEPO algumas evidências da necessidade de discussão sobre qual modelo de produção seria viável e adequado cultural e economicamente aos faxinais iam sendo gestadas, porém a discussão ainda estava centrada na regularização fundiária, na aquisição do documento de posse da terra. A ideia de produtividade que informava e formava o posseiro, que eram em ampla maioria faxinalenses os levavam a um processo de adaptação a modelos de produção ora de agricultura familiar, ora de extrativismo e até mesmo de venda de mão de obra aos grandes latifundiários do extrativismo. Atualmente o movimento de posseiros, conforme entrevista com um dos educadores dirigentes, continua, porém, o central da discussão está no resgate da cultura do faxinalense, buscando resgatar alguns aspectos do sistema de faxinal e criar alternativas de viabilidade econômica. Debate anunciado muitas vezes pelos posseiros quando educadores e os educandos do PEPO perguntavam: O que faremos quando tiver o documento da terra? Fomento do debate da relação entre educação e desenvolvimento:

Como no Pinhão tem muito faxinal e todos eles estavam arrebetados, acabou o PEPO, a Pastoral da Terra disse: vem cá vamos tocar teu trabalho, com a tua experiência de Pinhão vai ajudar muito. Daí ampliamos e criamos o movimento regional dos faxinalenses, nasceu

com 12 comunidades, hoje tem 20 comunidades em 12 municípios, de Boa Ventura de São Roque, Pitanga a Quitandinha perto de Curitiba... por enquanto. Esse levantamento que já te falei apontou 150 comunidades entre os ativos e os que estão com a cultura quebrada e aí virá uma pesquisa nacional agora para concluir, e o que está bem claro é a quebra da cultura de 30 anos atrás, comparado com hoje foi um desastre que aconteceu nos faxinais, e daí eu começo a me comparar, eu nasci e me criei nos faxinais e começo a comparar a minha vida financeira, econômica a maneira de viver que a gente tinha a capacidade de alimentar, foi um absurdo o que aconteceu, foi a invasão da Z. que colocou outro povo com outra cultura no meio da gente.

É a cultura diferente, o grande território que nós tínhamos era nosso, 1000 alqueires para 80 famílias, não tinha cerca, não tinha divisa, tirávamos de lá toda produção de grãos e animais para comer e nos faxinais era a produção de erva mate e controladamente a madeira. Essa era a nossa cultura, nunca faltava dinheiro, nunca faltava comida, não faltava leite, não faltava nada. Quando entrou a Z. dominando tudo, ainda não fazíamos essa discussão no PEPO e eu não conseguia pensar, encaixar as coisas.

O posseiro depois de ter a terra tem que pensar uma forma de se desenvolver de acordo. No movimento dos faxinalenses a prioridade número um, ainda é a terra. Veio com muita força essa luta das comunidades tradicionais no Brasil, pois tem apoio do Ministério do Meio Ambiente e o Lula criou um conselho através do DEPER, dando abertura para sociedade civil participar do conselho onde eu sou um dos conselheiros que pensa toda política diferenciada para a comunidade tradicional que são 15 no Brasil. Nós estamos lá e aí nós em um conselho paritário, governo e sociedade pensou um projeto de políticas públicas diferenciadas para comunidade tradicional, que já é lei e já está descendo para os estados para fazer a discussão. Mas por enquanto está só no papel.

Ao mesmo tempo em que o PEPO não pôde desconsiderar a questão do desenvolvimento econômico, o processo de formativo foi focado no desenvolvimento humano, cujo foco estava no educando. Por essa concepção de educação que tem como centro o sujeito, Arroyo (2000) “alerta que todo processo educativo deve ser construído com base na pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadora como direito de todo ser humano”.

Para Gadotti (1995), “pensar o cidadão enquanto ser omnilateral é concebê-lo como sujeito de direitos e deveres, construtor de sua história, sem, porém, excluí-lo do mundo do mercado, mas dotando-o de consciência crítica que lhe possibilite autonomia ao se relacionar com este mundo e não simplesmente subserviência a ele”.

É nessa concepção de educação e humanização que o PEPO pode contribuir; o desafio está em identificar práticas utilitaristas e reducionistas que apenas educam para inserir e competir no mercado: os princípios de uma educação para o desenvolvimento humano está na valorização dos educadores e educandos como sujeitos portadores e construtores de conhecimentos, levando em consideração as necessidades e demandas, partindo da análise da realidade e sua contextualização histórica, procurando um processo de formação permanente, de modo a direcionar e subsidiar o trabalho educativo, na perspectiva da participação dos educadores e educandos. Para tal participação são necessários processos e instrumentos de planejamento, acompanhamento, avaliação e sistematização da ação educativa, instrumentos que propiciam uma postura dialógica, um diálogo com culturas diferenciadas, de muitas vozes onde estão as múltiplas representações político-sociais que, sendo também culturais e históricas permitem sempre possíveis interpretações. E buscam o desenvolvimento da integralidade através de um trabalho de integração das propostas pedagógicas e as necessidades do tempo da vida adulta, buscando uma melhoria na qualidade de ensino e conseqüentemente uma maior permanência e compromisso do educando nos respectivos cursos, abrangendo as diferentes dimensões do ser humano, buscando superar a dicotomia entre a educação fundamental e a educação profissional, a fragmentação dos conhecimentos, a mecanização do homem na reprodução da lógica do mercado e assim valorizar a identidade dos jovens e adultos, “como sujeitos culturais dos mais presentes e mais influentes da história moderna, enquanto sujeitos de valores, de cultura, de corpos” (ARROYO, 2000).

Outra questão desafiadora está na sistematização como processo a ser incorporado na formação de educadores, uma ferramenta que possibilita o trabalho coletivo, a comunicação democrática, a troca de experiências e, sobretudo, a criação das condições necessárias para a elaboração de uma análise teórica e de construção de conhecimento.

A sistematização demonstrou que pode se tornar uma ferramenta na formação de educadores pois, ao promover a participação, possibilita a autoria dos sujeitos envolvidos na elaboração de sua formação, de planejar e avaliar, de assumir seu direito enquanto autor de seu próprio conhecimento, é aí que se pode dizer que estão os alicerces para o desenvolvimento de uma política radicalmente

democrática na educação de jovens e adultos e que a formação está cumprindo seu papel educativo. “Através dos caminhos percorridos a história se faz...”(educador do PEPO). A formação passa a ser um espaço privilegiado de ação-reflexão-ação, de aprendizagens significativas, de produtos que são o resultado da ação coletiva (sua especificidade, seus sujeitos, seu currículo) e a partir dessa reflexão produz conhecimentos e recria sua práxis.

O grande desafio está colocado, tornar os processos formativos de educadores, em espaços de construção e reconstrução curricular por meio da sistematização da sua prática e da apropriação de saberes e conhecimentos. Segundo Ponce (2006):

Currículo é opção e como tal, supõe valores. O princípio democrático ganha contornos e solicita a participação organizada da sociedade civil como ingrediente importante no aprimoramento de seu corpo de ideias e práticas. Em oposição aos valores da *liberdade individual*, da *igualdade* apenas como a de *oportunidades*, fundamentais à doutrina liberal, a concepção de currículo que se funda na valorização da diversidade, na convivência, no diálogo de culturas e, também, na preservação de tradições, supõe a reflexão e o exercício de novos valores como a *tolerância*, o *respeito*, a *solidariedade* e a *igualdade social*, que se constituirão em fundamentos éticos do paradigma.

Para finalizar voltamos ao título deste trabalho de pesquisa: A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: O Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO) e por meio dele firmamos a ideia de que Currículo é resultado de uma construção de sujeitos históricos e necessariamente passa pelas contradições próprias da existência humana.

BIBLIOGRAFIA

AFATRUP. **AFATRUP 10 ANOS Promovendo a Agricultura Familiar**. Revista AFATRUP, n.1, 1997.

_____. **AFATRUP e Instituto Ambiental do Estado Paraná**. Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão. Relatórios. Pinhão: AFATRUP, 1992-1994. (Convênio 0125).

APEART. **Construindo o Projeto Político Pedagógico da APEART - Cadernos de Memórias Político-Pedagógicas**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2001.

_____. **PEPO: Fazendo história**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002.

ARROYO, Miguel G. **A formação em movimento: a prática metodológica da CUT**. In: Caderno de Formação de Formadores. Programa Integração – SNFCUT. São Paulo: Editora do CEDOC/CUT, 2000.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Miguel G. Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: Leôncio Soares. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Imagens Quebradas.** Petrópolis: Vozes, 2006.

BARBOSA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão.** Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1993.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos.** São Paulo: Consulta Popular, cartilha n 7, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Questões de atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados.** Educação em Revista. Belo Horizonte: Editora da Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

_____. **A política de Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil.** In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre a Filosofia da História, Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política.** Lisboa: Relógio D'Água. (1940 [1992]).

_____. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGSON, Henri (1859-1941). **Matéria e Memória.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo da memória**. 2 ed. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **As faces da memória**. Campinas: Editora do Centro de Memória Unicamp (Coleção Seminários 2).

_____. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CARVALHAL, Juliana Pinto. **Maurice Halbwachs e a questão da Memória**. Revista Espaço Acadêmico, mensal, n 56, ano V, ISSN: 15196186. Janeiro de 2006.

CARVALHO, Paulo Roberto. **Construindo uma identidade coletiva**. In: XIII SEDEC - UNIRIO, 2000, Rio de Janeiro. Caderno de resumos do XIII SEDEC – Editora da UNIRIO, 2000.

_____. **Memórias e representações operárias em Mariana, o espaço na perspectiva dos migrantes**. In: Jô Gondar; Miguel Angel de Barrenechea. (Org.). **Memória e Espaço: trilhas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____;FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Ideologia e mobilização popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/CEDEC, 1978.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema Gerador: Concepções e Práticas**. Ijuí: Editora da Universidade da Unijuí, 1992.

DIAS, Claudia Augusto. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação Sociedade, v. 10, n. 2, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n.2, 2001.

_____. Entrevista concedida à folha UOL Educação. Texto Ana Okada, em 18/09/2009. WWW.uol.com.br, acesso em 20 de setembro de 2009.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO – CUT. **Elaboração Curricular da Educação Fundamental Regular de Jovens e Adultos e Qualificação Profissional no Município de Guarulhos**. Relatórios referentes ao convênio de prestação de serviços. São Paulo: ESSP/CUT, 2002 e 2003 (nº 01 ao 17).

ESCOLANO, Agustín Benito y HERNANDEZ, José Mari Diaz. **La Memória y el Deseo**. Madrid: Editora Tirant, 2002.

_____. **La investigación histórico-educativa y la formación de profesores**. Revista de Ciencias de la Educación. Madrid: 1994.

FALKMBACH, Elza Maria Fonseca. **A sistematização**. In: Caderno de Sistematização I. São Paulo: CUT, 2001.

_____. **Sistematização... Juntando Cacos, Construindo Vitrais**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1995.

FAGUNDEZ, Antônio. **O Poder da Participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FAVARETO, Arilson da Silva. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão**. São Paulo: Editora da Fapesp/Iglu, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A mensagem de Paulo Freire: Teoria e Prática da Libertação**. Porto: Nova Crítica, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; NOGUEIRA, Antônio. **Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis, 1993.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982. Coleção Polêmicas de nosso tempo.

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

FRANCISCO, Bruno Salésio da Silva. **Conferência Internacional de Clínica Psicanalítica. Psicanálise: Singularidade e Diversidade –IPA/CAPSA-** Rio de Janeiro, 2006.

FREITAS, S. M. P. de. (2002). **A Psicologia no contexto do trabalho: uma análise dos saberes e dos fazeres**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 9^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: Gaskell, G.; Bauer, M. W. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Visões críticas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e a moderna teoria social**. 4.ed. Lisboa: Presença, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. São Paulo - ANPED, Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-agosto, 2000. p. 108-130.

_____. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de Educação para Todos**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: SEADE, vol. 14, n.1 jan-mar., 2000. p. 29-40

_____. **Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Anais do Encontro Latino-americano sobre Educação de Jovens e Adultos. Brasília. MEC/INEP. 1994.

HALBWACHS, Maurice (1877-1945). **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. <http://www.patio.com.br/labirinto>, acesso em 30 de março de 2009.

_____. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese 2008.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil dos Municípios**, 2008.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

JARA, Oscar. **Para Sistematizar Experiências**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. In: Brandão (Org). **As faces da memória. Memória e Prática Pedagógica**. Campinas: Centro de Memória Unicamp (Coleção Seminários 2).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Ed. Atlas, 1985.

LLEDÓ, Emilio. **Memória de la Ética**. Madrid: Taurus, 1994.

_____. Emilio. **El surco del tiempo**. Barcelona: Crítica, 1992.

LUKACS, Georg. **Realismo crítico hoje**. 2 ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Thesaurus, 1981.

MACHADO, Ana Maria. **Esta Força Estranha**. São Paulo: Atual, 1996.

MEC. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**: 2009.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeira a quarta séries**. Brasília: 1997.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

_____. Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos**. 2 ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. In: FILHO, Daniel Aarão Reis. (org.) O manifesto comunista 150 anos depois. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

MOMMA, Adriana. **Políticas Públicas Educacionais**. Tese de doutorado na Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Relatório Anual sobre Educação**, 2008.

PAULA, João Antonio de. **A atualidade do programa do manifesto**. In:, Daniel Aarão Reis Filho. (org.) O manifesto comunista 150 anos depois. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998. p. 139-153.

PAULILO, André Luiz. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 467- 496, 2004.

PASTORAL DA TERRA. **Na luta pela terra nascemos faxinalenses**. Guarapuava/ PR:Editora Diocese de Guarapuava, 2007.

PEPO. **Caderno Pedagógico PEPO**. Pinhão: AFATRUP, 1998.

PONCE, Branca Jurema. **Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para exclusão social**. Artigo apresentado no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2006.

PONTUAL, Pedro. **Contribuição de Paulo Freire no debate sobre a refundamentação da educação popular**. Revista de Educação Aec, Brasília, v. 106, 1998.

REGIS, Kátia Evangelista. **Alfabetização e Pós-Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação Popular - Concepções, Limites e Possibilidades das Práticas do Centro de Educação e Organização Popular (CEOP). 1989-2004**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Curso de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DEJA – SEE. Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria do Estado do Paraná. **Relatório**. Curitiba, 2005. (Primeira Reunião com educadores do Programa Paraná Alfabetizado).

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã e Niterói: Intertexto, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa, 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAUL, Ana Maria. **A teoria e a prática de construção de currículo em Paulo Freire**. In: Michel Apple e António Nóvoa (Org.). *Política e pedagogia*. Lisboa: Porto, 1999. P.151-165.

_____. **Paulo Freire e a formação dos educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 359.

_____. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. v. 1. p. 445

_____. **A formação do Educador e os saberes que determinam**. Palestra proferida no Congresso Paulista de Formação de Professores, UNESP, 1996.

_____. **Paulo Freire: vida e obra de um educador**. In: Danilo Streck. (Org.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 11-25.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. **Cadernos do Educador e do Educando da EJA**. Guarulhos: SME/ Núcleo EJA, 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. **Revista Espaços e Diálogos na construção da nossa escola**. Guarulhos: SME, 2001

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. **Revista Espaços e Diálogos na construção da nossa escola: Sistematização I.** Guarulhos: SME, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho científico-didático na universidade.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

SILVA, H. e SOUZA, Luiza Aparecida. **A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática.** Rio Claro: Bolema, 2007. p. 139-162.

SOARES, Leôncio. **As Políticas de EJA e as Necessidades Básicas de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, João Francisco. **A sistematização na CUT.** In: Caderno de Sistematização. São Paulo: CEDOC/CUT, 2001.

SOUZA, João Francisco. **Sistematização da experiência por seus próprios sujeitos. In: tópicos educacionais.** Recife: Editora da UFPE, Centro de Educação, v. 15, 1997. (n 1; 2 e 3)

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. **La alfabetización factor vital.** Informe de seguimiento de la EPT, 2006.

_____. **Alfabetização para todos.** Documento base para consulta, 2000.

VERONESE, Claudino Domingues. **Sistematização: Uma alternativa da investigação aplicada aos processos de mudança social.** Projeto Integral: Confederação Nacional dos Metalúrgicos, Cadernos Pedagógicos. São Paulo: CNM/CUT, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – NARRATIVAS DOS EDUCADORES

“A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial”.

Eclea Bosi

Nesta apresentação das narrativas buscou-se assegurar a diversidade de experiências, considerando nossos entrevistados como sujeitos históricos, tendo como fundamento, segundo Gramsci (1979), uma concepção de ser humano não como essência ideal, abstrata, mas como essência histórica que se configura conforme as condições materiais e concretas de sua existência. Assim, os educadores, conforme veremos evidenciados em sua narrativas, são oriundos de um processo formativo diferenciado, de situações sociais e culturais diferentes, e mesmo tendo vivenciado processos de formação ou profissionalização no mesmo contexto histórico-político apresentam diferentes visões de mundo, coerência e incoerências, contradições com relação a si mesmos e ao PEPO.

Iniciaremos nossas narrativas, segundo o perfil, pelo educador Fábio que começa sua fala apontando o PEPO como sua mais significativa experiência educativa:

O PEPO foi tudo para mim, antes eu não sabia nem para que lado ficava Guarapuava, nossa cidade vizinha, conhecemos o País,o mundo,.....

Continuando sua fala, declara que “gostava de escrever” mas não sabia como ensinar “(...) eu aprendi no PEPO como ensinar ”. Fábio reitera com entusiasmo o que aprendeu no PEPO: “(...) não sabíamos nem por onde começar a alfabetizar e meus alunos se alfabetizaram!”

O educador mostrou muito interesse pela pesquisa e recorda com alegria das viagens ilustrando suas lembranças com fotos.

Destaca também as produções que realizavam nas formações e que levavam-nas nos seminários pelo Estado:

Tínhamos os encontros da APEART em Londrina e todos os anos preparávamos algo para apresentar, teve um ano que fizemos uma música durante as formações e cantamos lá no encontro, tá aqui olha, essa música virou o Hino do PEPO.

Flavio demonstrou o grande estímulo que teve no PEPO para escrever:

(...) nas formações escrevíamos muitos textos, músicas, poemas, e os alunos também, e declara: depois do PEPO não escrevi mais, mas lá descobri que sou poeta.

Apesar da dificuldade de trabalhar com alfabetização ele destaca que: “daquele jeito que nos era dito pra ensinar era diferente, o aluno se interessava, a matemática era na roça que fazia as contas de litro, alqueire, essas medidas que a gente conhece”.

O educador Galvão trouxe muito do papel político do PEPO, relembrou sua origem:

Eu lembro que foi discutido o movimento dos posseiros, que na época se deixavam ser logrados pela madeireira que lavravam os contratos, era preciso abrir o olho dos posseiros que por falta de conhecimento o pessoal estava logrando eles, daí iniciou umas 3 turmas lá nos Taquaras; daí eu não lembro mais, só que eu acompanhei na época o pessoal e não deu muito certo e parou. Em 1995 o pessoal resolveu montar um projeto de alfabetização através da APEART de Londrina, começando com 5 turmas, por aí deu certo, no caso eu trabalhei seis anos no projeto e só não trabalhei mais porque na minha comunidade esgotou o índice de analfabetos ou pelo menos os interessados.

Galvão fala de suas dificuldades para alfabetizar:

(...) timidez, medo de chegar perto da gente, mas como eu era conhecido, era mais fácil, eles confiaram em mim, mas eles tinham um pouco de desconforto. Lembro que tinha o presidente do sindicato que só sabia assinar o nome e comigo ele aprendeu a ler e sempre fala isso e tem outros exemplos de pessoas que eram semi alfabetizados e os que nem sabiam pegar no lápis.

O educador se mostra orgulhoso dos resultados que obteve durante seu trabalho e estabelece relação com o processo formativo que viveu no PEPO:

A gente trabalhava a realidade, é mais fácil ensinar o adulto trazendo mais para realidade, para o dia a dia da agricultura, da lida; a escola da vida é mais fácil de fazer eles colocar na letra, juntar as letras com a realidade.

E destaca seu processo de escolarização pelo PEPO:

(...) eu tinha a 8° serie quando entrei, daí nós estudamos, fizemos a formação para professores e me formei no 2° grau. Era um curso do supletivo aos finais de semana para se aplicar metodologia, para trocar experiências com professores de outras comunidades e levar um pouco das nossas.

Concluindo:

Agora não lembro, mas com certeza vou lembrar mais coisas depois, tem muito material escrito aqui em casa, vou olhar e te passo, ainda ontem minha esposa estava queimando umas caixas, falei para ela cuidar porque era do PEPO. É material que não acaba mais.

A educadora Lúcia relembra do PEPO e enfatiza as dificuldades estruturais para o desenvolvimento das aulas em sua comunidade, como também, as disputas políticas locais:

Não tinha experiência, no começo foi difícil, mas a supervisora vinha direto nas escolas, ela vinha e no começo não falava pra mim, escrevia no caderno; tenho até hoje o que ela escrevia: que eu precisava melhorar para ajudar os alunos. Eu fazia que nem ela mandava, mas ela nunca me chamou atenção sabe. Eu achava melhor, estava me ajudando.

Lembro que as aulas eram no Alecrim. Era numa escola, que agora virou igreja. Na verdade, também não era escola, era um barraco de chão batido, não tinha estrutura, ali eu dava as aulas! Era um sofrimento, não tinha a chave e ficava esperando do lado de fora até que um dia fui na cidade e falei com os coordenadores, falei: ou me manda embora, ou resolve, eu não vou ficar dando aula no sol, daí eles falaram com o líder local, que começou a não gostar de mim, e ele entregou a chave para eles,

os coordenadores, me entregarem. Fiquei tranquila porque eu estava me defendendo e defendendo a escola.

Pensativa acrescenta:

Eu morava a uns dois quilômetros da igreja, onde eram as aulas (pensativa), tinha muitos alunos, uns quarenta, alguns ficaram um ano, um ano e meio. Acho que isso dava inveja, era muita gente. Muitos o máximo que conseguiram foi aprender a escrever o nome, não faziam questão de aprender mais, ficam até 15 dias sem ir à escola. Hoje eu vejo dois, três deles que dizem: se eu tivesse aprendido aquela vez, tinha lucrado. Teve um aluno meu que desistiu e foi trabalhar na granja, e foi mandado embora, pois não sabia os números. Ali é tudo com número, tiveram que mandar ele embora.

Pausa:

Eu trabalhava nas aulas com contas da plantação de feijão, milho, fazia assim, conta com palitinho eram essas coisas. Letras eu fazia tudo com cartolina, desenhava e cortava tudinho e fazia tipo baralho, na maioria do tempo era isso, para aprender as letras, como eu faço hoje com a minha menina.

Pausa:

Lembro tanto dos meus alunos, lembro que um dos meus alunos fez a carta de motorista. Meu pai também era analfabeto e comprou o carro e queria tirar a carta, foi pra aula e conseguiu.

(...) muitos me diziam que tinham raiva até de sair, pois às vezes nem o preço das coisas podiam ver, e é uma realidade, né! Iam fazer uma compra e não conseguiam ter a noção de quanto ia (..).

(...) as aulas eram de manhã no sábado e domingo. Não tinha luz elétrica e o povo também achou melhor por causa do serviço e pra mim também tava bom.

Lúcia acrescenta com alegria:

Nossa tanta coisa, palestras, “coisarada”, todo mês, uma vez por mês. Nós íamos para discutir a respeito das aulas, dos alunos, era muita coisa, sempre no começo do mês. Íamos para outras cidades, Umuarama. Lembro uma vez que tivemos que “pousar”

na casa de um povo da igreja e ficamos todos separados e fomos nas palestras da APEART”.

Eu me orgulho muito, acabou, sofri bastante, mas me orgulho de dizer que trabalhei com essas turmas, tanto que agora vai ter um estudo do Projeto de Educação, aqui, e vão precisar de duas monitoras e já vieram falar para eu me inscrever porque eu tenho experiência, não com criança, mas com adolescentes.

E conclui:

Lembro que quando entrei no PEPO tinha a 7ª série, o 2º grau conclui dentro do projeto. Trabalhava e estudava.

A educadora Mara iniciou suas lembranças lamentando ter acabado o PEPO:

Tudo que construí em minha vida foi com o PEPO, depois do PEPO casei e tive uma filhinha, é linda, mas eu gostava muito de trabalhar, agora sou dona de casa e meu marido não gosta que eu participe de nada que trate de política. Ele fala que o PEPO me levava para política, é porque quando estava no PEPO, conversava sobre tudo, tratava dos problemas da cidade, dos posseiros, sempre tinha reunião pra participar! Meu marido não gosta disso!

E começa suas lembranças a partir das atividades de sala de aula:

Costumava iniciar a aula com uma leitura, assim nos era orientado na formação, era pra ler algo com os alunos sempre, todos os dias! Lembro que a nossa supervisora dizia: eles não leem, ler é algo novo, tem que acostumar! Na verdade nós monitores também não líamos, aprendemos a ler no PEPO.

E volta suas lembranças para seu processo de aprendizagem:

Eu mesma quando comecei no PEPO só tinha a quarta série, fiz o curso do CES, supletivo, que era voltado só para professores leigos e os cursos do PEPO, daí comecei a estudar, terminei o segundo grau e cheguei até entrar para faculdade, mas tinha que pagar e era muito caro!

Suas lembranças indicam as dificuldades encontradas no desenvolvimento do seu trabalho de alfabetizadora no PEPO:

(...) apesar da formação que era todo mês, duas vezes até, na aula encontrei muita dificuldade, tinha que lidar com pessoas adultas, de mais idade, idosos, que tinham vergonha de não saber ler e escrever! Hoje certamente teria mais jeito, lembro uma vez, que uma aluna, depois da aula brigou comigo porque eu estava falando de política, eu estava falando do problema da terra, da regularização que tinha que ser feita para os posseiros que não tinham os documentos da terra. Ela era contra os posseiros, era uma proprietária de terra, tinha uma pequena propriedade. Nas regras de matrícula do PEPO podia aceitar todas as pessoas, apesar de ser para posseiros, como no próprio nome dizia, muita gente era analfabeta e procurava o PEPO, mais aí não queriam escutar a história dos posseiros, pode isso? Não! Eu brigava mesmo, tinha que ouvir a voz dos posseiros, escrever a história dos posseiros. Quem contava era os próprios alunos, os posseiros que estavam na sala, eu não estava inventando nada da minha cabeça!

Nossa, agora eu lembrei de um fato muito marcante, quando eu e a coordenadora do PEPO, fomos chamadas para depor na delegacia de polícia da cidade porque na minha sala tinha um cartaz com a história dos posseiros. Um dos engenheiros da madeireira, assim a maioria dos funcionários da madeireira se chamavam, para terem o respeito do povo, engenheiro era doutor, respeitado pelo povo! E aí, os engenheiros, eles viram um cartaz e não gostaram, foram na polícia pedir averiguação, acredita! Fomos chamadas e argumentamos que a história estava sendo contada pelos alunos, agora podiam escrever e contar sua história. Qual é a história que vale? Existe uma verdadeira? Ou afinal quem conta a história conta sobre seu ponto de vista?

Neste relato observa-se a preocupação da monitora em trabalhar com a realidade, embora admita despreparo de sua parte para lidar com os conflitos

de tal realidade. E conclui: “Se voltar o PEPO vou continuar e se precisar posso te ajudar na pesquisa, é algo muito bom para nós de Pinhão”.

O educador José relata como o PEPO marcou sua vida profissional:

Minha primeira experiência profissional foi em Pinhão depois de cursar a faculdade de agronomia, me deparei com uma dura realidade, essa matéria não tive na faculdade, apesar de ter atuado no movimento estudantil.

Mas conheci um grupo de colegas da pedagogia que vieram conhecer e fazer um projeto de alfabetização para posseiros, foi o embrião do PEPO. Quando cheguei em Pinhão em 1994, tive a certeza que com esses altos índices de analfabetismo, entre os associados da AFATRUP eram mais de 70% analfabetos, entre os posseiros então era quase 80%, não conseguira fazer um trabalho técnico, necessitava da formação, da educação e também da organização, foi aí que iniciamos o PEPO, juntamos técnica, política e escolarização”.

O educador ainda relata dados sobre a realidade local e a criação do PEPO:

Fui para Pinhão, cidade no Centro-Oeste do Paraná, trabalhar como técnico. Coincidentemente, naquele momento, estava para explodir na região o movimento dos posseiros. De técnico, acabei tendo, mais uma vez, um exercício político bem atuante e organizamos os posseiros que viviam em péssimas condições. Era o ano de 1993, foi uma época difícil, fui ameaçado de morte e tive minha casa invadida, mas conseguimos reverter o caso e amenizar os conflitos de terra. Nesta época, 80% dos posseiros de Pinhão eram analfabetos. Houve algumas ações para alteração deste quadro, apoiamos o PEPO – Projeto de Educação de Posseiros, criamos uma escola para formação de jovens rurais, a cooperativa de crédito e inauguramos uma rádio comunitária. Com essa organização fortalecemos as organizações locais. Aí decorrente disso começamos a atuar na política partidária, ganhamos a eleição na cidade, elegemos dois vereadores e eu fui Secretário de Planejamento e Obras do

Município. Foi um reconhecimento da população. Penso que o aspecto eleitoral é consequência de um bom trabalho político e organizativo da sociedade. Esse é o método que acredito. Além disso, deixamos a cidade como uma das trinta mais estruturadas no tratamento de esgoto do Paraná, a primeira praça pública da cidade e uma avançada organização da sociedade.

E destaca um ponto relevante para esta pesquisa:

Ficava impressionado com a formação dos monitores, os educadores também eram posseiros em processo de alfabetização. Era tanto encontro, reunião e curso que não tinha como não aprenderem, e o melhor é que me ajudava muito nos trabalhos de campo, porque a orientação era trabalhar com os dados da realidade, assim todos os monitores debatiam a agricultura local, o desenvolvimento, e a comercialização, foi uma parceria muito interessante o que me levava sempre a pensar em um livro que conheci na faculdade de Paulo Freire Extensão e Comunicação, um livro que faz uma reflexão sobre o trabalho do agrônomo e o camponês, escrito no Chile, e que aponta outras dimensões que a assistência técnica deve ter, desafia o agrônomo a se ver também como educador e assim entrar no universo cultural do camponês para uma troca de saberes e não a imposição de técnicas, enfim essa relação agrônomo e educadores deu muito certo no PEPO.

A educadora Laura relembra que ter vindo trabalhar no PEPO foi uma opção de vida, e começa apontando o contraste do Município de Pinhão - PR com outras realidades em uma mesma região do País: o Sul

Lembra Laura:

Posterior à conclusão da graduação em 1995 na Faculdade de Educação - UFPEL Pelotas – RS, fiz um concurso para supervisora educacional no município de Canela – RS. O município localiza-se na serra gaúcha, é turístico e conta com uma boa infra-estrutura. Uma excelente rede de hotéis, setor agroindústria desenvolvido, assim como moveleira, malharia e madeireira. Canela dispõe de aeroporto, universidade, localiza-se

a 120 km da capital Porto Alegre. Uma cidade muito atrativa para conhecer e morar, 40.000 habitantes ao lado da também turística Gramado.

Concomitante ao momento de assumir a vaga do concurso também a possibilidade do trabalho em Pinhão - PR na Associação das Famílias dos Trabalhadores Rurais de Pinhão (AFATRUP). Atuar como supervisora de um projeto inicial de alfabetização de adultos. A cidade de Pinhão não é turística e em contraponto apresentava altos índices de analfabetismo, pobreza e conflitos fundiários. 35.000 habitantes, há 300 km da capital Curitiba, duas usinas hidrelétricas e um grande número de famílias rurais sem acesso a rede elétrica. Uma cidade agrícola (milho, feijão, erva-mate carvão e madeira).

Mediante cenários tão adversos, assumir em Canela significava integrar uma rede municipal de educação, garantia de trabalho, estabilidade econômica, adentrar nos muros escolares conviver em meio a alunos e professores, trajetória esperada para quem cursou Pedagogia.

Assumir em Pinhão significava uma experiência profissional totalmente inusitada e imprevista, dado os poucos níveis de escolaridade dos professores/monitores tendo como pano de fundo os conflitos fundiários dos posseiros. Vale dizer que o inusitado aos poucos diminuiu sua intensidade, talvez o inusitado esteja sob ponto de vista da universidade, principalmente se olharmos para a história da educação no Brasil.

Optei por trabalhar no Projeto de Educação de Posseiros PEPO, desenvolvido pela AFATRUP em parceria com a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário – APEART.

Explicita que exercia também o papel de supervisora e de como a formação foi se tornando o foco da ação pedagógica do PEPO:

O trabalho de supervisão no PEPO consistia em propor a formação permanente dos monitores e acompanhar o trabalho nas escolas, além de contribuir com o Movimento Social no qual o projeto estava inserido: a luta pela posse da terra.

E narra a realidade encontrada, o perfil e as dificuldades do processo formativo:

Antes de iniciarmos o processo formativo, selecionamos os candidatos, os futuros monitores. Um primeiro estranhamento incide em função das condições físicas, sociais, culturais dos pretendentes às vagas. Alguns extremamente tímidos ficavam de lado no decorrer da entrevista, outros que falavam muito baixo outros com dificuldade extrema de conversar, de compor uma frase. Além de todo esse déficit educacional que percebemos nas entrevistas também compreendemos o universo de carências que eles faziam parte. Muita miséria, muita pobreza, ausência de cuidados básicos de saúde. A entrevista somente não definia os candidatos, as indicações das comunidades contribuíram para conformarmos a primeira equipe de monitores.

Os impactos desta realidade na formação:

Em dias de reunião formativa de oito horas orientávamos toda a ação pedagógica. Como ensinar, o que ensinar, organização da sala, as salas de aula aconteciam nas comunidades que contavam com escolas municipais, salões comunitários, igrejas e até mesmo as casas dos monitores ou dos próprios alunos. Pautávamo-nos na ideia de que em grupos os alunos iam progressivamente aprendendo ler e escrever a partir das atividades que o monitor propunha sempre partindo dos desejos dos alunos em relação à escola. Discutíamos a importância de um ambiente alfabetizador, mesmo que com poucas condições para isto. Os sonhos dos alunos iam desde escrever o seu próprio nome, encontrar Pinhão no mapa do Brasil, escrever nome de lideranças políticas, escrever cartas, a ler a Bíblia. As histórias dos alunos compunham o rol de conteúdos do projeto inclusas as condições de trabalho, o sistema de trabalho, a luta por justiça social, saúde, habitação, a família, as festas e as crenças, lembro de um símbolo muito significativo para eles a Cruz do Cedro que é símbolo de resistência da luta dos posseiros. A cruz feita de cedro é amarrada com cipó de São João, é plantada em frente a casa da família, quando brotam folhas é costume comemorar com os vizinhos.

A educadora relembra que implantar e supervisionar o PEPO trouxe vários questionamentos e dúvidas que eram refletidas e debatidas, não só nos espaços com os educadores, mas com os gestores do Projeto:

Rememoro uma discussão com o Padre – Presidente da APEART em que matutávamos se a educação de jovens e adultos deveria atrelar-se aos movimentos sociais ou se a educação seria autossuficiente. Refletíamos sobre a ausência de políticas públicas para Educação de Jovens e adultos, não garantia do direito à educação para todos, bem como, o problema agrário do município, a desigualdade de renda, a democratização da comunicação....

Com os monitores também a expectativa de novas lideranças para o movimento. Em todas as reuniões informes eram socializados sobre a agenda da organização. Estímulo para que os monitores participassem das reuniões na câmara de vereadores, romarias da terra, passeatas eram pauta permanente das reuniões de formação.

Contávamos também com a Fundação Rureco de Guarapuava-PR, para contribuir na formação dos monitores relativo a discussão da agricultura familiar, produção orgânica de alimentos, meio ambiente.

Aponta:

Paulo Freire nos iluminava, nas teorias dele encontrávamos respaldo para continuar na construção do Projeto. Confiantes de que todos envolvidos poderiam contribuir com o que sabiam. E que a sabedoria estaria justamente neste coletivo encontrando caminhos/metodologias para alfabetizar os posseiros do Pinhão.

Laura destaca e focaliza as ações do PEPO na formação dos monitores, observa-se que a formação ia além dos cursos, combinava espaços de acompanhamento das turmas:

Nas idas às escolas a oportunidade para processar o andamento da proposta e nisto a possibilidade de ir refazendo o Projeto, refazendo os roteiros das reuniões formativas. A presença da concepção tradicional de educação foi muito intensa

principalmente no início do projeto. Não foram raros os momentos que encontramos cadernos com séries de repetições descontextualizadas, alunos sentados um atrás do outro e a máxima dita por alguns monitores de que os alunos é que gostavam de copiar do quadro. À medida que os monitores entendiam que a metodologia de trabalho não se pautava na repetição, no livro didático ou somente no educador, outras atividades foram desenvolvidas.

As turmas funcionavam na zona rural de Pinhão, escolas distantes até 50 km do centro, estradas de chão, intercaladas de colchetes, portões de acesso às propriedades, que em períodos de chuva ofereciam possibilidades de atolamento, deslizamento. Havia alunos que percorriam 8 km para chegar a escola.

E relembra casos interessantes:

São muitas histórias singulares: em dia de acompanhamento as classes. uma turma, literalmente, fugiu da sala de aula, ariscos a nossa presença; nos almoços nas casas dos alunos, era comum uma lata de banha de porco quente na mesa para regar o prato de comida; uma monitora disponibilizou a sala da sua casa para funcionamento da turma, pois segundo ela o espaço era muito grande. A casa era um quarto e sala/cozinha e uma “varanda” de uns 7 metros quadrados; alunos que não haviam saído da localidade, que não conheciam a cidade de Pinhão; no auge do inverno branco de geada de 2, 3 graus, encontrávamos alunos, com uma jaqueta jeans e bermuda; numa ida à escola da comunidade do Bugiu, lembro que encontramos um carregamento de madeira ilegal, provocando receio aos criminosos ambientais, dado que o veículo era identificado com o nome da associação, suspeitaram que fosse fiscalização.

Aponta que o PEPO influenciou nas políticas públicas municipais em função dos resultados:

Na medida em que o PEPO alcançava bons resultados outras ações foram instituídas, ênfase a criação do Fórum de Alfabetização de Adultos de Pinhão - FAAP, o Seminário de

Alfabetização de Adultos e a Parceria com o Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos do Estado do Paraná – CEBEJA. Nestes espaços foi possível ampliar a discussão do Projeto para além do Movimento de Posseiros, refletindo com o município, representantes do estado e da Universidade Estadual da Região Centro-Oeste - UNICENTRO o enfrentamento ao analfabetismo local. Um projeto inicial, isolado, em sua luta assumia outra configuração, mesmo que as lideranças educacionais com quem refletiam o PEPO apresentavam seus senões em relação principalmente ao público bastante marginalizado localmente.

O PEPO em Pinhão propiciou um movimento em torno da educação de jovens e adultos. A cidade discutia educação de excluídos através das autoridades, lideranças, educadores da rede pública e privada num movimento crescente de envolvimento de todos os munícipes. No dia dois de maio em homenagem ao educador Paulo Freire, aprovado na câmara dos vereadores, designou-se o dia da alfabetização de adultos. Aproveitando a data, organizou-se o Seminário de Alfabetização de Adultos, “blitz” na cidade sob coordenação dos monitores para divulgar a data, além de reuniões e outros debates.

E encerra sua fala:

Tenho um carinho muito grande pelo PEPO, minha primeira experiência de trabalho, com certeza a mais impactante. Colocou em xeque os quatro anos de graduação. O projeto contribui muito para a minha formação como pedagoga, me arrisco a dizer que me firmou como tal, em especial na educação não formal. Ainda que a faculdade cursada tenha propiciado diferentes experiências de educação não foi esta a tônica do curso. A condução da formação que tivemos tinha em vistas a educação formal para infância.

Lastimo que não tenhamos alcançado outras metas como a elaboração de material e a memória do projeto. Era tudo muito novo, a coordenação, o projeto, mas lastimo ainda mais o fim do PEPO, por interromper um processo educacional de imensurável

significância e por restar aos posseiros que desejarem retomar os estudos a opção pela educação formal desatenta a singularidade da coletividade posseira.

A educadora Violeta destaca que lembrar do PEPO é uma tarefa difícil, que seria necessário delimitar ou focalizar alguns pontos, pois foi segundo a assessora, um Projeto inserido em uma realidade diversa. E assim inicia seu relato, falando da complexidade que foi o PEPO, partindo da sua origem:

Lembrar do PEPO não é uma tarefa muito fácil, foram tantas coisas, tenho que pensar uma organização, acho que cronológica para poder ser mais clara!

Bem, primeiro quero destacar que foi uma experiência marcante em minha vida, é verdade que tinha um forte motivo pessoal, que não vem ao caso, mas foi muito difícil. Assumi a coordenação do PEPO em 1994, depois de várias reuniões com a APEART, representada por seu presidente, atualmente um dos coordenadores da CPT- Comissão pastoral da Terra. Nesse momento a APEART, demonstrou toda sua seriedade e compromisso com o trabalho de educação, foram vários encontros e reuniões para que pudéssemos chegar a um nível de confiança técnica, política, afetiva, poder fazer um casamento consistente, eram representantes políticos, administrativos, pedagógicos e os próprios posseiros. Desse processo de debate inicial para conformar o PEPO, dois aspectos me foram muito marcantes: o fato da Apeart, logo nas primeiras reuniões, deixar bem claro que queria implantar um projeto de EDUCAÇÃO e não de alfabetização, e neste momento demarca uma concepção de que “alfabetizar vai muito mais além de ensinar letras” e outro foi o fato de proporem uma elaboração participativa do Projeto, através de oficinas de Planejamento Estratégico, com um pessoal técnico muito qualificado. Assim procedemos, para mim começa aí a formação no PEPO! Convidamos os educadores e educandos posseiros, que já estavam envolvidos em um Projeto de Extensão da UFPEL, que eu também participava, e mais algumas

lideranças locais, professores municipais sensíveis a questão do analfabetismo.

Bem, neste momento elaboramos um belo projeto, está no livro do Projeto Político Pedagógico da Apeart de 2002. Iniciamos um trabalho a partir da experiência que a Universidade Federal de Pelotas já havia iniciado, no Faxinal dos Taquaras. O próximo passo foi formar uma equipe de pedagogos e professores para supervisão pedagógica, assim chamava a função dentro do Projeto Apeart, mas o trabalho de supervisão era muito diferente do convencional, outro aspecto que demonstrava uma coerência da proposta de educação. Iniciamos então com 20 turmas, 20 educadores, uma coordenação, três chamados supervisores e a coordenação política do Movimento de Posseiros, que no passar dos anos se transforma em uma só coordenação: pedagógica e política, feita pelo coordenador do Movimento de Posseiros, foi um momento de crescimento pois o movimento durante o processo assume também as condições do debate pedagógico, resultado do processo formativo, que sempre foi a prioridade do PEPO, passo então depois de dois anos a fazer parte da equipe de supervisores.

E assim a educadora passa a dar destaque ao processo formativo:

Vou falar um pouco do processo formativo, a formação foi um dos pilares do PEPO, pensando melhor o PEPO teve dois pilares muito fortes: a organização política do movimento e o processo formativo. É acho que sem dúvida podemos afirmar isso, com muita convicção.

Assim iniciamos com a equipe um processo de seleção de monitores em três etapas: primeiro a reunião com a Comissão Municipal de Posseiros que indicava as comunidades onde teríamos as turmas, seguindo alguns critérios: onde já tivesse um grupo de posseiros organizados, em processo de regularização fundiário e uma liderança constituída pelos posseiros considerando claro as necessidades de alfabetização. Definidas as comunidades partíamos para reuniões locais, quantas fossem

necessárias, eram espaços de apresentação do projeto, organização das turmas e em especial a indicação de nomes da própria comunidade para participar da seleção dos educadores e assumir a turma. Realizamos nesta primeira fase acredito que mais de 30 reuniões, os relatórios do PEPO devem apresentar esses números exatos.

A realidade do município impunha algumas dificuldades de acesso, locais que chegavam a 70 km de estrada de chão, muito acidentado e um local de serra.

Depois dessa rodada foi realizada uma prova de seleção e uma entrevista para assim fecharmos os 20 monitores que seriam contratados e darmos início às aulas. Nesse momento os professores, dirigentes locais e pessoas em geral ligadas à educação questionavam o sucesso de um trabalho de alfabetização que seria realizado por pessoas com baixo nível de escolaridade. Daí a necessidade de começarmos também um trabalho de convencimento na cidade, organizamos seminários com os professores interessados no tema e reuniões com os dirigentes da Prefeitura e do Estado, foi um debate difícil mais que deu muitos frutos, no decorrer criamos o Fórum Municipal de Alfabetização de Adultos de Pinhão- FAAP que promovia encontros na cidade sobre o tema, o dia 20 de Maio em homenagem a Paulo Freire como Dia municipal de Alfabetização, o que envolveu a Câmara de Vereadores também, foram assim realizados encontros, pedágios, festas, feiras, deu certo! As Universidades de Londrina, Guarapuava, Curitiba e Pelotas também participavam de nossos eventos.

Com os monitores, os educadores, realizamos um intenso curso de formação inicial, foi uma semana de curso com assessoria da Universidade de Londrina (UEL), cidade onde era a sede da APEART e tinha convênio com a UEL de assessoria para cursos. Recebemos duas professoras da Universidade que trataram do tema central Educação de Adultos. Foram dias difíceis, nos deparamos com uma assustadora e desafiadora realidade:

nossos educadores não eram alfabetizados, muita carência material, enfim a dura realidade dos posseiros, naquele momento, em Pinhão! Nossas assessoras chegaram a chamar uma reunião para apresentar um parecer bastante desfavorável, acharam que não conseguiríamos levar o PEPO adiante. Essa dura realidade nos impulsionou a intensificar o acompanhamento e buscar parcerias na cidade para qualificação dos educadores. Neste momento nos aproximamos do centro de educação de jovens e adultos da cidade, naquele momento era chamado de CES - Centro de Estudos Supletivos, atualmente CEBEJA, Centro de Educação Básica de EJA, através da diretora do CES e APEART elaboramos e negociamos um projeto especial de formação para professores leigos, que consistia em aulas aos finais de semana, no então CES, para formação fundamental e média aliado à formação como alfabetizadores. A educação fundamental tinha a duração de um ano e o ensino médio dois anos. Todos os educadores, dirigentes dos posseiros e lideranças tiveram possibilidade de concluir sua educação básica.

E o PEPO seguia sua formação permanente com encontros quinzenais às segundas feiras, de oito horas e acompanhamento na comunidade, na sala de aula, o mais próximo possível dos educadores! Aliado a esse processo a APEART proporcionava encontros estaduais e seminários temáticos onde a equipe sempre participava. , também procurávamos articular com os eventos políticos relacionados a regularização fundiária promovida pelo Movimento de Posseiros e com os eventos da agricultura familiar promovido pela AFATRUP.

Foram anos de intenso trabalho formativo que teve como fruto a ampliação do PEPO, mais 20 turmas, éramos 40 no segundo ano, 52 no terceiro.

Durante a formação os educadores elaboravam seu planejamento, relatavam suas atividades, sistematizavam e avaliavam seu trabalho. A cada nova turma que chegava o desafio se renovava. Buscamos parcerias com a Prefeitura para

aumentar a equipe pedagógica, transporte para as visitas às comunidades, material didático e merenda escolar para nossos educandos, com o Estado através do CES, continuava a formação dos professores e depois de três anos negociamos a certificação dos alunos que passavam pelo PEPO, nossa equipe em parceria com o CES elaborava a avaliação, os educadores do PEPO aplicavam em horário normal de aulas, dos 300 inscritos na primeira rodada de certificação quase 252 (por aí) foram aprovados, tem esses dados exatos na AFATRUP e no atual CEBEJA.

Bem, assim seguimos nosso trabalho e em 1999 saí da equipe para continuar meus estudos e trabalho, quando deixei o PEPO tínhamos umas 46 turmas quase 1500 alunos, e um momento difícil de negociações com o Estado do Paraná para continuidade da parceria com a APERT, havia atraso no repasse de verbas, uma grande dificuldade de entendimento o que levou a redução das turmas, monitores e em 2003 o fechamento das turmas. Continuava na assessoria da APEART durante esse tempo, contribuindo com os projetos no Estado. Bem, é isso tentei fazer uma síntese, mas é quase uma década de PEPO.

A educadora Rosa exerce papel de dirigente da educação estadual e vivenciou todo o processo de implantação do PEPO, assim destaca alguns pontos relevantes:

O PEPO foi um projeto de alfabetização que deu certo no Pinhão e atribuo esse sucesso à sua metodologia, era muito dinâmico, lembro de uma viagem para Umuarama com os monitores e índios, alunos do PEPO, era um encontro estadual da APEART, que espaço de troca maravilhoso, muita diversidade e muito aprendizado em conjunto, eu não imaginava que existisse no Paraná projetos como aqueles.

Apreendi muito e pude trazer para a nossa escola de suplência. Os mesmos moldes do PEPO foram aplicados para a descentralização que era um programa de alfabetização nos bairros, promovido pelo Estado.

A educadora dirigente lembra do dia em que conheceu o projeto:

Minha grande surpresa foi a forma como me apresentaram o PEPO, e a fala dos coordenadores sobre as expectativas em relação ao PEPO, lembro que a coordenadora falou que o interesse do PEPO não se restringia à certificação, mas à educação integral dos posseiros. Para mim era importante uma parceria com o PEPO aumentando assim os números de alunos a serem certificados pelo Centro de Educação através dos exames de equivalência, mas essa não era a perspectiva do PEPO inicialmente, depois fui entendendo o porquê daquela fala e no momento estava lá como parceira para certificarmos, foram três anos depois da implantação, os exames foram um sucesso de aprovação.

O PEPO surgiu com as mudanças da política de EJA no Estado. Passamos de supletivo para educação de jovens e adultos, CES-CEAD-CEBEJA, tempos de grandes projetos e transformações na Educação de Adultos aqui no Paraná.

Recorda também que:

Surgiu com o PEPO o Projeto de Escolarização de Professores Leigos, eram diretrizes do Plano Decenal de Educação e aliamos às necessidades dos monitores. Consistia em Ensino fundamental e médio, unificamos os professores da descentralização e monitores do PEPO e também todos os professores leigos do município.

Nós assim podíamos participar também dos encontros promovidos pelo PEPO, os professores iam para a formação na AFATRUP e pela APEART.

Outro aspecto marcante e que retrata a realidade local é levantado pela dirigente:

Não esqueço dos alunos sem documentação e com nome trocado, o que desencadeou uma campanha de documentação dos alunos para certificação!

Ainda hoje os alunos solicitam no CEBEJA a certificação e encontram dificuldade com os nomes e documentos.

E cita demais projetos que na época se pôde desenvolver:

Além dos professores leigos, que escolarizou todos os monitores do PEPO, surgiu em parceria com a AFATRUP e com a Secretaria de Educação o Projeto de Educação de Sindicalistas. A certificação dos Índios do Projeto PERI da APEART, os Projetos PAC de ensino fundamental, a Casa Familiar Rural, sem dúvida foi uma década de muito avanço na educação de adultos em nosso Município.

E concluindo destaca um outro aspecto pedagógico:

Nesta época os professores do CEBEJA tiveram iniciativa de construir material didático para alfabetização, porém encontraram dificuldades em selecionar os conteúdos, eram muitas apostilas enviadas pelo Estado, fizemos mais uma parceria com o PEPO para utilizar o material produzido nas formações, material que até hoje é utilizado.

O Educador Silva como dirigente do PEPO, recorda:

Na época do PEPO eu era coordenador do movimento de posseiros e coordenador político do projeto de educação, que era o PEPO.

Lembro que o PEPO surgiu da necessidade de alfabetizar os posseiros, 80% dos posseiros na época eram analfabetos e semi-analfabetos e a proposta do movimento dos posseiros era o desenvolvimento sustentável e, desenvolvimento sustentável, sem passar pela educação é impossível, daí o movimento discutiu a criação do projeto de educação dos posseiros e no início era específico, só para os posseiros, depois abriu mais, para os pequenos agricultores e agricultores familiares.

Sabe, eu lembro que durante o conflito de terra, agrário, fundiário aqui em Pinhão os posseiros foram muito lesados, assinaram documentos em branco, assinaram contratos sem ler, foram enganados como se diz no popular nosso “foram passados pra trás” e esse motivo foi que nos levou a criar um jeito de alfabetizar o povo, não só por causa do conflito mas pensando também no desenvolvimento dos posseiros, com esse índice de

analfabetismo era impossível. Então surgiu por causa de serem enrolados, assinar documentos em branco e sem ler, entregavam seus direitos.

Destaca a relação com o Movimento dos Posseiros:

Foi através da AFATRUP, Associação dos Trabalhadores Rurais de Pinhão, que ajudou na criação do movimento e assessoria, também o jurídico do movimento era através da AFATRUP.

O PEPO além de alfabetizar, serviu para ajudar na regularização das terras. Esse era o objetivo, fazer a educação do PEPO voltada para realidade, que a educação contribuísse na organização e também na solução do problema latifundiário, pois o conflito era muito grande mesmo, era sangue derramando, era matança mesmo e daí tinha a necessidade de se organizar e também se alfabetizar, porque o objetivo do movimento não era somente ganhar a terra, era também possibilitar o desenvolvimento dos posseiros.

Aponta a maior dificuldade na organização do PEPO:

São várias dificuldades, uma delas é o fato de ser um movimento puxado por uma organização não governamental e uma das grandes dificuldades foi a credibilidade por não ser coisa da prefeitura, por não ser governamental, então às vezes as pessoas acabavam não dando muito crédito, por não ter a ver com a prefeitura; a outra questão, é a de mobilizar a comunidade, não é fácil é tudo coisa nova que aparece, mas por outro lado foi muito bom por estar muito ligado, casado, com a luta dos posseiros e tinha também dificuldade estrutural, dificuldade financeira.

Destaca o trabalho nos Faxinais:

Tinham 20 comunidades, o critério era que o educador tinha que ser posseiro e o aluno também, no início foi assim, daí do terceiro ano em diante foi ampliado, daí foi aberto para pequenos agricultores, agricultores familiares, todos que tivessem alguma relação com a terra podiam ser alunos, nos expandimos para 45 turmas.

Na verdade a metodologia do movimento era assim, de ir lá na comunidade com as lideranças, essas lideranças se reuniam e formavam a coordenação geral do grupo e na discussão de abertura de turma essa coordenação se envolvia na organização e na escolha do educador. Depois, bem depois é que se criou a comissão local, na época era só diretor e vice que organizava a comunidade, mais tarde é que deu uns rolos e daí criamos as comissões locais com 6 ou 7 pessoas do local.

A cada dois meses se reuniam as coordenações gerais, com um representante de cada comunidade e tinha a coordenação executiva que se reunia todo mês para discussão política para encaminhar ao grupo maior. Era tudo discutido em grupo, para fortalecer a luta “fundiária”, com esse objetivo foi criado o PEPO”.

Aponta os avanços:

Muitas vantagens, a capacidade de conhecimento político, conhecimento na área de produção, no jeito de mexer com a terra, a forma de se ver como categoria, cultural e preservação. Então houve esse crescimento, em todas as comunidades que o PEPO trabalhou tem essa semente plantada, essa coisa do conhecimento das diferenças que existem nas categorias, da maneira de ver o movimento como luta de classe. O que o PEPO deixou está lá até hoje, pessoas com ideologia formada, saíram muitas lideranças que hoje assumem cargos importantes no caso de “Liciene” que veio do PEPO, foi assessora de vereador, coordenadora pedagógica uma liderança que começou no PEPO, como outros por aí né.

Destaca seu desenvolvimento pessoal:

O PEPO me proporcionou voltar a estudar e se não fosse o PEPO não tinha me dado conta de voltar a estudar e como eu era coordenador do PEPO politicamente eu não tinha ainda a quarta série concluída e daí o PEPO me forçou a estudar me mostrou a necessidade pois como eu ia coordenar o projeto sem ter estudo, daí eu consegui concluir até o segundo grau. Essa foi a coisa que me marcou muito, dentro da minha escala de importância, o voltar

a estudar foi uma das primeiras e vai me ajudar para o resto da vida. E outra coisa foi o conhecimento político que o PEPO me mostrou, essa coisa da educação a serviço do social, me mostrou que é preciso estudar para dar uma contribuição para vida social senão não tem sentido, aprendi isso nas formações do PEPO, seminários, reuniões.

A APEART que fazia o convênio com o governo estadual e a AFATRUP a nível local dava todo o aparato, a estrutura física, o prédio, as salas eram da AFATRUP e o apoio político também.

As dificuldades do PEPO:

Acabou por falta de recurso, depois que o governo rompeu convênio com a APEART, ela não sobreviveu e era a APEART que tinha os convênios.

No ano que terminou começou com 11 turmas e acabou mesmo com 3 ou 4 turmas que ficaram “teimando” até o final do ano. Hoje existe o Paraná Alfabetizado mas em Pinhão é quase zero. É totalmente diferente o jeito deles atuarem, não vão aos locais mais necessários que são de difícil acesso, é uma discussão diferente, não está ligado a luta popular nenhuma, com discussão política é uma coisa, um projeto simplesmente para educar é outra.

Inclusive o governo do estado está procurando a gente para levar o projeto para os faxinalenses, mas é aula de primeira a quarta e também de quinta a oitava série, mas a discussão ainda não está feita, nós como movimento ainda não estamos maduros para essa discussão.

Fala de sua atuação no Movimento dos Faxinalenses.

No Paraná está sendo feita uma pesquisa, um levantamento, a partir de março de 2008 onde já apareceram mais de 150 faxinais entre os ativos e os que já estão com a cultura quebrada, mas que está lá o faxinal e os faxinalenses o problema é a cultura que “foi pro pau”, foi invadida e destruída e daí causou tudo que é de ruim, destruição do meio ambiente, dos animais do faxinalense,

miséria tudo fruto desta invasão e aqui no Pinhão , quando a Zattar, na década de 70 por ali, começou a comprar as terras e acabou com a agricultura familiar, começou a quebrar tudo, e os próprios nativos foram obrigados a fugir para uma cultura que não era a tradição deles.

Era uma discussão do PEPO, mas eu nunca consegui entender, posseiro e faxinalense a metodologia tem que ser diferente e nós trabalhávamos somente com posseiro, o posseiro estava nas capoeiras e nos faxinais também, e eu não consegui entender, eu via que era diferente e ouvia falar, daí nós nos iludimos com tecnologias que não se adaptavam a nossa cultura.

Como no Pinhão tem muito faxinal e todos eles estavam arrebitados, acabou o PEPO, a Pastoral da Terra disse: - Vem cá vamos tocar teu trabalho, com a tua experiência de Pinhão vai ajudar muito. Daí criamos o movimento, nasceu com 12 comunidades, hoje tem 20 comunidades em 12 municípios, de Boa Ventura de São Roque, Pitanga a Quitandinha perto de Curitiba... por enquanto. Esse levantamento que já te falei apontou 150 comunidades entre os ativos e os que estão com a cultura quebrada e aí virá uma pesquisa nacional agora para concluir, e o que está bem claro é a quebra da cultura de 30 anos atrás, comparado com hoje foi um desastre que aconteceu nos faxinais, e daí eu começo a me comparar, eu nasci e me criei nos faxinais e começo a comparar a minha vida financeira, econômica a maneira de viver que a gente tinha a capacidade de alimentar, foi um absurdo o que aconteceu, foi a invasão da Zattar que colocou outro povo com outra cultura no meio da gente.

É a cultura diferente, o grande território que nós tínhamos era nosso, 1000 alqueires para 80 famílias, não tinha cerca, não tinha divisa, tirávamos de lá toda produção de grãos e animais para comer e nos faxinais era a produção de erva mate e controladamente a madeira. Essa era a nossa cultura, nunca faltava dinheiro, nunca faltava comida, não faltava leite, não faltava nada. Quando entrou a Zattar dominando tudo, ainda não

fazíamos essa discussão no PEPO e eu não conseguia pensar, encaixar as coisas.

O posseiro depois de ter a terra tem que pensar uma forma de se desenvolver de acordo. No movimento dos Faxinalenses a prioridade número um, ainda é a terra. Veio com muita força essa luta das comunidades tradicionais no Brasil, pois tem apoio do Ministério do Meio Ambiente e o Lula criou um conselho através do DEPER, dando abertura para sociedade civil participar do conselho onde eu sou um dos conselheiros que pensa toda política diferenciada para a comunidade tradicional que são 15 no Brasil. Nós estamos lá e aí nós em um conselho paritário, governo e sociedade pensou um projeto de políticas públicas diferenciadas para comunidade tradicional, que já é lei e já está descendo para os estados para fazer a discussão. Mas por enquanto está só no papel.

APÊNDICE B - NARRATIVAS DOS EDUCANDOS

Observam-se nas narrativas dos educandos aspectos importantes da trajetória de vida e da luta pela sobrevivência enfrentada pelos posseiros. Trazem elementos que podem explicar o sucesso do PEPO¹, pois era um projeto de educação que lhes ofereceria duas ferramentas importantes: a leitura e a escrita. Ferramentas que não tinham, e a falta delas foi um dos principais motivos de exclusão e violência: “quando o dono da madeireira e o engenheiro doutor, estudado, chegavam para nos expulsar da terra, vinham munidos de papéis onde estava escrito que aquele lugar, que havíamos nascido e crescido, deixado pelo bisavô, avô e pai, não era mais nosso e que contra o que estava escrito não poderíamos lutar e muito menos ler”. (em entrevista do educando Taquara I). *E, assim, continua a narrativa do educando Taquara I:*

O PEPO me trouxe o ânimo, veio junto com o documento da minha terra, minha família mora aqui há mais de 100 anos, resisti a tudo, todos meus filhos, são nove, todos nasceram aqui. Agora... pra lembrar do PEPO é fácil, eu aprendi a ler, ver o mapa do Brasil, isso foi meu “aprendê de verdade”, tudo tem divisas! Uma vez a professora levou na aula para nós fazermos as divisas do terreno. Ai comecei a entender o que era regularizar as terras, marcar as divisas, porque bem antigamente nós não tínhamos essas divisas, só no lugar da casa, a criação e lavoura era do Faxinal, todo morador ia lá e plantava seus litros de terra (como medem a área de terra) e depois colhia com seu burrinho e carregava na cesta.

Eu e minha falecida esposa aprendemos a escrever o nome no PEPO, as aulas eram na igreja, ali, íamos caminhando, no sábado, não podia ser a noite porque não tinha luz, íamos na igreja e depois na aula, rrsrrs. Era que nem as crianças, mas nas aulas tinham só adultos, isso era bom, tudo da mesma idade. Graças a AFATRUP. Os Posseiros se organizaram e ganhei dois

¹ Segundo relatório da AEART, 2002, o primeiro exame de certificação dos posseiros, em 1997, realizado pelo Estado do PR, no CEBEJA Pinhão aprovou 80% dos inscritos)

bens: a escrita e a minha terra. Escrevo meu nome, leio os livros que encontro lá por casa e assino. A isso foi bom quando ganhei o documento da terra, assinei meu nome.

Meus filhos alguns não aprenderam a ler, porque têm que trabalhar e não têm mais aula para ensinar, eu não sei por quê?

A educanda Norma relembra da primeira vez que escreveu seu nome e das dificuldades em ir para a Escola:

No início não queria ir para aulas, vivi a vida inteira assim, sem saber ler, para que aprender depois de velha, mas meu marido estudava e era liderança local dos posseiros, aí eu fui. No início tinha vergonha, porque eu não entendia muito que eles falavam, fui da primeira turma em 1995, com um estudante gaúcho, foi difícil, mas aí a minha cunhada foi dar aula, era monitora e eu continuei e não é que aprendi; aprendi a escrever primeiro meu nome e lembro que um dia estava na prefeitura, fui a um encontro do PEPO mesmo, das escolas aí no Pinhão, e na fila a moça que nos atendia pediu para eu por meu nome, eu olhei para ela e ela tinha um carimbo do lado, para eu assinar com o dedo, como eu sempre fazia, com todo orgulho, joguei pro lado aquele carimbo e assinei meu nome! Outras vezes também na prefeitura vinham com aquele carimbo e eu dizia que não precisava; isso foi bom, eu tenho direito, né?

O Educando Taquara II é um homem de poucas palavras:

Quando eu era pequeno não aprendi porque minha professora não gostava de mim, não quis aprender era muito tarde, mas sei escrever meu nome, dá pro gasto. Fiz tudo isso aí! (e mostra sua propriedade bem organizada)

(...) sem saber ler escrever, pra quê?

Mas lembro que as aulas eram aos sábados e domingos, tinha um monte de gente da vizinhança, depois foi diminuindo, sempre tinha aula de campo, isso eu gostava, o agrônomo ajudava, e ia aprendendo a fazer as plantações. Outra coisa que eu queria aprender e aprendi foi escrever a palavra Lula.

O educando Silvério:

Apreendi bem a escrever no PEPO e conclui meus estudos no CES (supletivo), já lia um pouco, mas muito pouco, escrever, nem pensar! Lembro que as aulas eram boas, a gente aprendia de acordo com o que o Movimento de Posseiros fazia, debatia, escrevia a história dos Posseiros, e lá na AFATRUP com a supervisão planejava as aulas. Fiz o exame do CES, passei e entrei no segundo grau e me formei e virei professor do PEPO.

Em suas lembranças fala das dificuldades financeiras dos educadores do PEPO:

Todos eram Posseiros, quer dizer, viviam nos faxinais, com pouca renda, da produção de erva e lavoura, quando apareceu o PEPO era o jeito de ter um salário todo mês, era pouco, mas ajudava na renda, atrasava muito, principalmente no final, até que acabou. Lembro que meus colegas foram mudando de jeito com o tempo. Tinha falta às vezes até de roupa, e quando iam no banco retirar o dinheiro era uma fila, no início parecia que era uma fila para pegar até bolsa, essas do governo, depois foram mudando, passou um ano, dois e o povo foi ficando bem ajeitado. É engraçado lembrar isso, né! Mas eu lembro, porque era um salário certinho todo mês, ajudava muito.

A educanda Lutadora:

Conheci o PEPO quando o agrônomo da AFATRUP foi lá em casa com o agrônomo da EMATER plantar mudas de erva-mate. Ele falou de um projeto para ensinar a ler e escrever os posseiros e os associados da AFATRUP, eu não era posseiro, mas lutava com eles. Aqui na minha comunidade tem pouco posseiro. O José me contou que se eu e meu marido quiséssemos podíamos estudar no PEPO, aí fui, eu já sabia alguma coisa mas meu marido não sabia escrever nem o nome, sabe como é aqui no interior não tinha escola perto. O A. já falecido aprendeu tudo que sabia no PEPO, ele era de pouca prosa mas gostava das aulas. Para mim foi bom porque já participava da luta, do PT e da igreja, só aprendi mais. Tenho três filhas que estudaram e trabalham em Guarapuava, cidade aqui perto, sempre quis que elas estudassem

e participassem do movimento, estudaram, mas não participam muito. Minha sobrinha era monitora do PEPO, como se desenvolveu, e hoje mora em Guarapuava, está bem. O que eu lembro é que era muito bom, muita gente foi para a aula, me ajudou na plantação de erva e no mais não precisava ter terminado. Era muita gente nova que vinha aqui, até o Lula veio em Pinhão era por causa dos movimentos que os posseiros mais a AFATRUP faziam. Fui candidata a vereadora e gostava muito do que fazia.

Fala também da experiência de seu esposo que já faleceu:

O meu marido era muito interessado, todo sábado ia a aula, as aulas eram aos sábados, ele ia e saiu a foto dele no material do PEPO, foi motivo de orgulho! Viajava com os professores, para apresentar os trabalhos do PEPO em Londrina, Curitiba, por aí...

O educando Alecrim relata sua experiência de educando a educador do PEPO:

Foi diferente pra mim, não sabia ler direito e virei professor, educador era assim que chamava o monitor do PEPO. Aprendi no supletivo, no projeto para professores leigos, foi bom e depois na AFATRUP toda semana. Foi a melhor coisa pra mim, tinha um grupo bom, escrevia muito, tinha uma turma aqui na comunidade. Me arrisquei porque tinha o apoio de todo mundo .

Hoje sou sócio de uma empresa pequena, mas dá pro gasto, porque professor sabe, ganha pouco, ainda lembro bem do PEPO, foi onde aprendi a escrever poemas, cantava, fizemos o hino do PEPO, viajávamos.... não escrevi mais poema desde que o PEPO acabou.

A educanda Sol fala que no PEPO aprendeu a falar e escrever sobre a violência pela qual sua família foi submetida:

Sou posseira, de família centenária da região, minha mãe foi professora do município e eu também sou. Aprendi com minha mãe e no PEPO. O que mais me lembro era da forma de ensinar, pude contar e escrever a história de minha família que foi fortemente agredida pela grilagem de terra. Minha casa foi

incendiada e meu irmão morto durante a invasão de nossa área. Uma terra cheia de riqueza natural, pinheiro e outras coisas, na época, no final dos anos 70, não tinha quem segurasse as invasões das madeiras. Mas vingamos nosso irmão, com luta e resistência, não abandonei a terra e até hoje moro aqui. Fui candidata a vereadora e sempre participo das lutas.

ANEXOS

ANEXO A - FOTOGRAFIAS

- Faxinal dos Ribeiros e Santa Terezinha. Plantas nativas da região. Fotografia 01, 02, 03 e 04 de Luzia Diel Rupp. Pinhão: 2000.
- Faxinal dos Silvérios. Casas dos posseiros nas áreas de Faxinais. Fotografia 05 de Josias Lech. Pinhão: 1998.
- Estrada do Pinhão. Educadoras do PEPO. Fotografia 06 de Luzia Diel Rupp. Pinhão: 1998.
- Viagem com os educadores do PEPO a evento. Fotografia 07 de Maria Ferreira. Pinhão: 1998.
- Faxinal dos Taquaras. Pesquisadores UFPEL em sala de alfabetização dos posseiros. Fotografia 08 de Josias Lech. Pinhão: 1995.
- Guarapuavinha. Posseiros em reunião da Comissão de Posseiros. Fotografia 09 de Paulo Argenta. Pinhão: 2001.
- Guarapuavinha. Posseiros recebendo a visita da Caravana da Agricultura Familiar. Fotografia 10 de Paulo Argenta. Pinhão: 2001.

ANEXO B - IMAGENS DE TEXTOS

- Texto 01 do Educando PEPO – Agricultura Familiar. Pinhão: 1997.
- Texto 02 do Educando do PEPO- Terra, Terra, Terra. Pinhão: 1997.
- Texto 03 do Educador do PEPO- Conjuntura geral e da agricultura. Pinhão: 1997.
- Poesia 04 do Educador do PEPO- Educação está de luto. Pinhão: 1997.
- Texto 05 do Educador do PEPO - Remédios da Natureza. Pinhão: 1998.
- Texto 06 do Educando do PEPO – Reforma Agrária e luto. Pinhão: 1998.
- Poesia 07 do Educador do PEPO – Desafio ao Professor. Pinhão: 1998.

- Texto 08 do Caderno Pedagógico do PEPO – Sugestões para produção de textos. Pinhão: 1999.
- Texto 09 do Caderno Pedagógico do PEPO – Planejamento de História. Pinhão: 1999.
- Texto 10 do Caderno Pedagógico do PEPO – Textos para estudo. Pinhão: 1999.
- Texto 11 do Caderno Pedagógico do PEPO – Textos para estudo. Pinhão: 1999.
- Texto 12 do Caderno Pedagógico do PEPO – Textos para estudo. Pinhão: 1999.
- Texto 13 do Caderno Pedagógico do PEPO – Textos para estudo. Pinhão: 1999.
- Texto 14 do Caderno Pedagógico do PEPO – Textos para estudo. Pinhão: 1999.
- Texto 15 do Caderno Pedagógico do PEPO – Textos para estudo. Pinhão: 1999.
- Texto 16 do livro PEPO fazendo história – Poesia
- Texto 17 do livro PEPO fazendo história – Parceria para certificação
- Texto 18 do livro PEPO fazendo história – O PEPO sob a ótica da Secretaria Municipal de Educação.
- Texto 19 do livro PEPO fazendo história – Hino dos posseiros
- Texto 20 do livro PEPO fazendo história – Devastação em números

ANEXO C - IMAGENS DE DOCUMENTOS

- Certificado 01 APEART – III Seminário de Educação Popular. Londrina: 1997.
- Certificado 02 APEART – IV Seminário de Educação Popular. Londrina: 1998.
- Certificado 03 Fórum de Alfabetização de Adultos do Pinhão- FAAP – I Seminário de Educação. Pinhão: 1997.
- Declaração de conclusão 04 – Centro de Estudos Supletivos de Pinhão: 1997.

FOTOGRAFIAS







5



6





IMAGENS DE TEXTOS

Agricultura familiar Fernando Luat.

Porro até ser ^{um} poeta, mais não tenha noção,
o trabalhador pressira do terra, pra fazer a
plantação. Dentro da minha rede, que ~~meu~~
~~para~~ se funde de perças, esta este povo
pobre, que não conço de lutar, porreiros por
esses campos, jovens trabalhadores, que para
seu sustento, dependem de favores, barracos
cigo e luz e ro do robe o lua, será que eles
não merecem um pouco de atenção sua, é
muito a injustiça, que existe na interior,
os povos sem estudos, mas no. acoço são doctos,
previsores de uma entalade, que ajusta o de rolos,
para gente de morro roço, o povo trabalhador.
Temos rede de justiça, mais ainda estamos
crentes, que um dia iremos ter, ^{esses} ~~um~~ ^{gente de morro gente} ~~um~~ ^{gente} ~~um~~ ^{gente}
um grande presidente, alguém que nos ajude,
a plantar e colher, di rim o sorriso, neste rosto
vai ^{no ser} ~~esperar~~ chegar di botellas, completas por seu
tino, o gente quer o visto, e não transformado.
em guerra, chega di sangue Brasil, chega di
saber noção, queremos um ^{um povo} presidente, qui tenha
noção, queremos alguém que ^{nos} ajuste, o andar
porro frente, quem robe dequi o. um dia
seremos independentes, teremos povos unidos, e o.
semente sermos, si teremos de verdade, uma
agricultura familiar.

Terra, Terra, Terra,
Nos pressuramos de rose, somos por vezes de
pinhão, vamos lutar até o fim, queremos um
pedaço de chão, fazemos parte deste povo,
formos chamados de lobão, quero ver o terra
produzir, o enzy o mülle e o pão.

Somos pessoas sem estudos, para achar alguma
saúde, vamos pensar que os governantes
enxistam no nosso negócio.

A violência está demais, o sangue mancha o
sertão, onde morre um pau justice, fico ali
o seu coração.

Eu Sou nativo dessa terra, homem de fibra e opinião
eu defendo nossos direitos eu sou porreiro de pinhão

Nossas pinhas são tão lindas, pra ver esse
destruição, enquanto uns engrandecem e nem
o nosso povo sabe fono, por falta de ~~quantidade~~
diversos.

15/03/98

Conjuntura Geral e da Agricultura

O sistema capitalista de produção está passando por transformações importantes, que influem no dia a dia de todos os brasileiros e, em especial, dos agricultores.

Com a globalização, o poder econômico passa a ser uma arma cada vez mais potente e de grande impacto na vida de todos os habitantes do planeta. Setores da economia atuam numa lógica global e livre das interferências do Estado ou de leis nacionais, específicas deste ou daquele país.

Responda.

1. O que você entende por globalização?

2. Em que fatos recentes você percebe do Brasil se adequando à globalização econômica?

A EDUCAÇÃO ESTA DE LUTO

É assim que o projeto dos posseiros de Pinhão observa a educação convencional que aí está .

E = Educar ou excluir

D = Desilusão, dor por não aprender

U = Urgência é só do povo

C = Criança sem esperança

A = Adulto discriminado

C = Crise por todos os lados

Clamar, reclamar, protestar, gritar por luz

A = Amargura, atraso na vida

O = Onde é o meu lugar?

PROJETO EDUCAÇÃO PEPO

E é assim a educação desenvolvida pelo PEPO e com certeza com todos os projetos desenvolvidos pela APEART.

P = Porta que se abre

R = Rebuscar a vida a dignidade do ser humano

O = Origem humilde

J = Jornada para novas descobertas

E = Escrever a sua própria história

T = Teoria a arte da própria vida

O = Obter, conquistar sua dignidade de cidadão

Obter, sua condição de ser humano

E = Esperança de um amanhã melhor

D = Dignidade

U = União de um povo

C = Cobrar seus direitos esquecidos
A = Alcançar os seus objetivos
C = Confraternizar conviver como irmãos
A = Amor, Animo de vida
D = Ousar, Ter coragem de vencer os obstáculos
P = Progresso do ser humano
E = Esperança de um futuro melhor
P = Polir um poeta na poesia da vida
O = Orgulho de saber, de conhecer ser alguém ter
uma Identidade

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo não dá mais pra
plantar

Se plantar não nasce e se nasce não dá
Até conversa boa tá difícil de encontrar.

Cadê o trabalhador?

A crise engoliu

Cadê a educação?

Alguém exclui

Cadê a saúde?

Ninguém respondeu

E qual a solução pra você e eu?

É a luta social em todo amanhecer

PROJETO EDUCAÇÃO DE POSSEIROS – PEPO

Educando.....Comunidade
Educador.....Data

Remédios da natureza

No Brasil, foi criada e regulamentada a Lei 9.787/99 para facilitar a aquisição de medicamentos com preços mais baixos para o consumidor. É a lei dos medicamentos genéricos.

Esses medicamentos deveriam estar à disposição de quem precisa, mas as indústrias e farmácias dificultam que isso se realize por interesse financeiro.

Mas, remédio não existe apenas na farmácia. Cientistas estão descobrindo que cereais, frutas e legumes contêm princípios ativos com propriedades curativas e preventivas, agindo como verdadeiros remédios naturais. Consumi-los com inteligência é garantia de saúde.

Responda;

1-O que proporciona a Lei 9.787/99 ?

2- O que dificulta a cumprimento dessa lei?

3- Segundo o texto, remédio é só na farmácia?
Onde mais podemos encontra-los?

4- Você concorda que uma boa alimentação pode garantir saúde?
● Para você, o que é alimentar-se bem?

Reforma Agrária e Luta

Diz o Hino Nacional

Filho teu não fuge a luta

Revolta minho conduta

Me sinto indignado

Ver o povo abandonado

Debaixo do acompanhamento

Saber que nosso projeto

Está sendo socorrido.

Se a união faz a força

Da força vem a esperança

E o projeto de mudança

Não vai parar por aqui

O destino é prosseguir

Em busca do plano sonhado

Não vai ser a repressão

Que nos tirará a vitória

Sei que no dia da glória

Nós seremos contemplados.

Conquistos e mais conquistas

Ser a terra e nossa meta

Não é sonho de um poeta

Ver a terra libertada

Não será de mão-beijada

Por quem está no poder

Pois tratam como animais

Quem luta para viver.

Muito sangue já correu

Muito sangue vai correr

Alguns morrerão na luta

Pro luta um novo país nasce

Projeto Reforma Agrária


Fernando Luch

Fernando Luch

DESAFIO AO PROFESSOR



Ser professor pode ser **EMPOLGANTE, DESAFIADOR, CRIATIVO.**

Quando vejo a inspiração no rosto de alguém, recebo um sincero agradecimento; ver alguém cuja vida influenciei, é gostoso.

Mas também pode ser desencorajador quando dia e mais dia, não vejo resultados positivos do meu trabalho.

Um dia, frustrado porque meus esforços para inculcar um caráter de ensinar e o desejo de aprender não estavam sendo bem sucedidos, deparei com um pensamento inspirador:

"OS ANOS ENSINAM O QUE OS DIAS NÃO SABEM".

Loriél Manoel Galvão



SUGESTÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS.

Texto Coletivo: Um aluno inicia o texto numa folha troca com o colega e este continuará com as suas palavras, o professor dá um sinal e trocam-se novamente depois de alguns minutos o mesmo aluno que iniciou recebe o texto e o lê. Conclui que as idéias e interpretações diferem de colega para colega.

Texto Individual: Cada aluno escreve o seu. Correção em conjunto, trocam-se os textos corrige e assinala as palavras erradas para o colega. Ele recebe seu texto observa as palavras assinaladas e tenta escrevê-las corretamente.

Texto Ilustrado O aluno deve ilustrar seu texto com desenhos recortes de livros ou jornais.

Expressão através de desenho O aluno faz seu desenho, troca com o colega e ele tenta escrever aquilo que ele entendeu, depois devolve e o aluno que fez o desenho faz breve comentário sobre o mesmo.

Texto Ilustrado Um aluno relata uma estória e os demais o fazem através de desenho

Texto a partir de uma palavra

Variáveis:

A professora apresenta aos alunos um texto do qual cada aluno irá retirar uma palavra e formar um novo texto;

O professor apresenta aos alunos algumas palavras, por exemplo terra, uva, escola que terão de elaborar um texto;

Os alunos escolhem uma palavra qualquer e a partir dela elaboram um texto;

Texto a partir de figuras O professor ou os alunos apresentam uma figura, desenho, fotos e outros que deverá ser o motivo para elaboração de um texto;

Texto oral Em círculo o professor ou aluno inicia uma história através de uma frase que deverá ser continuada pelos demais, sem perder o sentido.

4.4 - Coordenação Motora Ampla

Dança das cadeiras, coelho sai da toca, pular corda

4.5 - Coordenação Viso Motora

Rasgar, recortar, boliche, bola ao alvo

4.5 - Equilíbrio

Andar sobre a corda, pular corda, pular amarelinha

4.6 - Lateralidade

Corrida para a direita, para a esquerda, andar num pé só, corrida do saco

4.1.1 - Jogos Simbólicos



4.1.2 - De Descontração

Andar bem devagarinho, andar bem rápido, deitar esticado no chão

4.1.3 - Coordenação Fácil

Imitar caretas, imitar animais

4.1.4 - Coordenação De Percepções

Táteis: saco surpresa,

Visuais: cobra cega, rabo no porco

Auditivas: telefone sem fio, telefone com fio, de quem é o timbre

Olfativas: azedo, doce, amargo, salgado

PLANEJAMENTO DE HISTÓRIA

1 - HISTÓRIA DO NOME DO ALUNO

Pesquisar com os pais ou responsáveis o porquê de seu nome.

Verificar na certidão de nascimento o nome correto.

Você gosta de seu nome?

Se pudesse escolher outro nome, qual seria?

2 - TRABALHO - ATIVIDADES EXERCIDAS PELAS FAMÍLIAS

Trabalho remunerado e não remunerado;

Trabalho agrícola.

3 - ATIVIDADES

Coletivas, Individuais, Na escola, Em casa

4 - HISTÓRIA DE SUA COMUNIDADE NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO

Localização da escola no Município, o Município no Estado e no Brasil.

Pesquisar como começou sua comunidade, pontos positivos e negativos. Qual foi sua colaboração.

5 - ESTUDO DAS ETNIAS (PORTUGUESES, ALEMÃES, ITALIANOS, BRASILEIROS, ÍNDIOS, CABOCLOS)

5.1 - Origem, Tradições, Folclore, Hábitos e Costumes

Todos compõem a sociedade, a convivência gera a cultura brasileira

6 - PROBLEMAS SOCIAIS

6.1 - Posseiros

6.2 - Sem - Terra

6.3 - Escravos

6.4 - Bóias - Frias

6.5 - Favelados

6.6 - Discriminação com as Mulheres

6.7 - Analfabetismo

6.8 - Meninos trabalhadores, em situação de risco/perigo

6.9 - Uso de Armas

6.10 - Prostituição Infantil e Adulto

6.11 - Atingidos por Barragens

6.12 - Alcoolismo

6.13 - Tabagismo (cigarro)

6.14 - Homossexuais

6.15 - Outros

7 - OS TRÊS PODERES (EXECUTIVO, LEGISLATIVO E JUDICIÁRIO)

7 - SONS NATURAIS

Aproveite a situação para ouvir e analisar o som do vento, chuva, rios, etc.



8 - TEATRO

8.1 - A Relação dos Homens com a Realidade na Ação Dramática.

8.2 - A Partir de uma História

Contar uma história e organizar dramatização;

Contar uma história e pedir aos alunos que dêem um fim.

8.3 - Caracterização e Composição de Personagens

8.4 - Fatos que Envolvem a Representação

Combinar com os alunos quais partes da história são mais importante, quais os gestos que vão empregar.

8.5 - Gestos Comuns à Representação

Combinar ensaiar com antecedência os gestos para encenação.

8.6 - Caracterização e Composição do Espaço Cênico

8.7 - Elementos Visuais

Combinar e arrumar o local onde será realizada a encenação.

8.8 - Ação Dramática

Dramatizar histórias, causos e fatos com os alunos variando as técnicas de contagem da história.

Utilizar fantoches (dedos, mãos, braços, como personagens)

Criar roteiros escritos, ler peças de teatros, o que significa o teatro, história da representação não teatral (quando eu um causo, imito alguém).

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM

Artigo XXIII-1-Todo o homem tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e a proteção contra o desemprego .

2 - Todo homem, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

3 - Todo homem que trabalha tem direito a remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

Todo o homem tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

DOCUMENTAÇÃO

CARTEIRA DE IDENTIDADE

A Carteira de Identidade comprova a nossa existência, mediante uma foto, um número e a nossa digital que é única no mundo. Ter Carteira de Identidade é uma questão de cidadania, pois nos faz cidadão integrante de uma comunidade, cidade, estado ou país, sem este documento praticamente não existimos.

Para fazer é preciso a certidão de nascimento, CPF, 2 fotografias 3x4 e em torno de R\$ 5.00.

É feito na delegacia de polícia da cidade.

CPF - CADASTRO DE PESSOA FÍSICA

Para fazer, basta a Carteira de Identidade ou Carteira de Trabalho.

É feito no Banco do Brasil, Correio e Sindicato de Trabalhadores Rurais

TÍTULO DE ELEITOR

Documento essencial para participar de uma eleição ativamente isto é, votando.

Para fazê-lo é necessário ter 18 anos, a Carteira de Identidade ou Certidão de Nascimento.

A partir de um objeto concreto que o professor mostra aos alunos, estes farão uma história.

Relatar o que aconteceu no dia anterior, um fato que lhe aconteceu, uma piada, um caso...

Recortes Recorte de um jornal ou revista uma notícia, em seguida leia e discuta com seus colegas sobre o que diz.

Recorte de jornal ou revista uma palavra e forme uma frase;

Escolha uma figura e escreva uma história.

Atividades com música

Leia a letra da música a ser trabalhada com os alunos: em seguida cantar a música junto com os alunos: debater sobre o que diz na música ;

Exemplo;

Nome da música -Asa Branca

Quem canta-

Sobre o que fala -

De que região-

A partir dessa música e do seu ritmo criar outras com temas próprios. Levar para os alunos todos os tipos de música e junto com eles discutir o conteúdo de cada uma .

Desenvolver expressão corporal sob o auxílio da música.

Ditados Populares

Através dos ditados populares é possível conhecer a cultura e os costumes brasileiros.

Você sabe o que quer dizer:

"lágrimas de crocodilo"

"pau que nasce torto morre torto"

"papagaio velho também aprende"

"o que seriam das cores se só existisse o amarelo"

"é mais fácil enxergar um cisco no olho dos outros do que uma tora no olho da gente"

"quem canta seus males espanta, quem chora seus males adora "

"em terra de cego quem tem um olho é rei"



POLÍTICAS DE REFORMA AGRÁRIA

Existem várias propostas de metas para assentar famílias através da reforma agrária, algumas propõem como público alvo todas as famílias de campo que não dispõem de terra.

São inúmeras também as dificuldades legais e políticas para realizar a reforma. A desapropriação é o principal instrumento a ser utilizado na redistribuição das terras agrícolas. Em princípio, só serão passíveis de desapropriação propriedades superiores a 500hc, nas regiões sul, sudeste e nordeste; no centro oeste 100hc; e na região norte 1.500hc.

A reforma agrária se refere o conjunto de transformações econômicas, sociais e políticas, as quais resultam num processo de reordenamento da atual estrutura fundiária do país. A incorporação dos sem terra e minifundialistas à finalizará na condição de trabalhadores autônomos.

As propostas de reforma agrária envolvem basicamente 5 sub-programas:

- Assentamento;
- Arrendamento e parceria;
- Arrecadação de terras públicas;
- Tributação de terras agrícolas;
- Reforma agrária com irrigação para o nordeste.

- 1) O que você entende por reforma agrária?
- 2) Existe terra no Brasil disponível para todos os sem terra? E se existe está nas mãos de quem?
- 3) Você acha justa a luta dos sem terra?

A AGRICULTURA FAMILIAR E A LUTA PELO CRÉDITO

DIFERENCIADO



Não se pode ignorar a importância dos agricultores familiares no desenvolvimento do País. É importante, também, investir neste setor, mas de forma diferenciada. Há tempos, vimos lutando, dentro de sindicatos, associações, grupos ou movimentos, pela conquista de crédito rural adequada para o agricultor familiar.

O que sempre acontecia, era o governo lançar um único programa de incentivos para todos os setores da agricultura. Os bancos privilegiavam os grandes proprietários de terras na hora de fazer os empréstimos. Ficávamos de fora. Você lembra?

Aos poucos, a sociedade foi percebendo e ganhando a consciência de que, de um modo geral: "grande dá calote, enquanto que o agricultor familiar até se desfaz de bens e terra para honrar suas dívidas".

Para se chegar aqui, o percurso foi longo. Desenvolvemos várias lutas e campanhas organizadas. Conquistamos programas diferenciados para a agricultura familiar. Mas, a forma como o governo implementou estes programas foi insuficiente para atender nossas necessidades.

Vamos relembrar, um pouco, as principais jornadas de lutas que desenvolvemos recentemente pelo crédito diferenciado:

- ☞ 1993 - Crédito de Investimento - Uma luta que vale milhões de vidas;
- ☞ 1994 - I Grito da Terra Brasil - Resultou na criação do PROVAP - 1ª política diferenciada de governo para agricultura familiar. Juros de 4% ao ano, sem correção monetária e garantia de equivalência produto com base nos preços mínimos mais 10%. Atingiu um número insignificante de agricultores;
- ☞ 1995 - II Grito da Terra Brasil - Criação do PRONAF (taxa de juros de 12% - 8 pontos percentuais a mais que o PROVAP). Só o Banco do Brasil trabalhou com o PRONAF (R\$ 89 milhões), mas, apesar de regulamentadas as modalidades de custeio e investimento, só efetivou o custeio.

AGRICULTURA FAMILIAR

Você sabia que 70% do que se come na cidade é produzido no campo pela agricultura familiar, que é uma agricultura que exige um trabalho que envolve a família organizada, que produz para a sobrevivência e também para o comércio?

Esta agricultura é diferente porque se realiza a partir do trabalho de toda família e também porque produz produtos diversificados como: batata-doce, mandioca, feijão, milho, arroz, cebola, alho, frutas, legumes e outros.

Não necessita de mecanização "pesada", pois geralmente a família desempenha todas as atividades da lavoura, também em função de que geralmente não são muitos hectares.

Enquanto que a agricultura comercial, utiliza equipamento sofisticados, máquinas de grande porte e visam fins lucrativos somente para o dono das fazendas.

Se a agricultura familiar for bem estruturada e conservar a cultura que recebeu como herança dos pais e avós, e outros, poderá assim, incentivar adolescentes e jovens a valorizarem mais o campo.

Com isso evitar o êxodo rural principalmente dos jovens que não identificando-se com a cultura de seus pais migram para as cidades em busca de vida "melhor" e nem sempre a encontram caindo em miséria e muita decepção.

E essa organização não depende somente das famílias, é preciso que o governo tenha uma política para a agricultura familiar, a qual vise desenvolvimento de crédito, financiamento, preços justos ...



- 1) O que você entende por agricultura familiar e agricultura empresarial?
- 2) Qual a vantagem de desenvolver a agricultura familiar?
- 3) De onde vem o produto sem agrotóxicos?

POR UMA NOVA MULHER

O trabalho da mulher é desenvolvido dentro de um quadro de total abandono da agricultura pelo Poder Público. Sem uma política agrícola para as pequenas propriedades, a trabalhadora rural é submetida a sobre carga de trabalho.

Ela cuida da casa e da educação dos filhos, cuida da horta, trata a bicharada e trabalha na roça. Muitas vezes é a própria mulher quem garante a sobrevivência da família, com a chamada "pequena produção" (verduras, leite, ovos, queijo e carne...)

Com a responsabilidade de gerar, criar, educar os filhos, produzir, a mulher se preocupa com o futuro. É esse jeito de lutar e trabalhar que torna a mulher indispensável no processo de organização de uma sociedade justa que conduz a uma vida digna, com acesso ao lazer, à saúde, à educação e ao trabalho.

É para esta **mulher guerreira**, que mantém a família e leva adiante a organização popular que é o maior exemplo de cidadania para a nossa sociedade que escrevemos.

COM DIREITO E COM DOCUMENTAÇÃO

- 1 - Quantas Mulheres já foram presidentas no Brasil?
- 2 - Por que acontece apenas a presença masculina no governo?
- 3 - A partir de que ano a mulher pode votar?
- 4 - Descreva no que as mulheres da sua comunidade trabalham:

☞ 1996 - III Grito da Terra Brasil - PRONAF com juros de 9% para custeio e, na época, 11% (TJLP + 6% ao ano, com rebate de 50%) para investimento. Foram liberados R\$ 350 milhões para investimento. Mas, mesmo com a adesão dos bancos estaduais, o Pronaf-Investimento ficou emperrado até o final do ano. O Banco do Brasil optou apenas pelo Pronaf-Custeio.

Agricultores vinculados às agroindústrias de fumo e de carne abocanharam um grande número de contratos do Pronaf.

Na prática, foram liberados cerca de 580 milhões de reais, beneficiando aproximadamente 300 mil agricultores. Por pressão dos setores patronais, foi ampliada a classificação de beneficiário, permitindo até 2 empregados permanentes na propriedade. Exigências absurdas e excessivas pipocaram nas agências bancárias: exigência de seguro de vida, rigor na aceitação de avalistas, área mínima por cultura, valor mínimo de financiamento, declarações de boa conduta, registro do contrato bancário em cartório e, até justificativa de desconhecimento da existência do Pronaf por parte de alguns bancos.

Agricultores familiares com maior necessidade de crédito, mais uma vez, ficaram de fora.

☞ 1997 - Grito da Terra Brasil - 1997 - Ampliados os recursos do Pronaf para 1,5 bilhões de reais, segundo anúncio do governo Federal. As taxas de juros caíram para 6,5% ao ano (custeio) e, atualmente, com a queda da TJLP, a taxa para investimento ficou em 7,7% para o 1º ano. Foi ampliado o público beneficiado, sendo que pescadores e seringueiros em regime de economia familiar também foram incorporados ao programa.

- 1) Você conhece alguém que perdeu seus bens para o banco por causa do crédito?
- 2) Você participou em alguma dessas lutas? Conhece alguém que tenha participado?
- 3) Que importância você dá às lutas desenvolvidas em busca do crédito diferenciado?

FONTE - FÓRUM SUL DOS RURAIS DA CUT

USO DAS ARMAS

Desde os primórdios tempos, o homem se utiliza, de pedras, lanças, arco, flecha e até pólvora para se proteger dos animais, bem como seu abate para se alimentar.

Da proteção e alimentação passou a utilizar tais ferramentas para disputar poder, competir, medir forças.

Esta fase de uso da força bruta evoluiu construindo formas mais complexas de organização, o que vem a originar o Estado.

O Estado por sua vez mantém o monopólio do Poder, inclusive do poder do armamento. Neste sentido, milhares de pessoas treinadas (exércitos e policiais) são dotados do direito de porte de arma.

Esta lógica nos faz concluir que ao ser humano comum não há o direito de portar uma arma, que não há mais a necessidade do passado do homem se defender dos animais e levando em conta que o Estado através de suas instâncias, a segurança é garantida aos cidadãos, porque então ainda muitas pessoas se utiliza dos porte das armas?

1 - Usamos armas, porque somos inseguros de natureza?

2 - As instâncias de proteção do Estado (polícia, exército) ao cidadão brasileiro, na sua opinião, são suficientes, são confiáveis?

Posseiros são pessoas que há muitos tempo estão lutando por um pedaço de terra para sobreviverem. Agora, está sendo resolvido este problema aqui em Pinhão graças aos posseiros e suas lideranças, principalmente pelo esforço das lideranças da AFATRUP.

Mas para chegarmos até aí ocorreram muitas violências praticadas pela madeireira ZATTAR, que se instalou nesse município, mas ou menos em 1950 comprando algumas terras e madeiras, mas principalmente forçando os pinhãoenses a assinarem papéis e contratos em branco. Para isso a madeireira usou da força bruta, para que seus verdadeiros donos deixassem as terras e entregassem o produto e a madeira.

Através de seus pistoleiros a madeireira intimidava mulheres e crianças e se fosse necessário, até mesmo queimavam as casas e assassinavam os agricultores que tentavam resistir, desta forma, além de cometerem crimes contra os direitos dos agricultores que legitimamente habitavam as terras do município, a indústria ZATTAR foi responsável pelo desmatamento da maior parte das matas.

Autor: Marcio C. Cruz
Monitor PEPO

- 1) Qual a diferença entre posseiro e sem-terra?
- 2) A vida dos posseiros mudou ou continua igual àquela época? Por que?
- 3) Quais são os órgãos que apoiam e ajudam os Posseiros?

O ANALFABETO POLÍTICO

O pior analfabeto é o analfabeto político.

Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe que o custo de vida, o, preço do feijão , do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política.

Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio de empresas nacionais e multinacionais

BERTOLT BRECHT

TUDO VALE A PENA QUANDO A ALMA NÃO É PEQUENA

Migração

Migrar não significa apenas mudar de um lugar para outro. Quem faz isso sai de sua terra, deixa para trás suas raízes, seus amigos, sua história, seus conhecimentos, Não tem mais nada, é simplesmente um migrante.

O que faz as pessoas migrarem?

A dificuldade de sobreviver no local de origem e o sonho de uma vida melhor faz com que famílias inteiras partam à procura de trabalhos temporários, outras são levadas definitivamente para cidades grandes.

Todo este processo de expulsão do trabalhador e trabalhadora de seu local de origem (moradia) é causado pelas mudanças na agricultura brasileira, com máquinas tirando a mão-de-obra do campo.

Sem dúvida este processo migratório tem provocado um aumento do analfabetismo de geração em geração, e o aumento da população das cidades grandes provoca toda uma situação de miséria, onde não se tem rede de esgoto, saúde, educação, água e luz.

Nesta massa de migrantes começam a surgir formas de organizações de bóia-fria, que luta contra situação de subemprego, por melhores salários e direitos trabalhistas; sem-terra, que luta pela terra; migrantes da cidade, que são expulsos da terra, do trabalho e lutam pela posse urbana; e posseiros, que trabalham na terra (a terra é de quem nela trabalha e não de quem com ela pretende explorar o trabalhador).

E assim vai se construindo o caminho para acabar com a migração forçada.

Editorial do Informativo do Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário, junho/julho de 1996
Ano 2 - nº6

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UM PROJETO QUE DEU CERTO

Poesia feita para o "Dia Municipal de Alfabetização de Adultos de 2000"

Como um raio de luz
Abre a mente do povo
E o aprendiz conduz
A entrada para um mundo novo,
Em cada letra apreendida
Ganha uma nova vida
Se sente valorizado
Não mais é analfabeto
Sabe até ler um projeto
E escreve versos rimados

Começa até entender
As leis e a constituição
Pois nela podemos ler
Os direitos do "cidadão"
Tais como emprego, saúde,
Lazer e educação.
O que não era possível
Sem alfabetização!

Assim podem aprender
Na escola de adultos
Vêm como é bom saber
Que o saber não é oculto
Ficam assim inquietos
Desde que nasceu o projeto
De alfabetização de adultos

Projeto que veio ao encontro
De tantas necessidades
De interiores de cidades
De grande população
Que vivia até então
Numa obscuridade
Sem poder pôr no papel
Ressurgindo um novo céu
Uma nova realidade

E hoje comemoramos
Neste dia dezenove
Data que até me comove
Ao relembrar o passado
Me sinto indignado
E fico me perguntando
Por que há quinhentos anos
Há tantos injustiçados?

Mas nunca é tarde demais
Para rever os nossos erros
Chega de os nossos jornais
Falar só de pesadelos
O futuro é agora
O amanhã está perto
Me orgulho falar nessa hora
De um projeto que deu certo.

Autores: Gilmar Fernandes e Fernando Lucht

PARCERIA PARA CERTIFICAÇÃO

Como se sabe, a parceria e a busca de soma de esforços é uma necessidade para que os anseios e exigências da educação de jovens e adultos sejam realmente efetivados.

Evidentemente, projetos e programas que visam a melhoria da qualidade educacional e, conseqüentemente da qualidade de vida de uma população, devem ser incentivados e apoiados, no sentido de se tornarem cada vez mais abrangentes.

Considero de suma importância a parceria que ocorre entre o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Pinhão (CEEBJA) com o Projeto de Educação de Posseiros de nosso município (PEPO), visto que o mesmo, além de propiciar que o cidadão do interior se torne mais atuante, também possibilita que o conhecimento se torne cada vez mais democrático. Assim, a marginalização do caboclo com relação à cultura não continua sendo um fato, mas através da educação a mudança vai ocorrendo paulatinamente.

Para o CEEBJA, manter a parceria com o PEPO é, acima de tudo, manter uma parceria que prova e comprova que a educação popular se faz com esforço, trabalho, dedicação e compromisso de todos os envolvidos.

Maria Aparecida F. de Almeida
Diretora do CEEBJA de Pinhão

O PEPO SOB A ÓTICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No Brasil, o quadro do analfabetismo é secular e chega aos nossos dias com poucas alterações. Pinhão deteve, por muitos anos, o título de município que possuía o maior número de analfabetos do Estado do Paraná.

Um rápido olhar em alguns dados estatísticos mostra que o maior índice de analfabetismo se concentrava na zona rural, onde os camponeses vivem com uma economia de subsistência, cultivando a terra ainda com métodos arcaicos por não terem acesso a conhecimentos mais elaborados.

Considerando que o analfabetismo dos pais está relacionado ao fracasso escolar de seus filhos, Pinhão vinha sustentando o problema do analfabetismo de geração em geração.

Cientes dessa problemática, algumas tímidas iniciativas para o enfrentamento do problema exposto foram viabilizadas, porém, nenhuma que superasse ou mesmo solucionasse parte do problema, pois, algumas dessas tentativas encontraram resistências, ora por parte do poder público, ora por parte da própria população, que tinha, até bem pouco tempo, a educação em segundo plano em suas vidas, priorizando o trabalho em detrimento dos estudos. “A cultura do campo exige conhecimentos diferentes da cultura da cidade”, argumentavam.

Percebendo a importância da escolarização e sabendo que analfabetismo e exclusão social caminham juntos, que o Pepo, numa experiência bem sucedida, iniciou um trabalho de alfabetização com uma clientela até então definida, mas que, com o passar do tempo, foi tendo uma maior abrangência, não só em números como também em qualidade, que prevê não “o ler e o escrever”, mas, principalmente dar continuidade aos estudos.

Hino dos Posseiros

*Nós, posseiros aqui de Pinhão
Já fomos tratados igual ladrão
Quando lutávamos por este chão
Que já pertenceu a nossa geração*

*Por sermos pessoas sem informação
Já enfrentamos essa situação
Com a madeireira que fez a opressão
Com documento de falsa ação
Deixando a todos sem uma opção*

*Já não agüentando tanta violência
Um pequeno grupo, então se uniu
Para resolver a nossa vivência
Então a AFATRUP também interviu
Essa entidade juntou-se a nós
Mudando então esta situação
Da organização nasceu o Projeto
Ajudando a todos com a educação
Que vai transformar a nossa nação.*

Educadores do PEPO – 97

DEVASTAÇÃO EM NÚMEROS

A araucária, árvore-símbolo do Paraná, aos poucos está cada vez mais incomum e hoje não ocupa nem 1% da área do estado.

Área total do Paraná _____ 199.709 km. – 36,5%

Área ocupada originalmente por matas de araucária _____ 730 Km – 0,36%

- Entre 1985 e 1986 foram derrubados 235 mil hectares de mata nativa.
- 400.000 m de madeira de araucária são extraídos por ano.
- Cada pinheiro produz cerca de 3 m de madeira.
- Em 1950, as araucárias cobriam 50% da área do Paraná.
- Em 1995, sobravam cerca de 2% entre os 9% de cobertura florestal.
- Preço: o m de pinheiro custa entre R\$ 480,00 e R\$ 1.000,00.
- As araucárias começaram a se formar há cerca de 200 milhões de anos.
- Um pinheiro demora 300 anos para crescer até um metro de diâmetro.

Gazeta do Povo – quarta-feira, 15 de março de 2000 – Pág.7

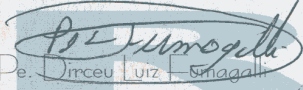
IMAGENS DE DOCUMENTOS

CERTIFICADO

A APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário,
inscrita no CNAS n.º 44006.001752/97-64 certifica que

Neiva Prestes dos Santos

Participou do IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR
cujo tema foi "Educação e Trabalho para a Cidadania", realizado nos
dias 18, 19 e 20 de setembro de 1.998, totalizando carga horária de 20 (vinte) horas.
Cornélio Procópio, 20 de setembro de 1.998.


Pe. Dirceu Luiz Fomagalli
Presidente da APEART


Edilberto Ribeiro Tostes
Francisco Carlos Moreno
Neuza Apda. C. De Oliveira
Coordenação do IV Seminário



**ASSOCIAÇÃO PROJETO EDUCAÇÃO DO ASSALARIADO RURAL
TEMPORÁRIO**

CERTIFICADO

A APEART – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário, certifica que,

Neiva Pereira dos Santos

Participou do III Seminário de Educação Popular, cujo o tema foi “**EDUCAÇÃO, AVANÇO TECNOLÓGICO E MOVIMENTOS SOCIAIS**”, realizado no período de 29 a 30 de Outubro de 1.997, em Umuarama PR., (Centro Cultural Schubert), com duração de 20 (vinte) horas, contando com 100% de participação.

Umuarama, 30 de Outubro de 1.997.


Pe. Dirceu Luiz Fumagalli
Presidente da APEART


Edilberto Ribeiro Tostes
Coordenador do Seminário


Neusa Chamorro de Oliveira
Equipe Organizadora



FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DE PINHÃO/FAAP

CERTIFICADO

Certificamos para os devidos fins que Neira Brito dos Santos participou do **V Seminário de Educação de Adultos de Pinhão** nos dias, 13 e 14 de Junho de 1997, promovido pelo Fórum de Alfabetização de Adultos de Pinhão/FAAP, na qualidade de Participante sendo o público, alfabetizadores da zona urbana e rural, num total de 16 horas.

Representante do Fórum/FAAP

Secretária de Educação do Município

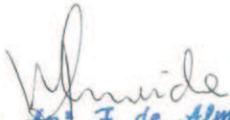
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GUARAPUAVA
CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DE PINHÃO

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins e a quem
possa interessar que o(a) aluno(a) LURDES DOS SANTOS
concluiu de 1ª à 4ª série do 1º Grau neste
Estabelecimento de Ensino.

Por ser expressão da verdade firmamos a
presente declaração.

Pinhão, 11 de Dezembro de 1997.


Maria Ap. F. de Almeida
DIRETORA
Res. nº 4740/95 — RG 2.174.395-0