

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIENE GUIRAUD

**CONCEPÇÕES E SABERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VISÃO
DE PROFESSORES DESSA MODALIDADE DE ENSINO (1996-2006): HISTÓRIAS
DE DOCÊNCIA**

CURITIBA

2010

LUCIENE GUIRAUD

**CONCEPÇÕES E SABERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VISÃO
DE PROFESSORES DESSA MODALIDADE DE ENSINO (1996-2006): HISTÓRIAS
DE DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado da Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Lydia Teixeira Corrêa

CURITIBA

2010

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

G965c
2010

Guiraud, Luciene
Concepções e saberes da educação de jovens e adultos na visão de
professores dessa modalidade de ensino (1996-2006) : histórias de docência /
Luciene Guiraud ; orientadora, Rosa Lydia Teixeira Corrêa. – 2010.
283 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2010
Bibliografia: f. 139-166

1. Educação de adultos. 2. Professores – Formação. 3. Educação – História
I. Corrêa, Rosa Lydia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 374.012

LUCIENE GUIRAUD

**CONCEPÇÕES E SABERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VISÃO
DE PROFESSORES DESSA MODALIDADE DE ENSINO (1996-2006): HISTÓRIAS
DE DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado da Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa
Presidente – PUCPR

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi
Convidado Interno – PUCPR

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
Convidado Externo – UFMG

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski
Suplente – PUCPR

Curitiba, 23 de junho de 2010.

DEDICATÓRIA

A meus pais, Juarez e Adilza (in memorium), que me conduziram ao caminho do aprendizado, dando-me sempre a liberdade necessária para que eu pudesse buscar e desenvolver minha própria visão de mundo e que, estejam onde estiverem, torcem por mim e abençoam minha trajetória.

A meus filhos, Felipe e Beatriz, pilares de minha existência e fontes de inspiração para a busca de novos conhecimentos.

A meus avôs, Alcides e Thereza (in memorium), que se dedicaram e auxiliaram em minha educação, orientando-me e ensinando-me a enfrentar todas as dificuldades com força e determinação.

AGRADECIMENTOS

A reflexão sobre fatos e ideias e consequente produção do conhecimento só ocorrem substancialmente quando construídos coletivamente. Por isso, gostaria de agradecer de modo especial a algumas pessoas que foram significativas para a produção deste trabalho.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa com quem aprendi a conquistar cada passo dessa jornada, incentivando com firmeza, dedicação e empenho, um percurso de leituras e investigação.

Ao Prof. Dr. Peri Mesquida que me impulsionou ao ingresso no Programa de Pós-Graduação, dando-me um suporte indispensável e ao Prof. Dr. Leôncio Soares e Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi pelo interesse e contributos teóricos quando da qualificação deste estudo.

A todos os demais professores que, pelo empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência, são co-responsáveis por meu crescimento, aprendizado, realização profissional e pessoal.

Aos meus filhos, meu genro e minha nora que, com amor, carinho e apoio, souberam aceitar inúmeras vezes as minhas ausências devido aos longos períodos de estudos.

Aos meus irmãos Antônio e Juciema, pelo alento, parceria, incentivo e presenças constantes em todos os momentos de minha vida.

À minha amiga Eleane que, pelo exemplo e aconselhamento, corroborou com a concepção de que somente com coragem, esforço e determinação se transpõem os obstáculos que se apresentam durante a consolidação de nossos projetos.

Aos diretores, pedagogos e professores envolvidos neste estudo que, com cortesia e disponibilidade, forneceram informações preciosas que se constituíram matéria para minhas reflexões.

E, finalmente, a Deus, que sempre é meu auxílio, minha sustentação e nascente de meu fortalecimento.

Os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Maurice Tardif

RESUMO

O presente estudo, de natureza histórica, incide sobre a formação de professores para a EJA, modalidade que visa atender uma parcela da população que, por razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir em tempo regular a educação escolar básica. Ao buscar um entendimento sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos, constata-se que o número de pesquisas específicas sobre a formação docente para esta modalidade ainda é pequeno, apesar de crescente e que, majoritariamente, são anunciadas no âmbito da legislação, via olhar do documento legal que traduz a intencionalidade das políticas educacionais que, por sua vez, omitem sobre esta formação ou as elucidam embrionariamente. Diante disso, este estudo volta-se sobremaneira para o professor de EJA no que reporte à sua formação. O problema de pesquisa orienta-se pelas indagações: sob qual ideário formativo o professor de EJA acredita ser formado e que saberes fizeram parte dessa formação? São indagações respondidas durante a realização deste trabalho, que trata de buscar fazer, por meio de pesquisa bibliográfica no campo da história da educação, uma retrospectiva ampla da educação de adultos à educação de jovens e adultos no Brasil, procurando contemplar um pouco do contexto histórico no qual se desenvolve a EJA no país, no período de 1996 a 2006 e como ela é concebida pelo Estado. Problematisa a formação de professores para a educação de jovens e adultos no Brasil, considerando ideários e saberes de formação de professores de EJA, na perspectiva de como esses sujeitos os entendem. Para tal análise cotejam-se os aspectos trazidos pela legislação e por fontes documentais escritas com as histórias de docência, de forma a permitir a construção da história da formação de professores para a educação de jovens e adultos, por meio da ótica dos próprios professores. Assim, este estudo se dá por meio das fontes bibliográficas, da legislação, dos documentos oficiais, dos materiais de professores, e do depoimento destes, escolhidos intencionalmente em instituições de ensino do sistema público municipal e estadual da Região Metropolitana de Curitiba. Na perspectiva de apresentar reflexões acerca da formação do educador de jovens e adultos toma como referência autores como Soares, L. (2003a; 2005; 2006; 2007; 2008), Freire, P. (1993a; 1993b; 1997; 2001; 2003), Paiva, (1973), Beisiegel (1974), Brandão (1980), Fávero (1983), Haddad (1991; 2000a; 2000b), Di Pierro (2000; 2005), Arroyo (2005; 2006), entre outros, aponta os distintos pontos de vista de Tardif (2000, 2002), Saviani, D. (1996), Gauthier (1998), Chervel (1990), Shulman (1985; 2002; 2004), Pimenta (1999), na premissa de investigar os saberes apreendidos em sua formação e analisa cultura e diversidade cultural nos conceitos atribuídos por Julia (2001), Frago (1993; 1995; 1998; 2000; 2001), Geertz (1989), Williams (1969), Canen (1997; 1999; 2000). Considerando aspectos da diversidade cultural buscando compreender a relação entre conhecimentos e saberes na formação de professores de EJA, o presente estudo aponta para a confirmação de que é a partir da prática que educadores de jovens e adultos têm contato com as teorias relacionadas à modalidade.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Saberes. Formação de professores. Ideário formativo. História da educação.

RESUMEN

Este estudio de carácter histórico, se refiere a la formación de profesores para la EJA, un método destinado a cubrir una parte de la población que, por diversas razones, no han tenido la oportunidad de asistir o completar a tiempo la educación regular de la escuela básica. En la búsqueda de una comprensión de la formación del profesorado para jóvenes y adultos, parece que el número de investigaciones específicas sobre la formación del profesorado para este modo es todavía pequeño, aunque creciente, y que, sobre todo, se anuncian en la legislación, por la mirada del documento legal que refleja la intención de las políticas educativas que, por su tiempo, no incluyen la materia de formación o poco aclaran al respecto. Así, este estudio se convierte en gran medida al profesor de EJA y a su formación. El problema de investigación ES guiado por la pregunta: ¿pelo que ideas formativas el profesor de EJA cree se han formado y que el conocimiento hizo parte de esta formación? Son las preguntas respondidas en este trabajo, que viene a tratar de hacer, por medio de la literatura en el ámbito de la historia de la educación, una retrospectiva completa de la educación de adultos para jóvenes y adultos en Brasil, mirando un poco de lo contexto histórico en que desarrolló la EJA en el país, durante el período 1996 a 2006 y cómo se concibe por el Estado. Se pregunta por la formación de docentes para jóvenes y adultos en Brasil, teniendo en cuenta las ideologías y concepciones del profesor de EJA, la perspectiva de cómo estas personas entenderlas. Para este análisis si coteja los aspectos interpuesto por la legislación y las fuentes documentales escritas comparando los con las historias de la enseñanza, a que permitan la construcción de la historia de la formación docente para los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de los propios docentes. Así, este estudio se lleva a cabo a través de fuentes bibliográficas, legislación, documentos oficiales, materiales de profesores y el testimonio de ellos, elegidos deliberadamente en las instituciones educativas en lo sistema público estatal y municipal de la Región Metropolitana de Curitiba. En vista de la presentación de reflexiones sobre la formación docente para los jóvenes y los adultos toman como referencia los autores como Soares, L. (2003a; 2005; 2006; 2007; 2008), Freire, P. (1993a; 1993b; 1997; 2001; 2003), Paiva, (1973), Beisiegel (1974), Brandão (1980), Fávero (1983), Haddad (1991; 2000a; 2000b), Di Pierro (2000; 2005), Arroyo (2005; 2006), entre otros, muestra los diferentes puntos de vista de Tardif (2000, 2002), Saviani, D. (1996), Gauthier (1998), Chervel (1990), Shulman (1985; 2002; 2004), Pimenta (1999), en la premisa de la investigación de los conocimientos aprendidos en su formación y examina la cultura y la diversidad cultural en los conceptos asignados por Julia (2001), Frago (1993; 1995; 1998; 2000; 2001), Geertz (1989), Williams (1969), Canen (1997; 1999; 2000). Teniendo en cuenta los aspectos de la diversidad cultural a fin de comprender la relación entre el conocimiento y experiencia en formación de profesores de educación de adultos, este estudio apunta a confirmar que es de la práctica que los educadores de los jóvenes y adultos tienen contacto con las teorías relacionadas con esta modalidad.

Palabras llave: Educación de jóvenes y adultos. Conocimiento. Formación de profesores. Ideas de formación. Historia de la educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Escolas da RME de Curitiba que ofertam EJA	59
QUADRO 2 - Número de Turmas na Educação de Jovens e Adultos em Curitiba	60
QUADRO 3 - Outras formas de atendimento – EJA Curitiba	63
QUADRO 4 - Funções Docentes por Grau de Formação – 1ª a 4ª – Brasil/1998.....	71
QUADRO 5 - Funções Docentes por Grau de Formação – 5ª a 8ª – Brasil/1998.....	72
FIGURA 1 - Livro Registro de Classe	113
FIGURA 2 - Diário de Classe	114
FIGURA 3 - Diário de Classe	115

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INAF / BRASIL - Evolução do Indicador.....	39
TABELA 2 - INAF BRASIL – População de 15 a 64 anos – Evolução do Indicador	40
TABELA 3 - População residente de 5 anos ou mais (Pessoas) – Curitiba/2000.....	61
TABELA 4 - Homens analfabetos com 15 anos de idade ou mais – Curitiba/2000	61
TABELA 5 - Mulheres analfabetas com 15 anos de idade ou mais – Curitiba/2000	61
TABELA 6 - Índice de Fragilidade Educacional de Jovens e Adultos em Curitiba	62
TABELA 7 - Funções Docentes por Grau de Formação – 1ª a 4ª – Brasil/1996	71
TABELA 8 - Funções Docentes por Grau de Formação – 5ª a 8ª – Brasil/1996	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPAS - Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
ABEF - Associação Brasileira dos Estudantes de Filosofia
ABEP - Associação Brasileira de Ensino em Psicologia
ABHO - Associação Brasileira de História Oral
ABI - Associação Brasileira de Imprensa
ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não-governamentais
ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AC - Ação Católica
AEC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
AELAC - Associação dos Educadores da América Latina e do Caribe
ALFASOL - Alfabetização Solidária
AMP - Associação dos Municípios do Paraná
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANDES-SN - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Inst. Federais de Ensino Superior
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG - Associação Nacional dos Pós-Graduandos
ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares
APEDs - Ações Pedagógicas Descentralizadas
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Mundial
BRDE - Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul
CAED - Comissão para Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores
CBCE - Centro Brasileiro de Ciências do Esporte
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
CCJC - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CE - Comissão de Educação do Senado
CEAAL - Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEB - Câmara de Educação Básica

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEBJAS - Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos
CEPLAR - Campanha de Educação Popular
CES - Centros de Estudos Supletivos
CFE - Conselho Federal de Educação
CFP - Conselho Federal de Psicologia
CGE - Coordenação de Gestão Escolar
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONDSEF - Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Federal
CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CP – Conselho Pleno
CPC - Centro Popular de Cultura
CREFAL - Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina
y el Caribe
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DENEM - Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC - Exame Nacional de Cursos
ENEC - Executiva Nacional dos Estudantes de Computação
ENECOS - Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social
ENEENF - Executiva Nacional dos Estudantes de Enfermagem
ENEFAR - Executiva Nacional dos Estudantes de Farmácia
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEN - Executiva Nacional dos Estudantes de Nutrição

ENESSO - Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ENEV - Executiva Nacional dos Estudantes de Veterinária
EP - Educação Popular
EPT - Educação para Todos
ESG - Escola Superior de Guerra
ExNEEF - Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
ExNEF - Executiva Nacional dos Estudantes de Filosofia
ExNEPe - Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
FAS - Fundação de Ação Social
FASUBRA - Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FENECO - Federação Nacional dos Estudantes de Economia
FORUMDIR - Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Educação
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEA - Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IPM - Instituto Paulo Montenegro
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JUC - Juventude Universitária Católica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MEPF - Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

NEA - Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos

NRE - Núcleos Regionais de Educação do Município de Curitiba

NRE AM Norte - Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte

NREA M Sul - Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul

NREC - Núcleo Regional de Educação de Curitiba

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

ONG - Organização Não Governamental

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT/RJ – Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro

PFL/BA - Partido da Frente Liberal da Bahia

PL – Projeto de Lei

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PMC - Prefeitura Municipal de Curitiba

PMDB/PR - Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Paraná

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PQE - Programa Qualidade de Ensino

PROEJA - Programa de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB/MG – Partido da Social Democracia de Minas Gerais

PSDB/CE - Partido da Social Democracia do Ceará

PSS - Processo Seletivo Simplificado

PTD - Plano de Trabalho Docente

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil

RFP - Referenciais para Formação de Professores

RIT - Regime Integral de Trabalho

RME - Rede Municipal de Ensino de Curitiba

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEAP - Secretaria de Administração e Previdência

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED - Secretaria de Educação à Distância

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná

SEF - Secretaria de Ensino Fundamental

Sefor/MTb - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SESI – Serviço Social da Indústria

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

SINAPES - Sistema Nacional de Avaliação para o Progresso da Educação Superior

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional

SME - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

SMRH - Secretaria Municipal de Recursos Humanos de Curitiba

SMS - Secretaria Municipal de Saúde

SNF - Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos

SUED - Superintendência da Educação

UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIP – Universidade Paulista

USAID - Agência Americana de Ajuda ao Desenvolvimento

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL NO QUAL SE DESENVOLVE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	24
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	24
2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	28
2.3 O BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1996 E 2006 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	38
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EJA NO BRASIL NO UNIVERSO DA PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	66
3.1 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	84
4 DEPOIMENTOS ORAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO	91
4.1 POSSIBILIDADES E LIMITES DE HISTÓRIAS DE VIDA	92
4.2 IDEÁRIOS E SABERES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE EJA.....	104
4.2.1 Concepções educativas e saberes de professores	109
4.2.2 Aspectos da diversidade cultural e suas implicações na formação de professores de EJA	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	167
ANEXOS	171

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa no âmbito do ideário educacional. Tem a pretensão de analisar concepções e saberes presentes na educação de jovens e adultos na visão de professores dessa modalidade¹ de ensino (1996-2006).

Neste aspecto, o presente estudo incide sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos (EJA)², modalidade que visa atender uma parcela da população que, por razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir em tempo regular a educação escolar básica.

Nos Referenciais para Formação de Professores (RFP/2002)³ atribui-se a denominação de professor a quem “[...] trabalha diretamente com as crianças, jovens e adultos em instituições responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental”. (p. 11-12). A definição genérica de professor é predominante no texto, e não se encontra distinção para professor da educação de jovens e adultos, o que também incide na problemática do reconhecimento efetivo deste profissional.

Para tanto consideramos necessário retomar alguns aspectos importantes do ponto de vista histórico em relação à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, em particular, na cidade de Curitiba. Assim, a retomada histórica da formação de professores⁴ é imprescindível para a compreensão da problemática desta formação, situando sua importância, bem como o modo pelo qual tem ocorrido como expressão de interesses dominantes na sociedade brasileira.

A profissionalização e qualificação de docentes no Brasil são pensadas a partir de 1750, quando da instituição das aulas régias, após a expulsão dos jesuítas. A lei imperial de 1827, em seu artigo 5º, menciona que professores iriam instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. A Lei nº 10, de 1835, cria a primeira escola normal brasileira. Porém, podemos observar que a legislação não faz nenhuma distinção entre formação para professores de adultos, jovens ou crianças até o início da década de 70.

¹ De acordo com a atualização da nomenclatura da LDB 9.394/96 em Níveis/etapas/modalidades de ensino, este trabalho segue a terminologia usada pela legislação educacional vigente.

² Educação de jovens e adultos (EJA) é a nomenclatura estabelecida pela LDB 9394/96, em substituição a Ensino Supletivo anteriormente instituído pela Lei 5.692/71. Com o Parecer CEB/CNE 11/2000 que baseou a Resolução do CNE de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, são enfatizadas as mudanças da nomenclatura, sendo então utilizada no presente trabalho.

³ Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEB, 2002.

⁴ A preocupação de preparar docentes no Brasil ocorre a partir de 1820, quando da instalação das primeiras escolas de ensino mútuo.

Assim, a formação de professores para EJA é uma questão ainda em aberto (DUDEQUE; CORRÊA, 2005), apesar de a legislação atual fazer menção à modalidade, demonstrando uma possível preocupação dos legisladores. Porém, o que podemos perceber é que o foco da atenção é dirigido para o aluno da EJA (DUDEQUE, 2006), mas negligenciada a formação de seu professor. Nos primeiros movimentos de alfabetização de adultos, no Brasil, a maioria dos profissionais não tinha a formação em Magistério, sendo chamados de professores leigos. (SEPÚLVEDA, 2004).

Na literatura educacional, o vocábulo *leigo* tem duas referências que se destacam: a de sentido político, em que a educação é afirmada como tarefa exclusiva do Estado (separado da Igreja), costumando aparecer nos textos e documentos educacionais republicanos contrapondo a *educação leiga* (pública, universal e gratuita) à *educação religiosa* (sob controle ou influência da Igreja); e a referência no sentido funcional, designando o *professor leigo*⁵, aquele que não possui habilitação específica para o exercício do magistério, diferenciado do professor formalmente habilitado para tal (MURTA, 2006). De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o conceito para *professores leigos* é “professores que não concluíram o magistério, mas lecionam em escolas públicas do ensino fundamental e em classes de alfabetização de jovens e adultos”. (PNDU, 2004).⁶

A LDB 4.024/61 previa que a habilitação para o exercício da docência em classes de alfabetização e séries iniciais fosse conferida por meio de exames de suficiência, em caráter precário, àquele que se dispusesse a lecionar. Sobre a formação de professores para o ensino primário⁷, a referida LDB fixava:

⁵ Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002 - Portaria Nº 397, de 09 de outubro de 2002 do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), é denominado Professor leigo no ensino fundamental: *Professor assistente de regência de classe*, *Professor indigenista bilingue*, *Professor leigo em classe multisseriada*, *Professor leigo em regência de classe*, *Professor leigo responsável por escolas rurais*, *Professor não habilitado no ensino fundamental*, *Professor sem formação para o magistério* (CBO 3321-05). Para atender esta demanda e fundamentando-se na LDB 9.394/96, na Resolução CNE/CEB 01/2003, no Parecer CNE/CEB 03/2003, na Lei 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, no Parecer CEB 15/98 da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, na Resolução CEB nº 2/99 que aprova pelo CNE o Referencial para a Formação de Professores – RPF – proposto pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é criado o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) da Secretaria de Educação à Distância (Seed). O curso destina-se aos professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, Classes de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, sem formação específica no exercício da função, habilitando-os para o Magistério, em nível médio, na modalidade de Ensino à Distância, em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), o Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA), os estados e municípios.

⁶ Notícia de 03/05/2004, disponibilizada no site do PNDU.

⁷ Na vigência da LDB 4.024/61, a educação escolar estava organizada nos níveis: ensino primário (1ª à 4ª séries), ensino médio (ginásial e colegial) e ensino superior.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao [...] grau ginásial. Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. (LDB 4.024/61, Cap. IV).

Nos termos da Lei 5.692/71, fora fixada uma definição das condições para o ingresso de professores sem a qualificação mínima estabelecida como necessária para o exercício destas funções:

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: [...]. Parágrafo único – Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos [...]. (Lei 5.692/71, Cap. VIII).

Assim, a contratação de professores leigos esteve historicamente respaldada em dispositivos legais, uma vez que a própria legislação educacional brasileira previu na falta de professores habilitados, a admissão daqueles professores como recurso provisório para compensar as carências do sistema de educação.

A Lei 4.024/61, primeira LDB, se caracterizando também pela pouca continuidade e por se limitar a aspectos formais (SOARES, L., 1996), incluía, no art. 99, o direito de certificação aos alunos que não concluíram a escolaridade na idade própria e determinava que a formação ginásial ocorresse para os maiores de 16 anos e a formação colegial para aqueles com mais de 19 anos.

Na vigência desta Lei, a experiência de Paulo Freire exerce significativa influência sobre os movimentos de cultura e educação popular como, entre outros, o Movimento de Educação de Base (MEB), que teve grande expressão na região nordeste do país. (BORGES, 1993). Nesse sentido, nos referimos a um contexto, como em outros certamente, marcados por ruptura entre políticas e práticas educacionais o que ocasionou o desenvolvimento de propostas alternativas paralelas ao sistema oficial de ensino. E quem eram, naquela ocasião, os professores de jovens e adultos?

De acordo com Fávero (2003), muitos eram os que faziam parte do trabalho de alfabetização do MEB, compreendidos por voluntários — normalmente estudantes

universitários e secundaristas – e pequenas equipes profissionais formadas de cinco a dez pessoas, que coordenavam os trabalhos. O autor diz que,

[...] o que Paulo Freire desenvolveu eram pequenos cursos de uma semana chamados *Curso de realidade brasileira* e de *Aprendizagem do método*. A própria equipe estudava e fazia o material. Este grupo era que sustentava o movimento e promovia os cursos. Por outro lado, havia movimentos mais profissionalizados. O MEB tinha mais de 500 pessoas contratadas, em sua maioria professores. Numa estrutura nacional, havia a parte administrativa pesada. Nos estados e nos locais do MEB no interior, havia uma equipe pedagógica, composta de professores, que fazia cartilha, elaborava as aulas. Mas também havia sociólogos, advogados, muita gente que tinha feito Pedagogia ou Serviço Social. O que a gente fazia de treinamento com os professores eram cursos de 15 dias. Tanto para as equipes de nível estadual quanto para as de níveis locais. Eram praticamente 60 horas, pois havia aulas nos três turnos. O lazer para a gente era um ótimo momento educativo. Para os monitores, os cursos eram de uma semana. E havia treinamentos continuados regulares. Pelo menos um outro treinamento de uma semana inteira a cada dois anos. (FÁVERO, 2003, p. 2-3).

Vale referir educadores participantes do MEB, além de Paulo Freire, como Aída Bezerra, Alda Maria Borges, Osmar Fávero, Vera Barreto, José Carlos Barreto, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. (BRANDÃO, 2001; VIEIRA, M., 2007).

De uma finalidade basicamente de alfabetização, o movimento passou para uma educação que incentivava a consciência crítica, a politização, a valorização da cultura popular, a autonomia das comunidades, a organização e a animação popular. Em parte, isso se deu pelo contato direto dos quadros do MEB com a difícil realidade vivida pelo campesinato, o contato com as forças de esquerda e o próprio movimento inaugurado com o Concílio Vaticano II, que levava a Igreja Católica para as questões sociais. (SOUSA, 2007).

Contudo, os acontecimentos políticos desencadeados pelas forças políticas governamentais em 1964, interferiram radicalmente em todos os movimentos de educação e cultura popular até seus desaparecimentos. No caso do MEB, o seu vínculo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) o protegeu da completa supressão, apesar da forte perseguição e fechamento de alguns de seus departamentos, tendo lhe custado acentuadas modificações em sua orientação político-pedagógica. (IDEM).

Em seguida, a Lei 5.379/67 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como grande campanha cívica de alfabetização que chegou com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como *vergonha nacional* nas palavras do então presidente militar Médice. Seus resultados foram desprezíveis, apesar de professores decentemente remunerados e corretamente preparados para o que iam fazer, mas “[...] chegou

imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade”. (HADDAD, 1991, p. 116).

Na história da EJA outras referências sintetizam as diretrizes legais, como por exemplo, a Lei 5.400/68, referente ao alistamento militar, indicando a obrigação de alfabetização dos indivíduos analfabetos com 17 anos e que em seu texto propunha ao funcionário público “[...] que alfabetizasse mais de dez listados, teria registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório. Os civis não funcionários públicos ganhariam um diploma honorífico.” (CHAGAS; BONAMINO, 2003, p. 37).

No contexto do governo militar, trazendo a educação de adultos numa perspectiva de continuidade do processo de escolarização, denominado de ensino supletivo de primeiro e segundo graus, a Lei 5.692/71, estabelece pela primeira vez um capítulo específico para a educação de pessoas jovens e adultas, apresentando para a sociedade o Ensino Supletivo (Cap. IV) e, timidamente versa sobre a formação específica do professor para este segmento (art. 32, Cap. V), reconhecendo a educação como um direito de cidadania, embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos catorze anos. (HADDAD, 2000a).

Importa dizer que na história da educação são variadas as discussões relacionadas à escolarização de adultos e jovens. Associadas aos conflitos ideológicos e políticos, podem ser exemplificadas, como nos lembra Silva, S. (2003) durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, onde uma proposta de emenda constitucional é sutilmente aceita, devido a discursos de educadores brasileiros e da assessoria do Banco Mundial (BIRD) que desqualificavam a educação de jovens e adultos. Por meio da emenda no inciso I do artigo 208, a educação de jovens e adultos é colocada na mesma condição da educação infantil, reconhecendo a incapacidade da sociedade em garantir escola básica para todos na idade adequada.

Posto isso, de modo geral, o que podemos dizer é que a falta de políticas públicas pontuais e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes no Brasil e, para a Educação de Jovens e Adultos em particular, dado a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Há dificuldades de instituição e consolidação de espaços para esta formação (DI PIERRO, 2005), caracterizando timidez na atuação das Universidades brasileiras para a formação inicial desses docentes (FREITAS, M. L., 2007), o que assinala que, no campo da pesquisa, são ainda abreviados os estudos e investigações que se debruçam sobre a questão, pouco se conhecendo então, “[...] em profundidade, como se dão os processos formativos daqueles que atuam em EJA”. (SOARES, L., 2007, p. 89). Sendo

assim, impõe-se ao professor buscar de forma autônoma, adequar sua formação inicial à formação em serviço (ou mesmo a ausência dela).

Não seria demais dizer que a escola, na sociedade brasileira, ao longo do tempo, tem sido privilégio das camadas sociais dominantes, ocupando um lugar determinado e determinante na própria estrutura social que desenvolve os processos de exclusão (DUBET, 2003), na medida em que concorre para o aumento das desigualdades. Diante desta constatação, as políticas educacionais cada vez mais apontam para a necessidade de ofertar educação para todos, uma vez que, conforme aponta o Plano Nacional de Educação (PNE), o próprio mercado de trabalho da estrutura social vigente vem a exigir a aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva, com vistas à percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir. (BRASIL, 2001).

Mas retomando a atual LDB e a formação de professores para EJA, convém dizer que é nesta Lei que surge, pela primeira vez, a indicação para a formação de professores de jovens e adultos, ponto que pode ser assinalado como positivo, mas que acaba tendo problemas intrínsecos, uma vez que lhe tem sido conferida pouca atenção, certamente por seu caráter controverso. Nela apenas está indicado que os alfabetizadores sejam preparados em rápidos cursos de capacitação em EJA ou “formados por treinamento em serviço”, como reza o artigo 87, § 4º (Cfr. LDB 9.394/96), levando a crer que não se prioriza a formação desse professor, uma vez que qualquer pessoa com um pouco mais de escolaridade e algum treinamento nessa área já poderia ser considerada um professor para a EJA. A formação de um profissional voltado para a escolarização de sujeitos que, por alguma razão não tiveram acesso à escolarização regular, requer especificidade, uma vez que se trata de uma modalidade com identidade própria⁸ e, por consequência, vem a exigir um perfil diferenciado desse profissional, da mesma forma que uma política exclusiva e particular para a formação do educador que venha a atuar na EJA. (ARROYO, 2006).

Num contexto em que as determinações sociais são contundentes, a falta de um professor formado para tal certamente é catastrófica, pois, ao se lançar mão de uma determinada metodologia, não se está trazendo para a sala de aula apenas uma técnica, “[...] mas toda uma teoria que a sustenta, vinculada a uma visão de homem e de mundo que responde a interesses de classes”. (MARTINS, 1989, p. 40).

⁸ De acordo com Resolução CNE/CEB Nº 01/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu art. 5º, Parágrafo único, ‘a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio’.

Essa questão sem dúvida se insere na relação entre Estado e educação, quando o Estado deve garantir, segundo a LDB 9.394/96, em consonância com os princípios constitucionais de 1988, o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Título III, art. 4º, inciso I), bem como “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. (LDB 9.394/96, Título III, Art. 4º, inciso VII).

A LDB 9.394/96 também traz à tona a discussão sobre a problemática da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da sociedade civil e o Ministério da Educação (MEC), oportunizando a criação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, em todos os Estados brasileiros e, a partir de 1999, dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. Tais encontros significam avanços consideráveis para as discussões sobre a EJA, uma vez que são constituídos por instituições governamentais, não-governamentais e movimentos interessados em compor um espaço de articulação de forma ampla dos diferentes segmentos de representação da EJA. Para a formação do profissional, no entanto, os descasos com a educação de jovens e adultos são cada vez mais visíveis na elaboração desta lei, o que se desvela em sua aprovação e promulgação sem levar em consideração o que solicitava a categoria de educadores sobre a legislação do professor para atuar na EJA, não havendo, por isso, grandes mudanças em relação a 5.692/71. (SEPÚLVEDA, 2004).

Desta forma, a formação do professor para a EJA constitui-se num problema frequente, uma vez que o trabalho pedagógico com adultos requer um conhecimento particular que, geralmente, não é prioridade nos cursos de formação de professores, o que pressupõe que a formação recebida não habilita o professor “[...] para atender aos requisitos especiais, que caracterizam um ensino no qual os participantes são os próprios educandos e não o educador.” (RIVERO, 2001, p. 105).

Ao buscar um entendimento sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos, pode-se constatar que o número de pesquisas específicas sobre a formação docente para a educação de jovens e adultos ainda é pequeno, apesar de crescente e que, majoritariamente, são anunciadas no âmbito da legislação, via olhar do documento legal que traduz a intencionalidade das políticas educacionais que, por sua vez, omitem sobre esta formação ou as elucidam embrionariamente, como na Lei 5.692/71.

Diante disso, este estudo volta-se sobremaneira para o professor de EJA no que reporte à sua formação. Sob qual ideário formativo o professor de EJA acredita ser formado? Que

saberes fizeram parte dessa formação? São indagações que nos parecem oportunas responder durante a realização desta pesquisa.

Para tal, trataremos de buscar fazer, por meio de pesquisa bibliográfica no campo da história da educação, uma retrospectiva que contemple o período da educação de adultos à educação de jovens e adultos no Brasil, - Capítulo 1 -, analisando o contexto histórico no qual se desenvolve a EJA no país, no período de 1996 a 2006 e como ela é concebida pelo Estado⁹.

Por sua vez, no Capítulo 2, pretendemos problematizar a formação de professores para a educação de jovens e adultos no Brasil, considerando no Capítulo 3, ideários e saberes de formação de professores de EJA, na perspectiva de como esses sujeitos os entendem. Para tal análise cotejaremos os aspectos trazidos pela legislação e fontes documentais escritas com as histórias de docência, de forma a nos permitir a construção da história da formação de professores para a educação de jovens e adultos, por meio da ótica dos próprios professores sobre seus processos de formação e atuação profissional.

Assim, este estudo se dará por meio das fontes bibliográficas, da legislação, dos documentos oficiais, dos materiais de professores, e do depoimento de vinte deles, escolhidos intencionalmente nas instituições de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) – por meio do Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NREC), Núcleo Regional da Área Metropolitana Norte (NRE AM Norte), Núcleo Regional da Área Metropolitana Sul (NRE AM Sul) – e da Secretaria Municipal de Ensino do Município de Curitiba (SME), que ofertam essa modalidade de ensino.

⁹ O conceito de Estado aqui abordado é de acordo com Bobbio (2000, p. 425), ou seja, “não é um conceito universal, mas serve apenas para indicar e descrever uma forma de ordenamento político [...]” e que se estendeu “libertando-se, de certa maneira, das suas condições originais e concretas de nascimento — a todo o mundo civilizado”.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL NO QUAL SE DESENVOLVE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Nesta reflexão, partimos da compreensão de que a EJA vincula-se historicamente à Educação Popular (EP), mas entendendo ser a segunda mais ampla do que a primeira, como veremos a seguir. Acreditamos que uma observação atenta de maior amplitude nos permitirá uma visão mais abrangente e a análise da produção teórica na sua relação com o processo histórico concreto, ambos os aspectos necessários, em nosso ponto de vista, para discutir a educação de jovens e adultos na perspectiva proposta.

Destacadamente desde os anos de 1960, a educação de jovens e adultos está vinculada à expressão *educação popular* que é usada pela primeira vez, de modo sistemático na luta pela escola pública intensificada por intelectuais e educadores latino-americanos, entre fins do século XIX e começo do século XX. (BOTTOMORE, 1981). A partir deste período, inicia-se também no Brasil uma trajetória¹⁰ histórica da educação popular, culminando no que hoje chamamos de educação de jovens e adultos.

¹⁰ A trajetória de educação popular é iniciada no Brasil em 1916, sob o fenômeno caracterizado como '*entusiasmo pela educação*' (PAIVA, V., 2003, p. 37), por intermédio da Liga de Defesa Nacional, liderada por Olavo Bilac. Outras iniciativas favoráveis à educação de adultos têm seus registros na história da educação (no período de colonização, no final do Império, na década de 20 por meio das escolas criadas e dirigidas por organizações socialistas e anarquistas de trabalhadores, na primeira metade dos anos 30 e, sobretudo, após o obscurecimento do governo ditatorial de Getúlio Vargas em 1945). Porém, em termos de paradigma, a educação popular foi originalmente fundamentada na obra de Paulo Freire na década de 60 do século XX e encontrava na conscientização sua categoria essencial. Contando inicialmente com apoio da UNESCO e, na década de 60, da USAID, as campanhas de educação pretendiam promover a alfabetização de adultos e desenvolvimento comunitário, como parte da estratégia política das classes dominantes. (FLEURI, 1989). São várias as campanhas de alfabetização dirigida às camadas sem escolarização que se insere dentro da vertente da educação popular, como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947); a Campanha Nacional Educacional Rural (1952); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que teve seu auge em 1959 e 1960; a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1962). Também podem ser incluídas neste rol as diversas atividades educacionais emergentes junto aos movimentos sociais no início da década de 60, realizados por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares: os educadores do MEB, ligados à CNBB, dos CPCs, organizados pela UNE, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais, os movimentos vinculados ao Estado como a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba, o projeto de educação popular na Vila Helena Maria em Osasco da União Estadual de Estudantes do Estado de São Paulo em 1963 (também orientando os trabalhos pela concepção de alfabetização de Paulo Freire), que renasce com vigor na segunda metade dos anos 70, contando com apoio de inúmeros grupos e entidades de assessoria ao movimento popular, e encontram diferentes formas de institucionalização com o processo de democratização do Estado brasileiro no final da década de 80. (BRANDÃO, 2006). Assim, na década de 1980, a educação popular supera a

O conceito de educação popular é, com frequência, empregado como contraponto à educação formal; é utilizado como um conjunto de dinâmicas e habilidades que permitem a construção do conhecimento a partir dos fenômenos vivenciados pelas pessoas envolvidas, entendidos como cultura, a cultura popular (ARANTES, 1990; BRANDÃO, 1980, 1995, 2001a, 2001b, 2002, 2006; FÁVERO, 1983; FREIRE, P., 1961, 1976, 2003; MONTENEGRO, 2001).

Desse modo é entendido como um instrumento de transformação social que, ao colocar a cultura no centro de seu processo, possibilita atuar sobre a representação que os sujeitos possuem sobre o mundo, particularmente os seus e, conseqüentemente, interpretá-lo e agir sobre ele. Assim, busca “[...] fornecer, a todos, os meios de conhecer, compreender e agir na sociedade, para emanciparem-se e não lhe ficarem submissos”. (BOUCHER-PETROVIC, 2006, p. 27). A emancipação humana é um dos constituintes da EP que, nas palavras de Freire (2003), nos remetem ao ideário de uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e a homens concretos, que supera a alienação e potencializa a mudança e a libertação social.

A EP procura trabalhar pedagogicamente as pessoas através de maneiras coletivas de aprendizado, de forma a desenvolver a capacidade de análise crítica sobre a realidade, bem como a propiciar o aprimoramento das estratégias de luta e enfrentamento das adversidades. Um dos elementos fundamentais de seu método consiste em utilizar o saber anterior do educando como ponto de partida do processo pedagógico. Valoriza a diversidade e a heterogeneidade dos grupos sociais envolvidos, as iniciativas dos educandos e a comunicação entre o saber popular e o saber científico. (VASCONCELOS, 2004).

Nas palavras de Brandão (2006, p. 92), no que diz respeito a uma possível conceituação de educação popular, “[...] mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências através das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular”. Diante dessa afirmação, pode-se dizer que a educação popular busca o “[...] fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe”. (BRANDÃO, 2006, p. 92).

Hoje se pode considerar como educação popular, de modo geral, os processos que visam a garantir a educação básica a todos os cidadãos. Mas em um sentido mais estrito e político, distinguem-se, de um lado, os trabalhos educativos geralmente promovidos pelas classes dominantes que reforçam a sujeição e desarticulação dos indivíduos, contribuindo

assim para adaptá-los a processos de dominação e exploração, e de outro lado, as propostas - geralmente construídas junto com os movimentos populares - que promovem a autonomia, a participação e a cidadania ativa . (BRANDÃO, 2006).

A EP, neste sentido, tende a possibilitar o desenvolvimento de currículos mais flexíveis, com a incorporação e a valorização dos saberes da experiência e a adaptação às necessidades de tempo e espaço dos adultos. Enfim, uma adequação dos processos educativos às condições objetivas em que vivem as classes populares, historicamente forçadas para a margem destes processos, assim como de todos os processos sociais, econômicos e políticos, desconsideradas nas leis e propostas regulares de educação. É tentar colocar a margem no centro. Segundo Arroyo (2001), esta tentativa é a característica e o mérito das iniciativas da EP.

Na história da educação popular brasileira, podemos considerar quatro movimentos pioneiros de uma proposta cujo objetivo em comum era incluir os excluídos da sociedade num processo educacional, social, político, econômico e cultural: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma; a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em convênio com o governo federal, em março de 1961 e o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961. (GÓES, 2001).

Cada movimento desenvolveu estratégias próprias na perspectiva de alcançar o objetivo de inclusão social das camadas populares, como descreve Góes (2001),

No MCP predomina a diversificação: a pesquisa educacional, que vai elaborar o Método Paulo Freire, em 1962 (ARY, s/d), a alfabetização, o ensino fundamental, as praças de cultura, a edição de textos e o teatro. A Campanha De Pé no Chão, partindo da proposta de erradicar o analfabetismo em Natal vai criar acrescentamentos culturais como o estímulo e a organização de autos populares e folclóricos; assume a preparação do magistério municipal com o seu Centro de Formação de Professores; a iniciação ao trabalho com a sua Campanha de Pé no Chão também se Aprende uma Profissão; as praças de cultura e a criação de bibliotecas populares, programações diárias em rádios, construindo uma política educacional orgânica **de e com** as classes sociais urbanas subordinadas. Sua especificidade é desvelar que a escola não é o prédio escolar e, assim, ensinou crianças, jovens e adultos em Acampamentos cobertos de palha de coqueiro e sobre chão de barro batido, formas arquitetônicas idênticas às casas dos pescadores das praias. Com isso barateou os custos e multiplicou as oportunidades de escolas. O MEB optou pela educação das classes camponesas através de uma rede de escolas radiofônicas e participação na sindicalização rural promovida pelo clero e leigos católicos. O CPC abriu o caminho da politização das questões sociais através, principalmente, do teatro de caixotinho, da edição de livros, discos e filmes,

mantendo a alfabetização como política secundária até o momento do Plano Nacional de Alfabetização do MEC com a aplicação do Método Paulo Freire (1963). (GÓES, 2001, p. 417-418 - grifos do autor).

Cabe ressaltar, para efeitos de melhor compreensão das estratégias inseridas na proposta pedagógica de educação popular, o que nos indica a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, ainda nas palavras de Góes (2001), seu idealizador e dirigente,

[...] não há como esquecer que, politicamente, De Pé no Chão é uma soma de seus acrescentamentos à alfabetização propriamente dita, são: 1) o ensino fundamental até à quarta série, nos Acampamentos; 2) as Praças de Cultura (proposta bebida no MCP); 3) as bibliotecas populares; 4) os círculos de leitura nos Acampamentos; 5) os Círculos de Cultura Paulo Freire; 6) os programas radiofônicos diários; 7) o teatro; 8) o coral; 9) os jograis; 10) as edições de cartilhas para adultos e de literatura de cordel; 11) a mobilização dos grupos de representação de autos populares, cantos e danças folclóricas – eventos integrados, não necessariamente nesta ordem de hierarquia e cronologia. [...] Aqui, acho oportuno outro corte para dizer que nem só de documentos escritos e passados em cartório se faz a História. Às vezes, o testemunho pessoal prestado em forma de depoimento estabelece as pontes explicativas que ajudam a compreensão das coisas. Retomo a transição dos anos 50-60 com os olhos que viram os eventos e os processos. Expressivas foram as mudanças de mentalidade que então ocorreram no curso da história brasileira e, particularmente, nordestina. (GÓES, 2001, p. 420-422).

Paulo Freire, que representa um marco para a educação de adultos em termos de concepção filosófica, sociológica e antropolítica, afirma a necessidade de o educador (re)educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor (FREIRE, P., 1987). Cabe ao professor auxiliar o aluno no seu processo de conscientização (conscientização política de se saber e se fazer cidadão de direitos, investido de sua cultura) através de um procedimento pedagógico de problematização, sendo um mediador democrático, optando metodologicamente pelo diálogo, que iguala professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente. Esta proposta traz para os/as professores/as a necessidade de terem visão e postura diferentes perante os alunos, despidas de preconceito e vestidas de posicionamento político. Assim, a realidade cultural é ponto de partida para o conhecimento da realidade político-social.

A Declaração de Hamburgo (1997), ao ampliar a concepção de EJA, impõe a necessidade de considerar os sujeitos da educação popular (educadores e educandos) na multiplicidade de contextos em que atuam, demandando por parte das políticas públicas o reconhecimento de suas heterogeneidades. Por outro lado, as exigências da crescente

complexidade do mundo contemporâneo colocam novos desafios para a formação de professores para essa modalidade de ensino.

Para o professor de EJA, especificamente, adequar os processos educativos às condições objetivas em que vivem as classes populares é uma problemática que traz a necessidade de compreendê-la em suas características específicas que lhe impõe limites e abre possibilidades. Assim, para atuar na educação popular, em todas as suas vertentes, não significa que este professor deva ser um especialista. É necessário que se aproprie dos conhecimentos inerentes à educação como um todo, tenha maior compreensão sobre a sociedade brasileira e suas características, e realize estudos permanentes das especificidades do trabalho com pessoas pertencentes às classes populares. Afinal, ensino-aprendizagem é permeado por uma relação educativa que pressupõe mudanças “[...] à medida que atinge o ser humano naquilo que lhe é fundamental: a importância de sentir-se reconhecido pelo outro”. (GIOVANETTI, 2003, p. 2).

Considerando que a demanda para educação popular é gerada na sociedade brasileira como resultado do seu modelo de desenvolvimento, compreende-se que a formação de professores para atendê-la supõe um processo de mudança na direção de construir uma nova sociedade. Assim, compreendê-la histórica, social, política e economicamente se torna um imperativo.

No entanto, neste estudo, a EJA não será explorada do ponto de vista da Educação Popular, mas de indivíduos provenientes de segmentos sociais que não tiveram acesso ao ensino regular ou dele foram excluídos.

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A reflexão sobre a história da educação brasileira nos remete à análise de que a exclusão é predominante no que se reporta à Educação de Jovens e Adultos. Exclusão pode designar desigualdade social, miséria, injustiça, exploração social e econômica, marginalização social, entre outras significações. De modo amplo, a exclusão pode ser encarada como um “[...] processo sócio-histórico caracterizado pelo recalcamento de grupos sociais ou pessoas, em todas as instâncias da vida social, com profundo impacto na pessoa humana, em sua individualidade”. (SILVA, F., 2008)

No que se refere especificamente à educação escolar, concordamos com Dubet (2003) quando este nos diz que a escola,

[...] é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida, [...] a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado 'normal' da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão. (DUBET, 2003, p. 43-44).

A democratização do ensino é tema extremamente controvertido, pois a estrutura do próprio sistema escolar inviabiliza a idéia de *escola para todos*, fazendo com que ainda haja um mecanismo muito forte de exclusão. As políticas de educação, em sintonia com as recomendações dos organismos internacionais, explicitam a intenção de oferecer um mínimo de conhecimentos capaz de ajustar a oferta de mão-de-obra e a demanda do mercado de trabalho, traduzidos no binômio educação/empregabilidade. Além disso, as propostas de universalização do acesso à educação são combinadas com medidas de racionalidade técnica para gestão de recursos, reduzindo o político ao distributivo. Trata-se de um perverso engenho para integrar a todos socialmente, garantindo a uns uma educação sólida - trabalhadores empregados e qualificados - e a outros os rudimentos necessários ao desempenho das atividades da economia informal e ao emprego. Reconhecer a existência desse perverso mecanismo de integração social ajuda, talvez, a explicar porque grande percentual de alunos que estão na escola não está aprendendo. (OLIVEIRA, D., 2001).

Assim, organização e estrutura do nosso sistema escolar são atreladas à cultura da exclusão que "[...] legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui". (ARROYO, 2000, p. 12). Romper com essa tradição requer uma atitude que promova o repensar da cultura de seletividade, reordenando o sistema escolar como um todo. (GRACINDO; MARQUES, 2005).

Porém, também nos parece óbvio que a escola ao longo de sua história “[...] não constitui nem a única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, representa, entretanto um papel que não pode ser negligenciado”. (DUBET, 2003, p.35). Nas palavras de Pinto e Silva (2006, p. 112-113), a escola

[...] mantém em seus processos pedagógicos inúmeros mecanismos internos de exclusão. Um deles torna-se mais evidente quando a escola afirma a igualdade de todos, sobretudo, quando se refere à igualdade de talentos e potencialidades, premissa muito visível nas práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos. [...] As ações desencadeadas pelos governos para garantir a democratização das oportunidades educacionais, a inclusão e permanência do aluno [...] parecem não ter afetado estruturalmente a escola.

Segundo Santos, G. (2003), a escolarização dos sujeitos pertencentes à EJA caracteriza-se como percurso fortemente acidentado, marcado por inúmeros percalços e interrupções. Dentre esses percalços e interrupções destaca-se a exclusão precoce da escola que, ocorrendo na escolarização inicial ou mesmo na escolarização tardia, motiva, através da baixa escolaridade dela resultante, constrangimentos sociais diversos.

Ao nos reportarmos à população de jovens e adultos excluída da escola, podemos observar que, geralmente, são tratados como “uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes e relacionados diretamente ao chamado *fracasso escolar*”. (ANDRADE, 2004, p. 1). Isso representa então, que a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm sido condição às diversas compreensões de educação que lhes é ofertada e, como salienta Arroyo (2001, p. 10) “[...] os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais”.

Para Haddad (2003a), a garantia do acesso desses jovens e adultos à escolaridade é uma questão de respeito aos direitos humanos. O autor reflete que,

Os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado, perdendo uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade. Sabemos que as pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, podem exercer melhor sua cidadania, pois têm condições mais favoráveis de realizar e defender outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.) (HADDAD, 2003a, p. 1).

Os números da exclusão educacional trazidos pelo Censo 2000 (IBGE) são alarmantes, mesmo num país, como o Brasil, que já em 1824 trazia em sua Constituição o reconhecimento de direito à educação. Em seus estudos Haddad (2003b) nos traz que,

Não atingimos sequer a universalização do acesso ao ensino fundamental: em 2000, 98,9% da população entre sete e 14 anos estava matriculada, o que significa que mais de 280 mil pessoas dessa faixa etária estavam fora da escola. Segundo o Censo 2000 (IBGE), entre os analfabetos absolutos, 1,4 milhão são crianças e adolescentes

entre 10 e 14 anos, e dois milhões são pessoas entre 15 e 24 anos. Entre os adultos, os índices são piores: 14,2 milhões são analfabetos. (HADDAD, 2003b, p. 1).

Para elucidarmos a presente questão, trazemos a afirmação de que as desigualdades educacionais no Brasil são ainda muito fortes e nessa afirmativa nos respaldamos também nas pesquisas realizadas por Haddad (2007). O autor declara que:

Nós ainda temos 14 milhões de analfabetos acima de 15 anos, nós ainda temos 44,6% das crianças de 4 a 6 anos excluídas do acesso à educação infantil, nós ainda temos 8,6 % das crianças de 7 a 9 anos e 0,5 % das crianças de 10 a 14 anos fora da escola. Sabemos também que, uma grande parte dos que conseguem agora ingressar no sistema escolar tem que enfrentar o problema do fracasso, gerado por fatores escolares e extra-escolares, que produz uma baixa média de escolarização na população brasileira. Essa situação gera um outro problema concomitante ao analfabetismo absoluto que atinge 14 milhões de brasileiros jovens ou adultos. Trata-se do analfabetismo funcional, situação que caracteriza pessoas que tiveram uma experiência escolar insuficiente para garantir o domínio de habilidades como a leitura, a escrita e o cálculo num grau que corresponda às demandas do mundo do trabalho ou de outras dimensões do cotidiano. Se nós somarmos aos 14 milhões de analfabetos as pessoas que têm menos de quatro anos de ensino - período mínimo de escolarização que garantiria esses aprendizados básicos - chegaremos a uma cifra próxima de 40 milhões, que representa 32% da população brasileira com 15 anos ou mais que não têm o domínio da leitura e da escrita. (HADDAD, 2007, p. 34-35).

Diante deste quadro, denotamos que houve e ainda persiste a ausência quase total de uma política educacional voltada para esse segmento, composto fundamentalmente de jovens e adultos. Afirmação esta que se constata nas esparsas indicações legais que fazem referência à educação desse contingente.

Nas palavras de Ventura (2002), a origem e a trajetória da educação de adultos tanto na alfabetização como na educação básica voltada para a profissionalização, sempre se reservou,

[...] aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira. (VENTURA, 2002, p. 3).

As políticas públicas para a educação de jovens e adultos caracterizam-se pelo “[...] aspecto irregular, fragmentário e compensatório [...]”, e pelo alheamento do Estado “[...] quanto à definição e implementação de políticas que possam, efetivamente, garantir essa modalidade educativa”. (VENTURA, 2002, p. 5).

As décadas de 1930 e 1940 configuram-se pela execução de políticas públicas para a educação no Brasil. É na constituição de 1934, durante o período do governo de Getúlio Vargas, que a educação passa a ser entendida como direito de todos e dever do Estado. Essa constituição propõe um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, Estados e Municípios em matéria de educação. (HADDAD, 2000a).

Na vigência da constituição de 1937 acontece a I Conferência Nacional de Educação, em 1941, onde se reafirma a proposta do Plano Nacional de Educação. Nessa conferência é elaborado um questionário a fim de levantar a situação educacional e cultural dos Estados e, timidamente, uma das questões trata da possibilidade “de multiplicação de simples postos de ensino para alfabetização, como medida de emergência” (BRASIL, 1941). Não há referência alguma, na íntegra do relatório, para educação de adultos.

O Plano Nacional de Educação proposto desde a 3ª constituição (1934) somente se efetivou em 1962, no âmbito da 1ª LDB (Lei 4.024/61), porém

[...] não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. (BRASIL, 2001, p. 2)

Ainda em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. Este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação e, paralelamente ao Plano Nacional de Educação, é criado o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire. A partir dessa época é que emergem as preocupações sobre a condição do adulto não escolarizado.

A educação de adultos no Brasil sempre esteve vinculada à educação elementar, portanto, intimamente ligada ao processo oficial de alfabetização. Nas décadas de 40, 50 e início dos anos 60 do século XX, devido à pressão internacional, e a argumentação de que o

analfabetismo era obstáculo ao progresso, campanhas¹¹ destinadas a *erradicar* o analfabetismo surgiram no cenário nacional, porém nenhuma política foi criada quanto ao profissional que nelas viessem atuar.

Enquanto projeto de Lei, a LDB 4.024/61 marca o confronto entre duas visões de Educação, o qual se inicia em 1956, mas efetivamente configura-se em 1958. Segundo Dias (2004, p. 2),

Uns desejavam investimentos públicos em escolas também privadas e confessionais, outros defendiam escola pública para todos sob a gestão do Estado. Durante todo o tempo que educadores se empenham em criticar o projeto de lei do Deputado Lacerda por considerá-lo favorável aos defensores das escolas confessionais, está presente o argumento de que o desenvolvimento da sociedade e sua democratização dependem da instituição da escola pública.

Assim, a LDB 4.024/61 é marcada por um cenário conturbado e, nitidamente inspirada no liberalismo, trazia a tentativa de conciliar duas posições que dividiam as discussões de educadores e demais interessados na educação: se os recursos públicos iriam ou não sustentar as escolas privadas e confessionais. De forma secundária, portanto, a lei trata como um de seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça nos estabelecimentos de ensino. E igualmente secundariza o ensino básico, incluindo-se a formação docente, prevendo a formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial (art. 52 e 53) e a formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior (art. 59). Uma lei inofensiva, redigida para contentar opostos, mas, como bem comenta Saviani, D. (2008),

[...] o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como vem sendo assinalada, a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: ‘É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual’. (SAVIANI, D., 2008, p. 20).

Feita estas considerações, resta-nos sintetizar que se passaram treze anos correntes para aprovar-se a LDB 4.024/61. No ano de 1948, Clemente Mariani, Ministro da Educação e

¹¹ Campanha Nacional de Massa na década de 40; CEPLAR – Campanha de Educação Popular; De pé no chão também se aprende a ler, na década de 50 e início de 60, são exemplos de tais campanhas. (RIBEIRO, V., 1997; FÁVERO, 2007).

Saúde Pública do governo do então Presidente Dutra, apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Este projeto foi exaustivamente debatido e deu origem à Lei 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. A educação de jovens e adultos nesta Lei era nomeada de Madureza¹² (Ginasial e Colegial). O texto da Lei não fazia maiores referências além de fixar idades mínimas para seu início (16 e 19 anos, respectivamente) e um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei n°. 709/69. Isso ocorreu porque a ‘clientela’¹³ dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava.

O Regime Militar instituído em 1964 novamente reformou a educação brasileira resultando na imposição de duas leis, a 5.540/68 e a 5.692/71. Assim, enquanto a LDB 4.024/61 foi resultado de um amplo debate, a Lei 5.692/71 foi “[...] elaborada em um prazo de 60 dias, por nove membros, indicados pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho”. (SOARES, L., 1998, p. 02).

Os motivos que levaram à elaboração da Lei 5.692/71 dizem respeito ao contexto político-econômico que a antecedeu e que nos remete, necessariamente, ao golpe militar de 1964. Não é nosso objetivo aqui adentrar com profundidade nesta questão, mas apenas pontuar algumas características daquele momento histórico que ainda reflete nos rumos da educação no Brasil.

Naquela ocasião, segundo Santos, M. (2009, p. 4),

[...] a sociedade política (sob hegemonia dos militares) se sobrepõe à sociedade civil, o tecnocrático se sobrepõe ao político tradicional e a propaganda ideológica do Estado invade todos os segmentos da sociedade enquanto exerce sua patrulha repressiva pela ótica da Segurança Nacional.

¹² O exame final de aprovação do curso também era chamado de Madureza. Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da tevê brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo.

¹³ A expressão clientela utilizada refere-se à condição de submissão e sujeição, características impostas pelos mecanismos de exclusão social e que nos remete à subordinação deste contingente da população “cujo potencial nunca foi plenamente desenvolvido – potencial compreendido em termos de desenvolvimento individual, em termos de plena cidadania e em termos da sua capacidade de contribuir de uma maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico da Nação”. (HENRIQUES; DEFOURNY, 2006, p. 7). De acordo com Soares, L. (2003b, p. 3) diz respeito, neste sentido, a “pessoa incapaz, passiva de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista”.

A ideologia da sociedade política foi arquitetada por organismos como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e, principalmente, a Escola Superior de Guerra (ESG); e se contrapunham a organismos da sociedade civil de tendências esquerdistas como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) – abrigado dentro do próprio governo – e outros ligados à educação popular como o Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimento de Cultura Popular (MCP), União Nacional dos Estudantes (UNE), Juventude Universitária Católica (JUC), Ação Católica (AC) e outros. (SANTOS, M., 2009).

Foi um momento em que acordos foram firmados entre o MEC e o USAID, resultando em assistência a ser prestada pelos americanos em vários setores da sociedade brasileira, no que tange ao “treinamento e especialização de pessoal brasileiro necessário à avaliação, adaptação e instituição de novos processos e técnicas administrativas essenciais.” (ALVES, 1968, p. 35).

Enfim, um período em que a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico é absorvida por um grande número de educadores e especialistas, que consideravam a educação escolar como necessária à “formação de mão-de-obra e de inculcação ideológica para direcionar a escolha dos governantes”. (SAVIANI, D., 1997, p. 66).

Nesse contexto de ideologia da segurança e desenvolvimento nacional, o Ensino Supletivo¹⁴ cresceu e ganhou legitimidade de modo imperativo. Assim, a educação de jovens e adultos trabalhadores foi organizada como programa de impacto norte-americano, com verbas dos acordos MEC-USAID.

A Lei 5.692/71 trouxe a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos (então denominada de Ensino Supletivo), inaugurando uma legislação específica que organizava o ensino para esse público em capítulo próprio, diferenciando-o do ensino regular básico e secundário. Abordava em seu texto a necessidade da formação de professores especificamente para este segmento, e trazia avanços significativos. Ventura (2001, p. 15-38) observa que,

¹⁴ Ensino Supletivo – De acordo com o INEP: "Segunda oportunidade escolar. Conforme as necessidades a atender, abrangerá desde a iniciação à leitura, à escrita e ao cálculo e a formação profissional, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. Os cursos supletivos serão ministrados em classes escolares ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos e o melhor desempenho de aprendizagem. "Sistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, que, em perspectiva mais ampla, surge como parte do sistema Nacional de Educação e Cultura". "O ensino supletivo abrange, atualmente, as funções ou modalidades de aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento. "Os cursos poderão ser ministrados quer em escolas ou complexos escolares, quer exclusivamente pelo emprego dos meios de comunicação, quer pela combinação das duas soluções" (LEI nº 5.692, Cap. IV e Parecer 699/72 - Ensino Supletivo). "Ensino paralelo ao convencional, que permite aos alunos que abandonaram a escola, de prosseguir ou retomar seus estudos" (INEP, 2004).

Na verdade, apesar de ter sido elaborada no auge do período de ditadura civil-militar, esse instrumento legal, contraditoriamente, representou a ampliação, em nível legislativo, das oportunidades educacionais. [...] Com a Lei nº. 5692/71 inicia-se um período de intenso investimento público no ensino supletivo, estruturado a partir de quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Esse ensino teve uma enorme expansão, crescendo paralelamente à estrutura regular do MEC (na época 1º e 2º graus regulares).

Em 1972, dois documentos – Política para o Ensino Supletivo e o Parecer nº. 699/72¹⁵ – estabeleciam o princípio para esta modalidade, assinalando uma nova visão de escola. A partir destes documentos foram criados então, pelas secretarias estaduais de educação, no ano de 1974, os Centros de Estudos Supletivos (CES). Assim, no cerne de reformas autoritárias e no auge do processo de modernização conservadora, o Ensino Supletivo ganha estatuto próprio e, como comenta Ventura (2001, p.16), são muitos os que avaliam que “oferecendo o Mobral e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares”.

Instituiu-se então uma nova política educacional no Brasil, durante o governo militar (1964-1985), cuja intencionalidade era alfabetizar jovens e adultos para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, tal política vinha a atender os objetivos políticos e ideológicos do governo vigente, cujo interesse pautava-se em esvaziar os conteúdos, trazendo assim uma despolitização, ao mesmo tempo em que iria preparar e aumentar a força de trabalho qualificado, desvelando-se desta forma, o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava à continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares a esse *status quo*. (FREIRE, P., 1992, 1980; PAIVA, V., 1973). Efetivamente era também uma política que se contrapunha à esquerda e suas iniciativas alfabetizadoras de adultos.

O referencial pedagógico desta nova política educacional instituía diferenças intelectuais entre os indivíduos e, por isso, alguns deveriam ser educados na perspectiva de serem dirigentes e outros para serem dirigidos, o que levaria à formação do grande contingente de mão de obra escolarizada. (BATTISTUS; LIMBERGER, 2006).

Assim, com um conceito diferencial entre indivíduos e sinalizando para o mercado de trabalho, foi promulgada a Lei 5.692/71 que, tanto em seu texto como nos documentos de

¹⁵ O Parecer CFE nº 699/72 expressou, com clareza, o alto teor de supletividade desta modalidade de ensino não só pelo fato de ser diferente do ensino regular em sua estrutura, duração, regime escolar e metodologia, mas, também, pela flexibilidade que o caracterizava, ensejando o ensaio de soluções novas exigidas pelas diferentes realidades.

apoio¹⁶ indicavam formação específica aos professores. Aos que atuariam no ensino supletivo, a referida lei menciona que a formação se daria com o aproveitamento dos estudos e pesquisas que seriam desenvolvidos. Enquanto isso não fosse realizado, os professores do ensino regular teriam cursos de aperfeiçoamento para poderem se adaptar à nova organização de ensino. (HADDAD; DI PIERRO, 2000a).

O texto da mencionada lei dá à alfabetização de adultos maior dedicação, além de incorporá-la a programas mais extensivos de educação básica, destacando-se o artigo 25:

Art. 25 – O ensino supletivo abrangerá conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos; [...] (LEI 5.692/71).

Observa-se que, pela amplitude, principalmente no que pese a formação de professores, caberia aos Conselhos Estaduais a formação adequada aos docentes, cabendo ressaltar que “a referência desta determinação legal ficou evidenciada nas dificuldades de encontrar o profissional adequado, ou nos descasos da grande impotência dos estados de legitimar o que era determinado”. (SEPÚLVEDA, 2004, p. 78). A responsabilidade delegada aos Conselhos é determinada no capítulo V, “art. 32 - O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho de Educação”. (LEI 5.692/71).

Porém, estudiosos em educação como Osmar Fávero, Maria de Lourdes de A. Fávero, Maria das Graças Medeiros Tavares, entre outros, reconheciam que o estabelecimento da Lei 5692/71 no que se relaciona ao preparo dos professores de jovens e adultos, não era cumprido pelos Conselhos Educacionais e Instituições de Ensino. Assim, acenavam à necessidade de reforma daquela Lei enviando vários projetos ao Congresso, principalmente o Projeto-Lei 1258/88¹⁷, apresentado pelo Deputado Octávio Elísio (PSDB/MG).

¹⁶ Com a lei 5692/71 a formação docente passou a adotar outra concepção de professor. Segundo indicação do CFE 22/73, proposta por Valnir Chagas, o professor deveria ter um perfil polivalente, podendo circular facilmente nas séries iniciais. Na indicação CFE 22/73, referente à formação do magistério, os cursos de licenciatura apresentavam três setores: formação geral, formação especial e pedagógica. Cada licenciatura teria duas ordens de habilitação: uma de curta duração com habilitação geral e outra com habilitações específicas.

¹⁷ No referido PL 1258/88, do capítulo V ao XII (da educação de jovens e adultos trabalhadores) surgiram polêmicas e impasses - ainda hoje persistentes - em relação a várias questões, desde gestão democrática até a questão da profissionalização em nível de segundo grau. O Projeto originário da Câmara (Substitutivo Angela Amim) deu origem ao PL 101 e ao Substitutivo Cid Sabóia, o qual assegura, claramente, o direito à gratuidade e a responsabilidade do Estado na educação de jovens e adultos trabalhadores. Em 17/03/95, através de uma manobra regimental, o Substitutivo Cid Sabóia, que deveria ir ao Plenário, retorna às

Di Pierro (2000, p. 110), expõe que, com relação à educação de jovens e adultos, o referido deputado, baseado nas sugestões da comunidade acadêmica, relatava no âmbito da discussão legislativa que deveria substituir a Lei 5.692/71:

Considerando a tradição de voluntariado e desprofissionalização do educador de adultos e a necessidade de formação adequada deste educador, recomenda-se que: _os cursos de magistério, das faculdades de Pedagogia e os programas de pós-graduação contemplem este aspecto em seus currículos; _que o Sistema público de ensino garanta a profissionalização do educador de adultos, inserindo-o na carreira do magistério através de mecanismos de recrutamento e contratação semelhantes aos da educação infantil. (XI Reunião Anual da ANPED, 1988, In: DI PIERRO, 2000, p.110).

Entretanto, a desconsideração com a educação de jovens e adultos era cada vez mais evidente por parte de alguns Ministros e Senadores. Interferindo diretamente no processo de legislação da nova LDB 9.394/96, que já transitava na Câmara, essa influência acaba por desconsiderar as solicitações sobre a legislação do professor em EJA (SEPÚLVEDA, 2004) e delineia a trajetória do que se refere à educação de jovens e adultos e a formação de seus professores, nas décadas subsequentes, em particular as do interesse do presente estudo, de 1996 a 2006, que discorreremos a seguir.

2.3 O BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1996 E 2006 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A problemática da educação brasileira se reflete nos altos índices de jovens e adultos que, ainda no despontar deste novo milênio, são analfabetos ou não possuem o domínio pleno da leitura, da escrita e das operações matemáticas. Um retrato das dificuldades enfrentadas desde os primórdios da colonização, perdurando no Império e chegando ao período republicano sem apresentar mudança significativa que tenha sido capaz de superar este

Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, e é considerado inconstitucional, através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, Relator nas duas Comissões. O Substitutivo Darcy Ribeiro trata a educação de jovens e adultos trabalhadores (a maioria dos jovens brasileiros) de forma supletiva, e não como parte do sistema regular de ensino, compromete a formação de professores na medida em que qualquer profissional, mediante treinamento, pode tornar-se professor, além de outros pontos diametralmente opostos aos do Substitutivo Cid Sabóia. Numa análise comparativa entre os dois Projetos, o da Câmara (PL 1258/88) e o do Senado (Parecer nº 72/96), percebe-se duas propostas diferentes de educação e duas concepções distintas de sociedade e de homem. (OTRANTO, 2006; TAVARES, 1992).

quadro, ao longo da história da educação do país. Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000a),

O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças. [...] chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82 % da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. [...] O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72 % da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 109-110).

Pesquisas¹⁸ recentes revelam que, apesar da escolarização da população brasileira ter crescido rápida e conscientemente nas últimas décadas, ainda é preocupante o número de jovens e adultos que são analfabetos absolutos ou que têm um nível de habilidade muito baixo. A tabela a seguir apresenta a evolução do indicador para o Brasil no período 2001 a 2007, indicando também que, além de aumentar o acesso, é necessário que se invista em qualidade, garantindo que a aprendizagem aconteça satisfatoriamente:

TABELA 1 - INAF / BRASIL - Evolução do Indicador

	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2007
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	7%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%
Básico	34%	36%	37%	38%	40%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%
Escore	100	98	100	101	105

Fonte: INAF / Brasil (2001-2007) – Instituto Paulo Montenegro (IPM) e Ação Educativa

De acordo com os dados apresentados e para efeito de melhor entendimento, podemos sintetizar agrupando Analfabeto Absoluto e Rudimentar como Analfabetos Funcionais¹⁹,

¹⁸ Análises realizadas a partir das bases de dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) do Instituto Paulo Montenegro (IPM) em parceria com a ONG Ação Educativa.

¹⁹ O termo analfabetismo funcional têm sido utilizado para designar a incapacidade de pessoas utilizarem a leitura e a escrita, além de realizar cálculos básicos, em atividades da vida diária que requerem tais habilidades. Mais recentemente, os estudiosos têm preferido trabalhar com o conceito de alfabetismo, tomando-o como fenômeno complexo, que comporta diversos graus e dimensões. Muitos estudiosos têm criticado a concepção de leitura como conjunto de habilidades genéricas que, uma vez adquiridas, podem ser aplicadas a qualquer situação; têm dirigido esforços para estabelecer conjuntos de tarefas socialmente relevantes em que se utiliza material escrito e, a partir deles, dimensionar e analisar graus e tipos de alfabetismo que caracterizam pessoas ou grupos. A ampla utilização do termo analfabetismo funcional deve-

enquanto que Básico e Pleno constituem o grupo dos Alfabetizados Funcionalmente²⁰. O quadro então se apresenta como mostra a tabela a seguir:

TABELA 2 - INAF BRASIL – População de 15 a 64 anos – Evolução do Indicador

		2001	2002	2003	2004	
		2002	2003	2004	2005	2007
Analfabeto Rudimentar	Analfabetos Funcionais	39%	39%	38%	37%	33%
Básico Pleno	Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	61%	63%	68%

Fonte: INAF / Brasil (2001-2007) – Instituto Paulo Montenegro (IPM) e Ação Educativa

A avaliação realizada revela que houve avanço com relação ao início da década, mas ainda há uma enorme defasagem com relação a outros países. Segundo os dados do INAF (2007),

Internacionalmente, as medidas de alfabetismo funcional tomam por base os anos de estudo da população, considerando analfabetos funcionais as pessoas que não completaram pelo menos a 4ª série do ensino fundamental. Supostamente, ao completar esta série, os alunos já deveriam dominar habilidades básicas de alfabetismo. Analogamente, espera-se que ao concluir o ensino fundamental (8ª série), tais habilidades atinjam um desenvolvimento que permitisse uma inserção mais plena na cultura letrada. Ainda estamos longe desta realidade. (IPM; AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 11).

Assim, para que possamos fazer as devidas reflexões a respeito desta realidade e situarmos esta problemática na análise historiográfica a que intencionamos, traremos os estudos que por ora realizamos numa perspectiva macro social, no contexto mundial.

Neste sentido, na perspectiva de entendermos a situação educacional brasileira e, em consequência, o número ainda alarmante de analfabetos e excluídos do ensino escolarizado, é necessário que entendamos a história da luta pela educação pública no Brasil e a universalização da educação proposta pelos organismos internacionais.

Na história da luta pela escola pública no Brasil encontramos quatro períodos principais, conforme indica Akkari (2001). O primeiro período, entre 1934 e 1962, inicia com

se à UNESCO, que o empregou na definição de alfabetização adotada em 1978 visando padronizar estatísticas e influenciar políticas educativas. (PAIVA, V., 1997, p. 5)

²⁰ É considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa que for capaz de se utilizar da leitura e da escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de continuar o aprendizado e o desenvolvimento ao longo da vida. (IDEM)

a discussão entre católicos e leigos quanto às orientações gerais da política educativa no país. Enquanto os primeiros defendiam uma concepção religiosa e humanista do ensino e reclamavam o financiamento público para a educação particular que viesse a garantir a liberdade de escolha dos pais, os segundos defendiam, com o apoio de movimentos progressistas, que apenas a escola pública teria reais condições de garantir as mesmas chances para todos os brasileiros. Em relação ao plano pedagógico, o autor salienta que:

[...] esse primeiro período corresponde à introdução do pensamento pedagógico liberal no Brasil, principalmente por meio do engajamento dos pedagogos liberais em favor de uma melhor resposta à demanda social crescente por educação. Esse movimento culminou com o lançamento, em 1932, do manifesto dos pioneiros da escola nova, o qual preconizava uma universalização do ensino pelo desenvolvimento de um sistema de educação público. Esse documento considerava o ensino como uma função eminentemente social e pública [...]. (AKKARI, 2001, p.164).

A promulgação da Lei 4.024/61 encerra este primeiro período, não constituindo avanços na construção do sistema público de educação, pois “as comunidades desfavorecidas e as populações rurais permaneceram afastadas da escolarização maciça”. (AKKARI, 2001, p. 165).

Sucessivamente ocorreu o segundo período (1962 a 1964) que marca o surgimento do movimento de educação popular, deslocando o debate, na época, da escola para a “alfabetização de adultos e da educação popular num contexto político marcado por múltiplas lutas sociais” (IDEM). O terceiro período inicia-se no começo do regime militar, em 1964, interrompendo de forma brutal as expectativas do país pelas campanhas de alfabetização popular, implementando “[...] uma política educativa tecnicista, centrada nos conceitos de racionalidade, eficiência e produtividade [...]” (IBIDEM) movida pelos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência Americana de Ajuda ao Desenvolvimento (USAID).

Finalmente, o quarto período da luta pela escola pública inicia nos últimos anos do regime militar, cujo debate girava “[...] em torno da democratização do ensino e da permanência das crianças desfavorecidas na escola”. (AKKARI, 2001, p. 165). Nesse contexto entram em cena as discussões que originaram a atual LDB 9.394/96.

Num cenário de inúmeras controvérsias, a referida lei nasce de um amplo processo de discussão, proposição e negociação a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país, do qual o Deputado Jorge Hage

afirma ser “[...] o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional.” (HAGE, 1990, p. 83).

O processo de tramitação da nova LDB iniciou-se na Câmara Federal em dezembro de 1988 e intensificaram-se as discussões e negociações durante os anos seguintes, com a participação dos parlamentares mais representativos das diferentes posições políticas sobre a questão educacional. Entre muitas disputas de interesses e jogo político, o projeto da Lei, a partir de uma manobra do MEC, sofreu um golpe regimental.

Conforme Bollmann (1995), isto se deu a partir da alegação, por parte do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), da inconstitucionalidade de uma série de artigos do Projeto de Lei 101/93, referentes, na sua maioria, ao Conselho Nacional de Educação (CNE)²¹. Assim, este senador apresentou um substitutivo, “[...] anexando-o a um projeto de lei provindo da Câmara, de autoria do ex – deputado Florestan Fernandes, de número 045/95 e que tratava de bolsas de estudo para a pós-graduação.” (BOLLMANN, 1995, p. 5).

Neste projeto, que continha apenas oito artigos, o Senador Darcy Ribeiro retirou seis e acrescentou 83 artigos. A partir desta manobra regimental, que “[...] teve sua origem no requerimento do Senador Beni Veras (PSDB/CE) com a articulação do Senador Roberto Requião (PMDB/PR) [...]” (IDEM) apresentou-se o Substitutivo Darcy Ribeiro à LDB, fazendo com que o Substitutivo Cid Sabóia retornasse à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e à Comissão de Educação do Senado (CE).

Ainda conforme Bollmann (1995) a partir daquele momento se inicia a luta das entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)²², não mais pela aprovação imediata da LDB, mas pela rejeição do Substitutivo Darcy Ribeiro e aprovação do Substitutivo Cid Sabóia. Zanetti (1997) nos conta sobre este episódio que:

Grande foi a indignação por parte de alguns parlamentares e das entidades do Fórum Nacional, por tamanho desrespeito a um processo de seis anos de ampla e democrática construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²¹ Ressalte-se que a referida inconstitucionalidade, não havia sido identificada ao longo de seis anos, inclusive tendo passado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) da Câmara. Diga-se que a maioria dos artigos, ditos inconstitucionais, se referiam ao Conselho Nacional de Educação. No entanto, o texto aprovado na Câmara e na Comissão de Educação do Senado (CE) foi alterado praticamente por inteiro

²² O FNDEP é integrado por diferentes entidades da sociedade brasileira representativas do movimento sindical, dos movimentos populares, das associações acadêmico-científicas, do movimento estudantil, das entidades profissionais, entre outras e define-se como espaço democrático de atuação /proposições, na e para a política educacional brasileira: ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENEN, ENEENF, ENESSO, ENEV, ExNEPe, ExNEEF, ExNEF, FASUBRA, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.

Atos públicos, caravanas, visitas aos gabinetes de parlamentares, dentre outras ações, foram envidadas, demonstrando o desacordo da sociedade para com a LDB-DR que retornou à Câmara, após ter sido aprovada no Plenário do Senado. (ZANETTI, 1997, p. 2-3).

A autora ainda relata que uma das manobras que se arquitetaram quando da aprovação da LDB 9.394/96 foi quando,

[...] no dia da votação final, João Carlos Di Gênio, proprietário da Rede de Cursos e Colégios 'Objetivo' e da 'Universidade Paulista' (UNIP) vai ao Senado, na condição de reitor desta Universidade, efetuar *lobby* em favor das escolas privadas e consegue que o Senador Antônio Carlos Magalhães (PFL/BA) subscreva sua proposta de retirar a exigência da titulação de mestre ou doutor para que as escolas de nível superior se constituam em universidades, substituindo-a por cursos de especialização. Esta proposta foi apresentada pelo Senador em forma de emenda resultando aprovada. (ZANETTI, 1997, p. 10).

Assim, a atual LDB limitou-se ao Poder Executivo, resultando no enfraquecimento da participação dos segmentos organizados da sociedade civil. A valorização do ensino público, então, teve que se render às políticas neoliberais²³ implementadas pelo Banco Mundial. (ZANETTI, 1997).

As políticas neoliberais se inspiram na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973) e, por isso, a educação é vista como um investimento e pensada como forma de apropriação de capital, enquanto melhoria da qualificação da mão-de-obra, vinculada ao desenvolvimento que se faz com base na tecnologia, na criação e implementação dessa tecnologia e na sua relação com a produtividade. Neste enfoque, o homem é visto como força de trabalho necessária aos vários níveis e tipos de qualificação técnica, e não como um ser humano. “A ideologia economicista e tecnocrata coloca prioridade na concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico, onde o investimento no homem deve ser visto como fator de produtividade econômica”. (SOARES, A., 2007, p. 02). Nesta perspectiva, o sistema educacional tem a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos no campo econômico.

²³ As políticas neoliberais perseguidas ao final dos anos 70 e no começo dos 80 por parte dos governos nacionais dos países centrais constituem precisamente uma tentativa (crescentemente desesperada) de 'remercadorização' de suas economias. (O Estado capitalista tem que tentar isso, uma vez que assegurar as condições da produção de mercadorias é sua própria razão de ser, mesmo se, assim fazendo, lhe escapa inteiramente o fato de que a *negação da negação* da forma-mercadoria não pode restabelecer essa última: *privatização* não é o mesmo que *mercadorização*). (DEÁK, 1985, p. 227) (USP – Verbetes).

A ascensão do neoliberalismo²⁴ nos países desenvolvidos e a crise da dívida dos países em subdesenvolvimento interromperam melhorias que haviam sido alcançadas em décadas anteriores às de 80-90, representando um retrocesso na área educacional. Neste contexto, governos reduziram os investimentos em educação, ocasionando insuficiência no acesso, queda da qualidade e redução em salários de professores. Segundo Gadotti (2000b), o crescimento do analfabetismo no mundo “[...] chamava a atenção para que se iniciasse um processo de mobilização da opinião pública para o problema [...]” (p. 27), o que faria emergir a necessidade da universalização da educação básica.

Compreendida como elemento central na conquista da cidadania, a mobilização para a universalização da educação básica originou a elaboração de diretrizes para a educação do século XXI em âmbito mundial. Tais diretrizes englobam uma série de conferências ocorridas desde o início da década de 1990, que provocaram e continuam provocando um conjunto de drásticas mudanças no sistema educacional dos países do capitalismo periférico²⁵.

Os compromissos firmados iniciaram na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990) e culminaram no Fórum Mundial de Educação, denominado Marco de Ação de Dakar (2000), onde se estabeleceu metas para superações quanto ao alcance desta universalização como

A expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, incluindo intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desamparadas e excluídas; acesso universal à educação primária (ou a qualquer nível mais elevado considerado ‘básico’) e conclusão da mesma até o ano 2000; melhoria dos resultados da aprendizagem de modo que uma porcentagem convencionada de uma amostragem de determinada idade (por exemplo, 80% dos maiores de 14 anos) alcance ou ultrapasse um certo nível de ganhos de aprendizagem considerados necessários; redução da taxa de analfabetismo dos adultos, no ano 2000, para metade do nível de 1990. O grupo de idade adequado deve ser determinado em cada país e deve-se insistir na alfabetização feminina para modificar a frequente desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres; ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação a outras competências essenciais necessárias para jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade; aumento da aquisição por parte dos indivíduos e das famílias de conhecimentos, capacidades e valores necessários para viverem melhor e conseguirem um desenvolvimento racional e sustentável por intermédio de todos os canais de educação – incluindo os meios de informação modernos, outras formas de

²⁴ Ver melhor esclarecimento na nota de nº 28, p. 49 deste trabalho.

²⁵ Conceito econômico dado aos países subdesenvolvidos, que se destinam a suprir os mercados centrais (dos países desenvolvidos onde se concentram os setores de ponta da economia mundial) com as matérias-primas de que precisam. São países do capitalismo periférico (de acordo com a divisão internacional do trabalho): Bolívia, República Democrática do Congo, Gana (países capitalistas periféricos exportadores de matéria-prima); Brasil, Argentina, México, Índia, África do Sul (países capitalistas periféricos industrializados); Taiwan, Coreia do Sul, Cingapura (países capitalistas periféricos de industrialização recente). Fonte: Educação Beta. As grandes organizações econômicas.

comunicação tradicionais e modernas e a ação social – avaliando-se a eficácia dessas intervenções em função da modificação da conduta. (TORRES, R., 2001, p. 23).

A Conferência contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, tendo como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a UNESCO, o UNICEF²⁶, o PNUD e o BID²⁷.

De acordo com Gadotti (2000b),

[...] A UNESCO destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade [...]. O UNICEF enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade. [...] o UNICEF tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. [...] O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a idéia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal-aproveitados. (GADOTTI, 2000b, p. 28/29).

Posições que se diferenciavam e ao mesmo tempo se complementavam e que, juntamente com as contribuições advindas das reuniões preparatórias e de debates realizados durante a Conferência, deram origem à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* e ao *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p.97) a Conferência de Jomtien

[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma ‘visão para o decênio de 1990’ e tinha como principal eixo à idéia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’.

Há controvérsias a respeito da afirmação dos autores sobre a Conferência de Jomtien ter apresentado uma ‘visão para o decênio de 1990’. Para Torres, R. (2001) “a Declaração não

²⁶ Fundo das Nações Unidas para a Infância

²⁷ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

menciona datas e o Marco de Ação situa o ano 2000 como horizonte para duas das seis metas acordadas (escolaridade primária e alfabetização de adultos).” (TORRES, R., 2001, p. 65).

O Fórum Mundial com a participação dos governos de 180 países e 150 organizações não-governamentais, aconteceu em 2000 conforme já mencionamos, objetivando reafirmar os compromissos antes estabelecidos em Jomtien e estabelecer o prazo de até 2015 para o cumprimento das metas. Dentre os compromissos reafirmados no Fórum, explicitados no texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, está a obrigação dos governos em assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) sejam alcançados e mantidos. O documento destaca que:

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz através de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. [...] Acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados. (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000, itens 2 e 4, p. 8).

O texto elaborado pela Cúpula Mundial de Educação encerra com o estabelecimento de tratados que deveriam se concretizar no plano dos investimentos, reafirmando-se então o fortalecimento dos mecanismos existentes para acelerar o progresso da Educação para Todos.

Alcançar a Educação Para Todos demandará apoio financeiro adicional dos países, aumento da ajuda para o desenvolvimento e perdão da dívida em prol da educação por parte dos doadores bilaterais e multilaterais, o que custará em torno de US\$ 8 bilhões por ano. Portanto, é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais multilaterais, incluindo-se o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações. (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000, p. 11).

As críticas que surgiram sobre o referido evento, e consequente acordo, referem-se ao discurso ideologizante que traz a educação como engenho de transformação social,

característico das políticas do neoliberalismo. Discurso que, nas palavras de Sobral, Sousa e Jimenez (2009) induzem

[...] que as desigualdades sociais, a violência, o machismo, o racismo, e até a difusão de grandes epidemias, tudo isso se justificaria pelo fato de a grande maioria dos indivíduos nos países periféricos não ter acesso à educação. Portanto, segundo o referido documento, se todos se unirem em nome de uma educação para todos, alcançaremos o tão almejado desenvolvimento econômico, o qual, por sua vez, dará cabo das mazelas sociais acima referidas. (SOBRAL; SOUSA; JIMENEZ, 2009, p. 179).

Diante destas constatações, e fazendo o percurso histórico no que se reporta ao comportamento do Estado brasileiro em relação às políticas neoliberais, podemos afirmar que este já nasceu com feições burguesas, marcado por um imenso abismo social: colonizadores e colonizados ou portugueses e escravos (sejam índios ou negros), ou seja, uma sociedade formada pela forte influência da “[...] cultura europeia e marcada pela rígida divisão entre senhores e escravos.” (STEDILE; SAMPAIO, 2003, p. 08).

É importante que tenhamos a visão clara de como nasceu o Estado que se faz presente, que esquemas, padrões e sistemas de vida sejam comparados, pois assim podemos ter condições concretas de reconhecer os fatos atuais tal como eles são e ocorrem realmente. A análise das formas de viver e ser, e a relação que estabelecemos entre o que lhes sucedeu (ou antecedeu) é optar por uma leitura histórica.

Nesse sentido, é relevante aqui trazermos novamente os estudos de Akkari (2001) no que diz respeito às características assumidas por este Estado brasileiro em seu sistema educacional:

Quase monopólio das ordens eclesiásticas nos seus primórdios, a educação formal foi progressivamente organizada pelo Estado imperial e, em seguida, pela república, para acompanhar o desenvolvimento econômico e a modernização. Entretanto, o Estado brasileiro nunca quis ou pôde controlar o conjunto do processo de escolarização de massa ao longo do século XX. O ensino particular constituiu-se progressivamente como a *única opção* para os filhos da elite social. Apesar de uma legislação e de um discurso político onipresentes, a rede pública padece de numerosas fraquezas qualitativas e quantitativas. O resultado atual é um sistema educativo fragmentado, organizado em redes dispare, dificilmente comparáveis entre si. (AKKARI, 2001, p. 165-166 - grifos do autor).

Não buscaremos levar esta pesquisa para o aprofundamento do estudo das classes sociais e ideologias, mas nos interessa registrar tal evidência, para efeitos de trazer nossa

discussão ao entendimento do período que buscamos retratar. Caracterizar o Estado brasileiro cuja história caracteriza uma sociedade com relações sociais extremamente hierarquizadas, com ritos de mando e obediência bem definidos, cuja herança “[...] tem obstaculizado a construção de uma cultura política verdadeiramente democrática”. (BAQUERO, 2001, p. 99).

O resultado deste legado é, então, uma cultura política claramente baseada em clientelismo e paternalismo, resultando em práticas assistencialistas, que não buscam a superação das condições de carência das comunidades assistidas, mantendo-as em permanente dependência da ação do Estado. Conforme os apontamentos de Chauí (2005)

Disso resulta a naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, postas como desigualdades sociais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência. Essas condições sociais determinam relações políticas também hierárquicas ou verticais, que se realizam sob a forma do favor, da clientela ou da tutela, bloqueando tanto a representação como a participação. (CHAUÍ, 2005, p. 26).

A esse respeito fazemos um parêntese para destacar as políticas que se praticam no país, legitimando o discurso da autora, como por exemplo, o programa Bolsa Família que concede uma renda familiar relativa a cada filho – até o número de três – que frequenta regularmente a escola. “Com essa medida, o governo (Federal) pode garantir um menor índice de evasão, sem, a rigor, cuidar com maior severidade e compromisso dos problemas da educação pública”. (SOBRAL; SOUSA; JIMENEZ, 2009, p. 178).

Diante dos problemas da educação pública brasileira (que se arrastam pelos séculos), podemos também refletir, com as palavras de Cury (2002), que

[...] Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela. Considerar este contexto socioeconômico descritiva e analiticamente, vê-lo como suscetível de superação por meio de políticas sociais redistributivas e considerar a situação da educação escolar enquanto tal são princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais. Afirmar a determinação socioeconômica sobre a educação não é negar as determinações internas a ela. (CURY, 2002, p. 169).

Assim, há uma série de problemas que invadem o universo educacional, sejam inerentes ou externos a ele, estes últimos envolvendo a sociedade e a consolidação da idéia sobre a desigualdade de oportunidades. E aí reside a problemática que perpassa o interesse específico ao qual nosso trabalho se dirige: o público de jovens e adultos que, por razões diversas foram excluídos deste universo escolar, seja por um segmento aristocrata que colonizou nosso país, seja pelo descaso na formulação de políticas públicas que negligenciam e secundarizam uma parcela substancial da população, seja pela própria estrutura escolar que “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais.” (DUBET, 2003, p.40).

Partindo-se do pressuposto que este público está num processo de reinserção na escola, nosso interesse então se situa, neste momento do estudo, na apreensão de como o Estado brasileiro se organizou no período de 1996 a 2006 de forma a tentar impedir “a exclusão precoce da escola que vitima, ano após ano, enormes contingentes da população brasileira aos quais se nega, através desse mecanismo, o direito à educação básica completa”. (SANTOS, G., 2003, p. 108), para que depois possamos avançar na perspectiva da formação de professores para a modalidade da educação que se destina a este contingente.

Dito isso, acreditamos que nos tenha sido possível, até aqui, ter feito uma retrospectiva histórica do contexto no qual a LDB 9.394/96 foi pensada, elaborada e por fim, promulgada. Resta-nos trazer a repercussão desta Lei e dos acordos entre governos e organismos de cooperação internacional, no que diz respeito ao que as políticas públicas brasileiras têm produzido para a solução de problemas específicos da EJA.

O processo de reformas na perspectiva neoliberal adotado pelo Estado brasileiro originou uma desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais anteriormente firmados na Constituição de 1988. O Brasil, na condição de submissão à nova ordem econômica mundial, se adaptou à idéia de Estado Mínimo²⁸, o quê em consequência resultou em centralizar as decisões, descentralizando as ações e responsabilidades de execução, satisfazendo os interesses do mercado internacional e introduzindo nas políticas públicas, como bem declaram Rummert e Ventura (2007, p. 31),

²⁸ Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A idéia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. [...] Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo em serviços mínimos necessários. Fonte: HISTEDBR (1986 - 2009) - Faculdade de Educação – UNICAMP. Navegando na história da educação brasileira.

[...] o tom acentuadamente pulverizado e compensatório. Tal lógica, que orienta as políticas educacionais, redefiniu também o financiamento público e o conteúdo da ação governamental, passando a priorizar estratégias de focalização em grupos de extrema pobreza. É no bojo dessa problemática que se situam as atuais políticas destinadas à educação dos jovens e adultos trabalhadores [...].

Podemos afirmar que os financiamentos destinados à educação pública datados de 1996 como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF²⁹) excluíram os alunos que cursavam o ensino supletivo, o que gerou a redução da oferta de vagas para este segmento. Os estados e municípios brasileiros, frente à possibilidade de recebimento de verbas, se desestimularam a abertura ou ampliação de turmas de educação de jovens e adultos, optando pelo ensino regular noturno, “cujas matrículas eram contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos jovens e adultos”. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 32)

Nas palavras de Di Pierro (2001) entendemos que o FUNDEF foi instrumento para operacionalizar a prioridade estabelecida pelo Banco Mundial, que seria focalizar os investimentos na educação de crianças e adolescentes em detrimento da educação infantil e da educação de jovens e adultos, uma vez que essa instituição “atribui ao ensino primário maior taxa de retorno econômico individual e social”. (p. 325).

A autora ainda elucida as manobras dos governos municipais e estaduais para a obtenção das verbas, de modo que os estudantes jovens e adultos fossem contabilizados no montante de alunos do Ensino Fundamental e nos relata que,

O Congresso incluiu os estudantes jovens e adultos dentre os beneficiários do Fundo, mas, visando a conter o gasto federal, o presidente da República vetou esse dispositivo da Lei 9424/96. Dessa maneira, o Fundo restringiu a liberdade que estados e municípios dispunham para realizar gastos na educação básica, direcionando a maior parte dos recursos públicos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Para contornar essa limitação ao financiamento, diversas unidades da Federação (dentre as quais a Bahia, Maranhão e Minas Gerais) e numerosos municípios reconfiguraram os serviços de ensino fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração de estudos, passando a computá-los no Censo Escolar como ensino fundamental comum. Desde

²⁹ A partir de 2006, o FUNDEF – criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 – foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – de acordo com a Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007 – e que estabelece o limite de 10% para o financiamento da educação de jovens e adultos, (indistintamente nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental, médio ou profissionalizante) tendo a menor proporção de todos os níveis e modalidades da educação básica: 0,7 do valor de referência estabelecido para as séries iniciais do ensino fundamental urbano. Fonte: Fóruns EJA Brasil.

então, as estatísticas relativas ao ensino público de jovens e adultos perderam confiabilidade por não expressar adequadamente as dimensões do atendimento ou a participação relativa das esferas de governo. (DI PIERRO, 2001, p. 325).

As reconfigurações dadas aos serviços de ensino fundamental de jovens e adultos do qual a autora menciona se relacionam ao programa lançado pelo Ministério da Educação (MEC) denominado Aceleração da Aprendizagem, estabelecido para corrigir o fluxo escolar de alunos de escolas públicas e concebido como

[...] uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos. Ele propunha oferecer-lhes uma oportunidade de adquirir experiências de aprendizagem significativas e superar a discrepância da idade-série em sua escolaridade. O ministério estabeleceu que suas políticas deveriam servir, por meio da correção do seu fluxo escolar, não somente para o ajuste das distorções idade-série, mas também para superar a injustiça social à qual esses alunos eram submetidos, ao reconhecer que a grande maioria daqueles em situação de fracasso escolar era oriunda de classes socioeconômicas baixas. Verificou-se ainda que as escolas, na prática, ao invés de ajudar esses alunos a superar suas desvantagens socioeconômicas, estavam usando esta condição para justificar suas inabilidades em lidar com perfis diferenciados, reforçando assim uma condição de injustiça social mediante uma sistemática exclusão daqueles alunos da trajetória escolar regular. (LÜCK; PARENTE, 2007, p. 7).

No Paraná foi criado um programa cuja chamada mobilizadora foi o *slogan* Projeto Correção de Fluxo: aluno e escola recuperando o tempo perdido. Além do financiamento obtido pelo FUNDEF, as escolas que aderiram obtinham recursos especiais do Programa Qualidade de Ensino (PQE), financiado também pelo Banco Mundial

Vale ressaltar que a manobra, no que se refere à limitação do financiamento para a educação de jovens e adultos, acabou por descaracterizar também o referido programa de aceleração, que se dirigia à população regularmente matriculada no Ensino Fundamental de até 14 anos³⁰ (crianças e adolescentes). Como ainda relatam Lück e Parente (2007),

O programa estava dirigido para acelerar (fazer avançar) a aprendizagem daqueles alunos regularmente matriculados nas escolas de ensino fundamental, e não mais velhos que 14 anos de idade. Entretanto, como as classes de aceleração de aprendizagem começaram a ser conhecidas por sua pedagogia dinâmica, por seus materiais pedagógicos diferenciados e pela capacitação de professores, as escolas enfrentaram uma forte demanda de novos alunos para se matricular nas classes de aceleração, mesmo que eles não estivessem qualificados de acordo com os requisitos exigidos. Muitas escolas sucumbiram a esta demanda e, como resultado, descobriram que tinham um elevado número de alunos com atraso escolar. Não

³⁰ Alunos com idade superior a 15 anos são induzidos a matricular-se em programas de educação de jovens e adultos para complementar a sua escolaridade de ensino fundamental, quando esta estiver incompleta.

tivesse isto acontecido, o estado teria superado o problema proposto, diluindo-o nas escolas regulares. Também as escolas teriam classes de aceleração com um número pequeno de alunos, portanto, com melhores condições pedagógicas para trabalhar com eles. (LÜCK; PARENTE, 2007, p. 29).

De acordo com o IBGE³¹, em 1996, a maior parte da população com 15 anos ou mais que cursava o ensino fundamental não o fazia em programas de educação de jovens e adultos, mas era formada por jovens que frequentavam o ensino fundamental regular com alguma distorção idade/série. Segundo essa instituição governamental, “os índices de cobertura dos programas de educação de jovens e adultos estavam abaixo de 1% da demanda potencial por alfabetização e exatos 4% da demanda por ensino fundamental.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p. 34).

Assim, a educação de jovens e adultos apresenta, no início do período a qual se reporta nosso estudo (1996-2006), notável descaracterização quanto ao público a que se destina além de marginalidade na hierarquia das prioridades da política educacional e acentuado deslocamento da “escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p. 39).

Quando o Brasil se preparava para atender à comunidade internacional e participar, em 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA³²), em Hamburgo, na Alemanha, realizou-se em Natal/RN (1996) o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Tal encontro revela a importância política do que se produziu no Brasil, naquele momento, para a EJA: “a mobilização parceira do Estado e da sociedade civil, que

³¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Fonte: Fundação IBGE. Contagem da população 1996; MEC/INEP. Censo escolar 1996.

³² CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A I CONFINTEA aconteceu em Elsinore, Dinamarca, em 1949, e foi marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra. Desde então, a cada 10 anos aproximadamente, especialistas e gestores de políticas educacionais reúnem-se para avaliar iniciativas e tendências, fixando diretrizes para a UNESCO e recomendações aos países. As decisões das conferências internacionais têm caminhado à frente das reformas educativas implementadas ao redor do mundo. A II CONFINTEA, realizada em Montreal, Canadá, em 1960, refletiu o contexto de mudança e crescimento econômico do período, priorizando a alfabetização e propondo a integração da educação de adultos aos sistemas de ensino. O conceito de *alfabetização funcional* ganhou evidência em 1965 no Congresso de Ministros de Teerã, criando referência para o Programa Mundial de Alfabetização implementado pela UNESCO entre 1967 e 1975. *Educação permanente* foi a expressão chave da III CONFINTEA em Tóquio, que já em 1972 discutia a vinculação do sucesso de programas educativos ao desenvolvimento econômico-social e à participação dos excluídos. Essa também foi a tônica da 19ª Conferência Geral de Nairóbi, que em 1976 recomendou a combinação de sistemas formais e não formais de ensino a fim de erradicar o analfabetismo e promover a plena cidadania. O desencanto com a crise econômica e seu impacto sócio-educacional marcou a IV CONFINTEA, realizada em Paris, em 1985. Em 1990, a Conferência de Jomtien, Tailândia, operou com o conceito de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” para adequar aos diferentes contextos sócio-culturais a promessa de educação para todos.

desde aí resultou em um movimento até hoje presente no país – o surgimento de Fóruns de EJA”. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 13).

Apesar do mérito deste processo de mobilização iniciado no Seminário realizado em Natal, o “isolamento e a falta de articulação entre estas experiências talvez sejam duas das suas principais características e também a principal explicação para a sua falta de consolidação”. (IRELAND, 2005, p. 7).

Ainda segundo o autor,

[...] **desrespeitando o processo democrático de mobilização**, o Documento Final de Natal/ RN, aprovado pelos delegados na última plenária, foi substituído por um documento elaborado posteriormente pela SEF/ MEC. Neste sentido, o Seminário de Natal representou um divisor de águas na atitude do MEC em relação ao processo de mobilização nacional em torno da educação de jovens e adultos. É importante lembrar, também, que o MEC escolheu o Seminário Nacional de Natal como palco para lançar o ‘**Programa Alfabetização Solidária**’. (IRELAND, 2005, p. 7 - grifos nossos).

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária³³, vinculado à Presidência da República, implementado a partir de 1997 e não ao MEC, como poderíamos pensar. A esse respeito “observou-se um processo surpreendente, pelo qual o Ministério da Educação retirou-se da oferta direta de serviços de educação básica de jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p. 37), estando outros Ministérios e órgãos federais³⁴ à frente no campo da EJA.

O programa começou em 1997, com o apoio da UNESCO, visando principalmente a erradicação do analfabetismo entre a população de 15 e 19 anos de idade, dando prioridade aos municípios com taxas mais altas de analfabetismo e aos centros mais populosos no Brasil, através da parceria entre o setor público e o privado. No âmbito da comunidade solidária, a organização Alfabetização Solidária (ALFASOL) definiu como missão reduzir os expressivos índices de analfabetismo e colaborar na ampliação da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos. Entre as pretensões, podemos citar o desenvolvimento e consolidação da consciência de cidadania, recuperando e integrando a grande parte da população excluída da sociedade instruída; fomentar parcerias com universidades e municípios no processo de avaliação de

³³ À frente desta coordenação estava a antropóloga e professora Ruth Cardoso, então primeira-dama do país (1995-2003).

³⁴ Os demais programas federais implementados na década de 90 foram o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MTb), iniciado em 1996 e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que iniciou suas operações a partir de 1998.

projeto; planejar, supervisionar e disseminar as atividades do projeto implementado com as universidades, municípios e empresas privadas e co-associar e integrar, tanto quanto possível, iniciativas e ações para a inclusão e continuidade dos estudos desses estudantes recém instruídos, no âmbito da educação básica regular para jovens e adultos. (DAVID; FURLANETTE, 2007)

Concordamos com Soares, L. (2003b) que, ao considerar as críticas de Haddad (2000b) e Di Pierro (2001), comenta que o PAS é

[...] um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia 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 tem contribuído com a imagem que se faz de que quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passiva de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista diferentemente de um sujeito de direito. (SOARES, L., 2003b, p. 3).

Atualmente o PAS é gerenciado por uma organização não-governamental – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), entidade do terceiro setor, sem fins lucrativos e de utilidade pública, criada em 1998 e composta de uma equipe de 220 consultores em Brasília, capital federal do Brasil. (ESTEVES, 2002).

Podemos também aqui ponderar, comungando com Paiva, J. (2003, p. 4), que “[...] inverter as prioridades e cumprir a Constituição [...]” é uma característica do Estado brasileiro no que concerne ao compromisso de inserção de jovens e adultos na sociedade letrada. Para a autora,

Pode ser, assim, resumida a tarefa que o MEC assumiu, ao receber delegação do Governo federal. O compromisso com a alfabetização de 20 milhões de brasileiros (certamente aí incluídos muitos analfabetos funcionais) em quatro anos passou a ser prioridade governamental, que sacie a fome do saber, do acesso a novas expressões da cultura, da participação como cidadão por inteiro. Um enorme desafio, que invoca muitas questões [...]. (PAIVA, J., 2003, p. 4)

E dentre os compromissos assumidos, além dos constitucionais, estariam também os de caráter internacional, dos quais os acordados na realização da V CONFINTEA. A esse respeito, constatamos pelos documentos³⁵, textos e bibliografias às quais pudemos acessar, que divergências acirradas no processo de consulta preparatório ao referido evento

³⁵ Declaração de Hamburgo; Declaração Mundial sobre Educação para Todos; O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos.

impulsionaram o MEC a desativar a CNEJA³⁶, comissão criada pelo próprio Ministério em 1996, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental, e que serviu como um fórum nacional de discussão e importante interlocutor (DI PIERRO; GRACIANO, 2003), ação esta que caracterizou sua ausência como articulador da política nacional de educação de jovens e adultos. Por meio dos apontamentos de Ireland (2005) pudemos constatar que,

Sem a CNEJA, coube ao pequeno, mas crescente número de Fóruns Estaduais manterem um nível reduzido de articulação. Novamente o incentivo externo serviu de motivo para a retomada do processo. Como desencadeamento da CONFINTEA, a UNESCO promoveu, juntamente com o CEAAL³⁷, INEA³⁸ (México) e CREFAL³⁹, três reuniões entre os países da América Latina e do Caribe, no intuito de comprometer governos e organizações com a implementação dos objetivos estabelecidos nos documentos de Hamburgo. O Brasil participou da primeira dessas reuniões, realizada em Montevidéu (Uruguai), em novembro de 1998, que congregou representantes do MERCOSUL⁴⁰ e o Chile. A necessidade de apresentar um documento na reunião de Montevidéu motivou a realização prévia de um Encontro Nacional em Curitiba/ PR, em outubro de 1998, organizado por uma coalizão formada de representantes do CONSED⁴¹, da UNDIME⁴², do CEAAL, da UNESCO e da SEF/MEC. Apesar das dificuldades de mobilização, houve uma tentativa de manter o modelo anterior de representação estadual por segmento. A plenária final de Curitiba aprovou uma proposta, de realização de um novo encontro nacional de educação de jovens e adultos no ano de 1999. (IRELAND, 2005, p. 9).

As primeiras medidas para iniciar o processo de mobilização para um encontro nacional foram tomadas então em 1999, no Encontro Ampliado do Colegiado da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), realizado no Colégio Assunção, no Rio de Janeiro (ENEJA/Rio). A mobilização foi impulsionada pela pressão do crescente número de fóruns estaduais que articulavam as bases nos Estados de Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo, das entidades promotoras do Encontro Nacional de Curitiba (UNESCO, CEAAL, UNDIME, CONSED) e da própria RAAAB. De acordo com Ireland (2005),

³⁶ Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, composta por entidades representativas tais como o CONSED; UNIDIME; ABONG; ONGs – Ação Educativa e RAAAB; SESI; CRUB e CUT.

³⁷ Conselho de Educação de Jovens e Adultos da América Latina e Caribe: rede de ONGs latino-americanas que atuam no campo da educação de jovens e adultos.

³⁸ Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos.

³⁹ Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe.

⁴⁰ Mercado Comum do Sul - Criado em 26/03/1991, é o bloco econômico da América do Sul composto inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai. Atualmente faz parte a Venezuela (julho de 2006), tendo como Estados associados Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru, e o México na categoria de Estado observador.

⁴¹ Conselho dos Secretários Estaduais de Educação.

⁴² União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

A proposta de representação que prevaleceu para o Rio incluiu mais segmentos. Igualmente significativa foi a presença e participação do Ministério do Trabalho e Emprego entre os promotores, que incluíram as representações nacionais da UNESCO e CEAAL, mais CONSED, UNDIME, CRUB, SESI e MEC, este mais uma vez a reboque. Estiveram presentes 298 representantes dos diversos segmentos que atuam no campo da educação de jovens e adultos, escolhidos, em alguns casos, pelos Fóruns Estaduais e, em outros, por processos menos representativos. (IRELAND, 2005, p. 9).

Podemos dizer que o ENEJA/Rio incentivou o fortalecimento de parcerias e comissões interinstitucionais constituídas nos Estados e municípios e a criação de outros fóruns, tanto estaduais como regionais, além dos já estabelecidos. Desta forma, o período estudado oferece exemplos dos avanços e das limitações do processo que fazem da educação de jovens e adultos um campo de possibilidades incomensuráveis devido à diversidade, abrangência e complexidade que lhes são pertinentes, como ao mesmo tempo “um campo fragmentado, desarticulado e de força política diluída”. (IRELAND, 2005, p. 10).

Assim, delineamos o que efetivamente aconteceu na educação de jovens e adultos no período estudado, a partir do estabelecimento dos fóruns permanentes de EJA, em quinze estados brasileiros, realizados sucessivamente: em 1999, o I ENEJA, no Rio de Janeiro, onde participaram cinco Fóruns; em 2000, o II ENEJA, em Campina Grande – PB – com a participação de oito Fóruns; em 2001, o III ENEJA, em São Paulo – SP, com a participação de 10 Fóruns; em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte – MG, com a participação de 12 Fóruns; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá – GO, com a participação de 17 Fóruns; em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre – RS, com a participação de 22 Fóruns; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília – Distrito Federal, com a participação de 24 Fóruns; em 2006, o VIII ENEJA, em Recife – PE, com a participação de 26 Fóruns. “Tais encontros promoveram amplas discussões com os diversos segmentos da sociedade sobre as políticas públicas para jovens e adultos, configurando um grande avanço democrático nessa área. (NEA – USP, 2005, p. 12).

De acordo com Soares, L. (2004), os Fóruns têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil que, segundo Porcaro (2007),

[...] passam a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA. Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA. Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação. (PORCARO, 2007, p. 3).

Em linhas gerais, podemos relatar a guisa de uma reflexão inicial a respeito do que tenha sido este período no Brasil, em conformidade com os estudos previamente realizados pelo Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (NEA) da USP que,

O Ministério da Educação vem estabelecendo parcerias com instituições governamentais e não-governamentais, visando resgatar a dívida social que tem com essa camada da população. Para tanto, no período que compreende de 1997 a 2002, apoiou financeiramente cerca de 3.136 instituições governamentais e 10 não-governamentais, em todas as unidades da federação. Vale ressaltar que a educação de jovens e adultos é a única modalidade que apóia financeiramente instituições não-governamentais; Em relação ao Programa de Apoio a Estados e Municípios merece destaque, no período de 2000 a 2002, o crescimento da matrícula nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, e consequentemente o aumento no montante de recursos transferidos; O Ministério da Educação apóia técnica e financeiramente os sistemas de ensino, ofertando material didático-pedagógico adequado e formação continuada de professores na educação de jovens e adultos, buscando, assim, contribuir para um trabalho direcionado a essa clientela; Embora alguns sistemas de ensino que oferecem a educação de jovens e adultos ainda a tratem como programa descontinuo, percebe-se que esta prática, incoerente com a legislação vigente, vem diminuindo ao longo dos últimos anos, o que revela uma adequação dos sistemas ao que preceitua a LDB de 1996; O Ministério da Educação criou, em 2003, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo para elaboração e execução de políticas públicas com vistas à superação do analfabetismo no Brasil. Lançou ainda o Programa Brasil Alfabetizado, que conta hoje com convênios assinados com estados, municípios e entidades organizadas da sociedade civil para alfabetizar 1 milhão de jovens e adultos e capacitar 55.905 alfabetizadores. (NEA – USP, 2005, p. 12).

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) então elaborado em janeiro de 2003, pelo Ministério da Educação (MEC) tinha o objetivo principal de incentivar e financiar políticas públicas destinadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Promovendo através da união do Governo Federal e Sociedade Civil a inclusão de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade convencional, estabeleceu as metas de reduzir o analfabetismo de seu público alvo; possibilitar a continuidade dos estudos dos alunos, através da implementação de políticas para o financiamento da educação de Jovens e Adultos nos municípios parceiros e mediar o processo de formação dos educadores com vistas à reflexão crítica sobre a prática educativa.

O PBA é desenvolvido em todo o território nacional⁴³, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% se localiza na região Nordeste. A partir de julho de 2004, o MEC criou a

⁴³ O programa visou contemplar todo o Brasil, mas, em 2007, o Ministério da Educação deu prioridade a 1.103 municípios brasileiros em que mais de 35% da população com 15 anos ou mais são analfabetos, de acordo com dados do Censo IBGE 2000.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e esta se responsabiliza então pelo programa, além de outras designações.

No Paraná⁴⁴, a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME-PR), Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil foi lançada a 1ª edição do Programa Paraná Alfabetizado no ano de 2004, em 225 municípios que atenderam 24.624 jovens, adultos e idosos, através de 1.275 turmas de alfabetização.

Após esta, ocorreram a 2ª edição, no ano de 2005, em 340 municípios, sendo atendidos 46.966 mil jovens, adultos e idosos, através de 2.576 turmas de alfabetização e a 3ª edição, no ano de 2006, em 381 municípios, sendo atendidos 60 mil jovens, adultos e idosos, através de 3.088 turmas de alfabetização. A previsão para a edição seguinte foi o atendimento a 100 mil jovens, adultos e idosos, através de 5 mil turmas de alfabetização, em todos os 399 municípios paranaenses.

Ambos os programas apresentam as mesmas características quanto aos profissionais alfabetizadores. Foram selecionados através de Editais públicos organizados e obedecendo aos seguintes critérios: professores (as) das diversas áreas do conhecimento, vinculados à rede pública estadual ou municipal de educação, ou professores (as) habilitados nas várias áreas do conhecimento, mesmo sem vínculos com as redes públicas de educação, ou ainda educadores populares com ensino médio concluído, residentes em locais de difícil acesso (acampamentos ou assentamentos, vilas rurais, ilhas, terras quilombolas, terras indígenas, dentre outros.), para alfabetização nestes locais.

Cabe aqui ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos nas escolas da Rede Estadual do Paraná contempla apenas as Séries Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No final de 2006, as escolas e os Centros de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAS) deixaram de oferecer a EJA – fase I, cabendo esta responsabilidade apenas à Rede Municipal. Isto se deve à interpretação da Constituição de 1988 que, no artigo 211 e em seu § 2º, estabelece que os Municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Tal redação foi inserida devido à tese da municipalização consagrada na Assembléia Constituinte, defendida como instrumento capaz de promover a democratização do ensino fundamental no país. Fazemos nossas as palavras de Oliveira, M. G. (1988, p. 17) ao afirmar que,

⁴⁴ Os dados foram extraídos do Portal Dia-a-Dia Educação. Programa Paraná Alfabetizado. Alfabetização.

[...] o texto constitucional não apenas abre a possibilidade dos municípios organizarem os seus sistemas de ensino, como, embora de maneira ambígua, delega-lhes a competência da oferta do ensino fundamental, ao determinar que a sua atuação se faça, prioritariamente, neste nível de ensino e no pré-escolar. A vitória da tese municipalista reflete, com nitidez, o traço conservador da Constituinte, encarregada de conduzir a regulação jurídico-institucional do processo de transição da sociedade brasileira em direção a sua redemocratização, confirmando a opinião de O'Donnel (1987) sobre 'o estilo de se fazer política no país', a seu ver, anacrônico (clientelista) e contrastante com o nível de desenvolvimento das forças produtivas aqui reinantes.

Neste sentido, também a educação de jovens e adultos para a fase I do ensino fundamental acaba sendo responsabilidade apenas dos municípios, negligenciada pela Rede Estadual que se ampara apenas em programas de alfabetização. Assim, se por um lado a municipalização é tida como democratizante por causa do caráter descentralizador que ela imprime, concedendo maior participação da comunidade nas decisões, por outro, ela é “[...] vista como responsável pelo esfacelamento do sistema educacional [...]” (SAVIANI, N., 2005, p. 9), pois seria responsável por deixar “[...] os níveis iniciais de ensino à mercê das instâncias dirigentes mais vulneráveis ao clientelismo e menos preparadas [...]” (IDEM) – neste caso, nos referimos à maioria dos municípios brasileiros.

No município de Curitiba⁴⁵ a oferta para turmas de EJA de 1ª à 4ª séries se dá em 124 escolas da Rede, no período noturno. Além dessas, outras duas escolas disponibilizam alfabetização à tarde, no mesmo nível, e outras quatro têm turmas de EJA de 5.ª a 8.ª séries. Em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), disponibilizar os espaços é a alternativa que a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) encontrou, através da Secretaria Municipal de Educação (SME), para combater o analfabetismo local.

Para atender à demanda da EJA, a SME prevê a formação continuada para seus docentes da EJA em curso anual de no mínimo 80h, semana de estudos pedagógicos, além de capacitações nos NRE do Município de Curitiba⁴⁶. Os quadros a seguir mostram a oferta de EJA da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) no período de 1999 a 2006, em número de escolas e em número de turmas:

Ano	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nº de Escolas	86	91	99	102	108	113	118	124

QUADRO 1 - Escolas da RME de Curitiba que ofertam EJA

Fonte: SME/Departamento de Planejamento e Informações - Fluxo Escolar

⁴⁵ Os dados foram extraídos do Portal Cidade do Conhecimento. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. SME. Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁶ Os NRE a que nos referimos são os da jurisdição do município de Curitiba: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Cidade Industrial de Curitiba (CIC), Matriz, Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade, administrados pela SME. Diferem do NREC, NRE A M Norte e NRE A M Sul, administrados pela SEED/PR.

Ano	Fase I (1ª a 4ª série)	Fase II (5ª a 8ª série)
1999	212	56
2000	243	52
2001	237	39
2002	234	43
2003	259	47
2005	278	47
2006	260	47

QUADRO 2 - Número de Turmas na Educação de Jovens e Adultos em Curitiba

Fonte: SME/Departamento de Planejamento e Informações - Fluxo Escolar

Estudos de Haracemiv (2007) fazem um balanço sobre essa formação oferecida pela SME aos docentes da EJA, indicando que, nas palavras da autora:

[...] na avaliação dos professores, as relações entre as propostas do programa de EJA e as ações da equipe de ensino da SME para desenvolver o profissional e a pessoa do professor são ações reflexas, isto é, refletem-se (reproduzem-se) e voltam, ou modificadas por essas relações ou contestadas. Entende-se por reflexas as ações da equipe da SME, da escola e do programa. Neste trabalho, as afirmações e/ou posicionamentos dos professores a respeito das ações da SME confirmam que há sim reflexão (reprodução) das ações da equipe de EJA no programa, como ocorre com uma imagem que se espelha na água. Por isso, o desenvolvimento do profissional docente, que atende o programa de EJA, fica prejudicado. Em outras palavras, se o programa é *imagem da equipe* de SME, significa que o *ser* professor foi marginalizado, uma vez que ele não deve ter participado da elaboração do programa e, se não há participação, há, de algum modo, imposição. (HARACEMIV, 2007, p. 137).

Desta forma, há indícios de que os sujeitos da prática entendem sua formação de forma diversa aos sujeitos que a propõem. As propostas de formação continuada, muitas vezes não consideram os saberes da experiência dos professores, o que na visão de Lima (2002, p. 2) “tem assumido um caráter fragmentado em cursos de curta duração, não articulando essa formação com as experiências já desenvolvidas pelos professores, com questões reais do seu cotidiano”. A esse respeito discutiremos com maior profundidade no Capítulo 3.

Retomando a exposição sobre a educação de jovens e adultos de Curitiba, podemos constatar em nossos estudos, a partir dos elementos oferecidos pela SME - Gerência de Educação de Jovens e Adultos (2008), que o índice de analfabetismo no município é estimado em 3,38% da população, totalizando 40.244 pessoas analfabetas com 15 anos de idade ou mais. Deste total, 26.496 são mulheres, enquanto 13.748 são homens, conforme os dados apresentados nas tabelas:

TABELA 3 - População residente de 5 anos ou mais (Pessoas) – Curitiba/2000

	Grupos de idade	Alfabetização		Analfabetismo	
		Total	Alfabetizadas	Não Alfabetizadas	Taxa de Analfabetismo
Total	Até 24 anos	312.316	309.644	2.672	0,86%
	25 anos ou +	880.077	842.505	37.572	4,27%
	15 anos ou +	1.192.393	1.152.149	40.244	3,38%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

TABELA 4 - Homens analfabetos com 15 anos de idade ou mais – Curitiba/2000

Sexo	Grupos de idade	Alfabetização		Analfabetismo	
		Total	Alfabetizadas	Não Alfabetizadas	Taxa de Analfabetismo
Homem	Até 24 anos	154.188	152.735	1.453	0,94%
	25 anos ou +	405.837	393.542	12.295	3,03%
	15 anos ou +	560.025	546.277	13.748	2,45%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

TABELA 5 - Mulheres analfabetas com 15 anos de idade ou mais

Sexo	Grupos de idade	Alfabetização		Analfabetismo	
		Total	Alfabetizadas	Não Alfabetizadas	Taxa de Analfabetismo
Mulher	Até 24 anos	158.128	156.909	1.219	0,77%
	25 anos ou +	474.240	448.963	25.277	5,33%
	15 anos ou +	632.368	605.872	26.496	4,19%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

Assim, observamos a necessidade de promover a educação de jovens e adultos em sentido amplo, uma vez que não é possível superar as desigualdades em nosso país sem a articulação das políticas públicas com as questões de raça e gênero, com atenção especial direcionada às mulheres. A relação entre o gênero e a pobreza aponta as mulheres em total desvantagem, e as mulheres negras em ainda pior situação. (VIEIRA; BANDEIRA, 2005). Concordamos sobremaneira com as autoras quando afirmam a necessidade da criação das políticas públicas para a retirada das mulheres dessa situação de inferioridade que, entre

outros fatores, está a menor taxa de escolaridade, conforme podemos observar na tabela a seguir:

TABELA 6 - Índice de Fragilidade Educacional de Jovens e Adultos em Curitiba

	Taxa de analfabetismo (jovens e adultos com 15 anos ou +)	Índice de analfabetismo (jovens e adultos com 15 anos ou +)	Taxa de Analfabetismo Funcional (jovens e adultos com 15anos ou +)	Índice de analfabetismo funcional	Taxa da população com + de 25 anos que não completou o ensino fundamen- tal	Índice da população com + de 25 anos que não completou o ensino fundamen- tal	IFEJA
H	2,45%	0,98	8,52%	0,91	37,25%	0,63	0,84
M	4,19%	0,96	10,15%	0,90	41,76%	0,58	0,81
T	3,38%	0,97	11,99%	0,88	39,68%	0,60	0,82

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

Na tentativa de reverter a situação, a PMC tem buscado implantar políticas públicas sustentando projetos como o Hora da EJA e Alfabetizando com Saúde, igualmente apoiados pela SME. O primeiro é desenvolvido por voluntários de várias áreas, que oferecem a educação de jovens e adultos em associações de bairro, salões de igrejas e outros espaços, em períodos alternativos. A Prefeitura cuida do material e da capacitação dos educadores⁴⁷.

A outra iniciativa é uma parceria com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e a Fundação de Ação Social (FAS). O programa Alfabetizando com Saúde foi implantado em 2002. Através desse, a escolarização é ofertada até nas unidades de saúde. As aulas são ministradas por voluntários⁴⁸ treinados pelo programa, que foi contemplado com o Prêmio de Alfabetização da Associação Internacional de Leitura da UNESCO no ano de 2008.

A PMC trabalha também em parceria com o Governo Federal (Programa Brasil Alfabetizado) e com o Governo do Estado (APEDs – Ações Pedagógicas Descentralizadas e Programa Paraná Alfabetizado). As APEDs funcionam em 108 escolas municipais, oferecendo 183 turmas de Ensino Fundamental e 221 turmas de Ensino Médio. Na tabela a seguir, apresentam-se os dados fornecidos pela SME das formas de atendimento à EJA por intermédio das parcerias:

⁴⁷ Os educadores do projeto Hora da EJA da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba são, em sua maioria, professores aposentados (MARTONI, 2008).

⁴⁸ Os voluntários do Programa Alfabetizando com Saúde são da própria comunidade onde se localiza a Unidade de Saúde, entre eles empresários, donas de casa, universitários, aposentados e profissionais liberais. (SILVA, R., 2008).

	2005		2006		2007	
	Alunos	Alfabetizados	Alunos	Alfabetizados	Alunos	Alfabetizados
Hora da EJA	388	42	424	55	446	48
Alfabetizando com Saúde	349	65	389	66	467	72
Brasil Alfabetizado	315	22	189	14	162	15

QUADRO 3 - Outras formas de atendimento – EJA Curitiba

Fonte: SME/Gerência da EJA

A parceria entre PMC e Governo do Estado do Paraná para o Programa Paraná Alfabetizado se converge por meio da iniciativa entre o projeto Aprender para o Servidor e o Espaço Cultural BRDE⁴⁹. O Estado cede professores, a prefeitura de Curitiba desenvolve ações pedagógicas especiais (APEDs) e o Palacete dos Leões/Espaço Cultural BRDE abre suas portas, num esforço comum. .

Assim, a palavra de ordem para as questões que envolvem a educação de jovens e adultos, seja no âmbito da alfabetização, seja na continuidade dos estudos da população que se insere nessa modalidade é *parceria*. Porém, este é um aspecto em que se denota via de mão dupla e, concordando com Munarim (2005), salientamos que:

De um lado, podem, sim, significar um instrumento político manipulado de acordo com os interesses dominantes de classe através de um prefeito qualquer e seus ajudantes de plantão, representantes do autoritarismo. Então, em vez de democracia pela descentralização e transferência de poder, o que pode ocorrer é uma simples transferência de encargos à sociedade; coisas que já eram direito do cidadão e dever do Estado executar. Em vez de novas parcerias – numa relação de iguais – onde houvesse decisões conjuntas sobre os fundos públicos, pode ocorrer uma transferência de migalhas de recursos públicos, e ainda como se fosse uma benesse de quem está no poder para com seus clientes; poderíamos chamar tal mecanismo de ‘neoclientelismo’. No entanto, de outro lado, as parcerias no município podem, também, significar um jeito novo e eficiente de produção de uma nova cultura política que potencialmente funda bases de transformação da relação Estado-sociedade no todo. Essa nova cultura política implicaria, inclusive, a manutenção das conquistas do Estado do Bem-Estar Social. (MUNARIM, 2005, p. 44).

Desta forma, caracterizamos como o Estado brasileiro concebeu a Educação de Jovens e Adultos, desde a criação e promulgação da LDB 9.394/96 até o ano de 2006. Poderíamos sintetizar que por meio de uma relação conflituosa, misto de ações compensatórias com o compromisso a assumir, e de intenções generalizadas, mas nada pontuais ou mesmo

⁴⁹ Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul.

consistentes, principalmente no campo da formação de professores onde o voluntariado ainda se faz presente.

A Constituição compartilhou os encargos do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito entre as esferas de governo, estabelecendo o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com uma divisão clara de responsabilidades. Porém, é enorme a desigualdade de recursos legalmente disponíveis em cada esfera de governo frente às responsabilidades a serem assumidas.

A igualdade de condições para acesso e permanência dos jovens e adultos foi suavizada na LDB 9.394/96 pela possibilidade de oferta de oportunidades educacionais apropriadas (§ 1º art. 37) e redução da idade para prestação dos exames de suplência (inciso I, § 1º, art. 38). (DUARTE, M., 2003).

Dito isso, os compromissos firmados pela universalização da educação e a descentralização do ensino fundamental, a municipalização da oferta de serviços de educação básica para jovens e adultos e programas de alfabetização no contexto brasileiro dos fins do século XX e início do XXI, constitui uma evidência que se choca com um quadro caótico, pois grande parte das prefeituras não dispunha de estruturas administrativas, instalações físicas, recursos humanos e experiência pedagógica para que realmente pudesse se prover um ensino de qualidade à população jovem e adulta. (DI PIERRO, 1992).

Por outro lado, devido a motivos eleitoreiros, se estabeleceram compromissos políticos com essa modalidade de ensino, os quais foram reforçados pelas pressões localizadas de demanda ou reivindicações locais. “Daí a maneira não uniforme e pulverizada das ações, sobre as quais há pouco ou nenhum acompanhamento”. (VOLPE, 2004, p. 12).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos entre os anos de 1996 e 2006 é marcada por avanços significativos no que se refere às bases legais, impulsionados pela Constituição de 88 em seu artigo 208, “na medida em que o ensino fundamental passou a ser considerado como direito público subjetivo” (VENTURA, 2001, p. 38), porém secundarizada no cerne das políticas educacionais do ensino fundamental, haja vista que os seus alunos foram desconsiderados na distribuição de recursos do FUNDEF – Lei nº 9.424, tendo direitos substituídos por programas assistencialistas e compensatórios como o PAS, “expressão negadora do conhecimento e dos movimentos da sociedade e dos educadores em defesa da EJA” (PAIVA, 2004, p. 3).

Contudo, a partir da realização dos Fóruns EJA, dos encontros e discussões entre organizações da sociedade civil e do reconhecimento do movimento histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos por parte do governo

brasileiro, acena-se para a possibilidade de se assumir o desafio de organizar a área de EJA como política pública, não se restringindo ao campo da alfabetização (PAIVA, 2004). No entanto, apesar da disposição do estabelecimento de uma política ampla para a modalidade, “especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador”. (VIEIRA, 2004, p. 85). A esse respeito em específico, trataremos de analisar no próximo capítulo do presente estudo.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EJA NO BRASIL NO UNIVERSO DA PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este trabalho é permeado pela reflexão a respeito dos ideários⁵⁰ de formação de professores que vêm sendo delineados ao longo da história da educação brasileira, e como tem se dado o processo de formação de professor, particularmente na Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que a formação é um constante movimento e implica em “[...] um processo com novos atores, novas experiências, novos contextos e novos tempos” (CABRAL, 2006, p. 3) e, de acordo com os interesses políticos e necessidades sociais, foi se corporificando nas políticas educacionais, na legislação, nos debates e produções acadêmicas, cujas concepções de formação são abordadas sob diversos enfoques.

Assim, faremos um exercício de abstração no sentido de depreender concepções de formação de professores, destacando a formação para o exercício da docência em EJA no Brasil (quando esta ocorre de fato), em específico na Região Metropolitana de Curitiba.

Alguns estudos têm se realizado a cerca da história da formação de professores no Brasil, dos quais podemos citar os de Assunção (1996), Bastos (1997; 1998; 2005), Brzezinski (1987), Cattani (1997), Bicudo (1997), Candau (1987; 1997), Villela (1990; 1992; 2000), Neves (2005; 2007), Schaffrath (2008), Xavier, M. (1994), Tanuri (1970; 1979; 1988; 2000), entre outros. Apesar de ainda ser um tema recente, que ganhou evidência a partir de 1990, principalmente a partir da aprovação da LDB 9.394/96⁵¹ (TANURI, 2000), não buscaremos reproduzir tais estudos. Nosso objetivo é, a partir deles, e das produções que têm sido feitas nas academias, problematizar esta formação, em específico a formação de professores em EJA.

Porém, necessário se torna referendar alguns pontos elucidados em todos estes trabalhos, como por exemplo, que a questão da formação de professores e a promoção do ensino público no Brasil sofreram grandes influências dos modelos europeus do século XVIII e XIX, sendo levadas a cabo pelas elites dominantes em cada uma destas sociedades.

⁵⁰ Entendemos ideários/concepções como as diferentes tendências do pensamento educacional brasileiro e os modos de como compreendemos esse pensamento.

⁵¹ De acordo com Tanuri (2000, p. 61) o debate empreendido a partir da LDB 9.394/96 supera a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior –, elevando a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo as universidades e os institutos superiores de educação para esta formação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art.87, parágrafo 4).

Os estudos supracitados nos indicam também que a anuência da falta de professores e a admissão de pessoal sem formação para a docência⁵², são historicamente respaldadas em dispositivos legais, cuja intencionalidade denota a compensação dessa carência do sistema de educação. Fato que ainda se repete nas contratações das campanhas de alfabetização⁵³ da atualidade.

Para confirmar o que mencionamos quanto à lacuna na formação, podemos trazer à baila a afirmação de Tanuri (2000) quanto ao período transitório dos cursos normais de nível médio estipulado até o final da década da educação (2007), o que não se cumpriu neste prazo.

As discussões sobre esta problemática são densas e requerem nossa compreensão em diversos aspectos, principalmente no que tange à distinção advinda do vernáculo e da cultura jurídica no corpo da legislação educacional, sobre o que seja permanente e o que seja transitório no texto da LDB 9.394/96.

Segundo nota de esclarecimento a respeito de polêmicas noticiadas pela mídia⁵⁴ em 2003, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) assim se pronunciou a respeito de Pareceres e Resoluções referente ao nível de formação de docentes para atuarem na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, previstas na LDB, em seus artigos 62 e 87,

O artigo 62 faz parte do corpo permanente da LDB, enquanto o artigo 87 faz parte do Título IX: Das Disposições Transitórias. Permanente vem do latim *permanens* e significa o que fica de modo contínuo, persistente, duradouro e de caráter efetivo. Trata-se de um adjetivo que indica um ‘estado de estabilidade’, continuidade e até mesmo de inalterabilidade. Já a noção de transitório indica o que dura certo tempo e é passageiro. As disposições transitórias possuem um caráter de vigência limitada no tempo e quando esta temporalidade se desfaz, em prazo já estipulado, elas se extinguem sem acarretar prejuízo para as disposições permanentes que continuam em vigor. Posto este esclarecimento inicial de caráter obediente à lei, a Câmara de Educação Básica jamais deixou de afirmar solenemente a vontade política, também expressa na LDB, a necessidade contemporânea e a urgência de políticas públicas para fazer valer um processo efetivo de formação superior dos docentes. (CEB/CNE, 2003, p. 2)

⁵² A lei 5.692/71 sofreu reformas com a lei 7.044/82, reconhecendo as diferentes realidades do Brasil, com seus bolsões de miséria e exclusão social, e percebeu a falta de professores/as habilitados. Nos artigos 77 e 79 da lei em questão, deliberou-se em caráter suplementar e a título precário em suas disposições transitórias, sobre o exercício da profissão de professor/a sem habilitação legal. (AGUIAR, 2007, p. 20-21).

⁵³ A exemplo disso nos referimos às atuais Campanhas “Brasil Alfabetizado” e “Paraná Alfabetizado” que já discorreremos no Capítulo 1.

⁵⁴ As polêmicas a que nos referimos dizem respeito à exigência do Ensino Superior para a docência nas séries iniciais prevista na Lei 9.394/96. A interpretação da LDB motivou o desaparecimento dos cursos Normais de nível Médio (Magistério) e os pronunciamentos do Governo Federal indicavam um recuo da determinação, prolongando-se os prazos para esta formação (de 2007 para 2011, de acordo com a nota de esclarecimento CEB03/2003) e indicando, segundo a mídia, um descomprometimento sobre a questão.

Parece-nos óbvio que a palavra urgência pronunciada em tal nota de esclarecimento, não tem a mesma significação semântica que lhe é atribuída na língua, haja vista o período que ainda se arrasta para se efetivarem as políticas públicas que preconizam o referido documento. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, só se concretizou após o quinto ano de vigência da LDB, lei esta que em seu artigo 87, instituiu a Década da Educação, um ano após sua promulgação iniciada no final de 1997. Essa década terminou, portanto, no final de 2007 e, ainda neste ano a formação de professores não atingia o que então estabelecia a legislação, ocupando um lugar secundário com relação a outras intervenções⁵⁵. (TORRES, R., 1996).

Podemos observar também que não há carência no Brasil de legislação educacional.⁵⁶ A legislação vigente no país é suficiente para realizar a maior transformação já vista na educação nacional. No entanto é visível o descaso feito às pesquisas e reflexões realizadas por pesquisadores e educadores brasileiros ao se elaborarem e implementarem as políticas públicas para a educação no Brasil. Conforme os estudos de Oliveira, F. (2009) e concordando com suas palavras, refletimos sobre a formação docente proferindo que

Tome-se como exemplo algumas medidas tomadas no bojo da reforma educacional, tais como: a supervalorização da oferta de cursos de formação para professores em serviço em detrimento da ampliação dos investimentos em salários e carreira e melhoria das condições do trabalho docente. (OLIVEIRA, F., 2009, p. 5).

A esse respeito devemos nos pronunciar sobre o agravamento da questão, trazendo as palavras de Dias-da-Silva (2007) que alerta para esta problemática afirmando que “[...] atualmente, em São Paulo, algumas ONGs e empresas educacionais têm muito mais poder de interferência nas políticas estaduais paulistas para a educação do que todas as nossas Universidades juntas”. (p.189).⁵⁷ E quem deveria conter essa proliferação de instituições senão o poder público? A quem interessa afinal a consolidação de programas aligeirados de certificação de professores?

⁵⁵ Para Torres, R. (1996) as reformas implementadas em nome da qualidade do ensino e da democratização da educação têm se reduzido à compra de equipamentos e a padronização de reformas curriculares.

⁵⁶ A Constituição de 1988 também instituiu uma década da educação. Dessa forma, nos anos de 1997 e 1998, estavam em vigor três décadas de educação, instituídas em momentos diferentes: na Constituição Federal em 1988; no Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

⁵⁷ A ponderação que também tencionamos nos ater é quanto ao fato de que, a partir dos equívocos da lei que trata a formação docente como componente isolado, servindo a interesses conservadores que alimentam todo um sistema capitalista, se concretizou o incentivo de financiamento do Banco Mundial, sob a lógica da redução de custo para capacitação em serviço em detrimento de uma formação de base para os docentes. (TORRES, R., 1996).

A política nacional de valorização dos educadores deveria passar, fundamentalmente, pela prioridade na formação inicial, na formação continuada, assim como pelas condições de trabalho, salários e carreira do magistério garantida pelo Estado. É de urgência então, que se fixe uma política de formação docente estabelecendo:

[...] as licenciaturas nas Universidades como locus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição de aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho. (FREITAS, H., 2007, p.43).

Tal perspectiva de formação, inicial e continuada, fundamenta o que foi estabelecido, em 1996, pela Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, a formação em nível superior que constitui, assim, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica, que passa a ter delimitado, pelo Estado, requerimento de formação e de exercício.

Estudos de Gabardo (2007) revelam que, no que tange ao ideário para a formação de professores,

[...] a percepção que se tinha de que a proposta pedagógica do professor reflexivo exerceu marcante influência na reforma educacional brasileira, embora não exclusivamente. Evidenciou-se que o projeto inicial da reforma pautava-se na concepção emancipadora de educação, passando, em outra etapa, a enfatizar a abordagem reflexiva da formação docente que toma como fundamento teórico a epistemologia da prática e, ao final, incorporando a abordagem das competências. [...] Foram identificadas duas tendências entre os críticos da reforma brasileira, em relação às limitações e possibilidades que a lei oferece, ambas contra a concepção neoliberal ou pós-liberal de educação. Por outro lado, foi possível confirmar a percepção de que a orientação geral procedente do movimento internacional de reforma tem sido adotada pelos governos, tendo como base comum a adequação ao sistema político-econômico capitalista, na fase neoliberal e neopragmática na qual se encontra na atualidade. Esse movimento de reformas educacionais reforça os modelos reguladores da formação do professor, entendendo ser ele elemento essencial para a consolidação das mudanças. O fator determinante na implantação das reformas sob essa orientação – que se harmoniza com as leis mercadológicas do sistema econômico ‘globalizado’ – e, em especial, sob a orientação de organismos internacionais é, efetivamente, a ESTRATÉGIA (e não a orientação teórica), que o Estado adota para manter o controle e regulação da atividade docente. (GABARDO, 2007, p. 280 - grifos da autora).

Defendemos, então, que cabe à academia esta formação, no que se refere à orientação teórica de professores, bem como cabe ao Estado a definição e implantação das políticas de

valorização docente, com salários e condições dignas de trabalho. Cada qual com sua responsabilidade, primando pela “busca da qualidade que se pretende imprimir à educação brasileira” (OLIVEIRA, F., 2009, p. 6).

A dimensão formativa da função docente na legislação brasileira deu-se “a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola”. (WEBER, 2003, p. 1130). A legislação então traz a concepção de formação que sintetiza os

[...] interesses políticos que em conjunturas determinadas obtiveram adesão das forças sociais representadas no Congresso Nacional e, de outro, indica as vertentes do debate acadêmico e social que se defrontaram na eleição do formato institucional que veio a ser legitimado em cada período legislativo. (WEBER, 2003, p. 1130).

Assim, no âmbito legal, a formação docente no Brasil traz algumas características históricas. No período de vigência das Leis 4.024/61 e 5.692/71 verificam-se

[...] duas características principais. Uma primeira, de ordem apenas prescritiva, que se cinge a estabelecer as exigências mínimas de formação docente, e uma segunda que, sem perder o tom normativo característico de lei, tem também um aspecto indutor. [...] o tema da qualidade da educação escolar ainda não havia encontrado espaço nos projetos político-sociais que orientavam o Estado na determinação de necessidades educacionais e meios de atendê-las. Esse mesmo espírito de atendimento ‘à premência de professores’ ainda preside a Lei n. 5.692/1971, promulgada em pleno regime autoritário, quando prevaleceu a visão de educação como capital humano, conforme ressaltado em estudos realizados principalmente da perspectiva da crítica reprodutivista da escola e da educação. Essa premência, entretanto, é abordada nesse momento em termos de recomendação da elevação do nível de titulação, conforme disposto no art. 29, embora sejam ainda admitidos diferentes graus de preparação docente, inclusive a licenciatura curta, o que em si mesmo obscureceria o delineamento da fundamentação científica do trabalho docente. (WEBER, 2003, p. 1130-1131).

Portanto, um período que vislumbrava uma formação que correspondesse às condições do mercado de trabalho, de acordo com o ideário tecnicista e instrumental que prevalecia nas referidas épocas. Tais contextos ao mesmo tempo em que dificultaram o debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país, alimentaram a formulação de projeto alternativo de formação fundado na base comum nacional⁵⁸. (WEBER, 2003).

⁵⁸ Princípio norteador da formação dos profissionais da educação. A expressão foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983. No Encontro foi firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. Alguns princípios foram atribuídos ao longo do tempo para definir a

Em decorrência de muitas controvérsias e com a participação ativa da comunidade acadêmica, a dimensão profissional da docência é afirmada na Constituição de 1988 e, anos depois, na nova LDB 9.394/96, se estabelecem as orientações para os projetos de formação de professores. Esse aspecto indica a passagem de uma ocupação para uma profissão. (FREIDSON, 1998).

Porém, ao nos reportarmos à situação do corpo de professores da educação básica, no que concerne à formação inicial no período em que a LDB 9.394/96 foi promulgada, e comparando com os dados de 1998⁵⁹, dois anos decorridos da vigência da lei, podemos observar que não se avançou muito. Vejamos o que nos revelam as tabelas e quadros a seguir:

TABELA 7 - Funções Docentes por Grau de Formação (1ª a 4ª) - BRASIL 1996

Ano	Total	1º grau Incompleto	1º grau Completo	2º grau Completo	3º grau Completo
1996	776.537	63.257	55.225	500.238	157.817

Fonte: MEC/INEP

TABELA 8 - Funções Docentes por Grau de Formação (5ª a 8ª) - BRASIL 1996

Ano	Total	1º grau Incompleto	1º grau Completo	2º grau Completo	3º grau Completo
1996	611.710	526	5.634	154.766	450.784

Fonte: MEC/INEP

Ano	Total	Fundamental/1ª a 4ª série		Médio	Superior
		Incompleto	Completo	Completo	Completo
1998	798.947	44.335	50.641	531.256	172.715

QUADRO 4 - Funções Docentes por Grau de Formação (1ª a 4ª) - BRASIL 1998

Fonte: MEC/INEP

base comum nacional para formação docente. No âmbito da Conarce e atual Anfope: avançar na formação dos profissionais do ensino necessários à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira (1986); ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação (1990); instrumento de luta e norte para a reformulação dos cursos de formação do educador (1992); garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação; diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental; uma concepção de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com o projeto de uma sociedade justa e democrática; incluir um corpo de conhecimento fundamental, que aprofunde o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação (1994 – 36ª Reunião da SBPC). (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

⁵⁹ Utilizamos apenas os dados referentes aos anos de 1996 e 1998 devido à mudança da sistemática pelo INEP, ocorrida em 1999 sobre o movimento escolar e função docente. As informações contidas no Censo Escolar estão disponibilizadas para a consulta nas Sinopses Estatísticas da Educação até 1998.

Ano	Total	Fundamental		Médio	Superior
		Incompleto	Completo	Completo	Completo
1998	661.508	712	5.913	153.258	501.625

QUADRO 5 - Funções Docentes por Grau de Formação (5ª a 8ª) - BRASIL 1998

Fonte: MEC/INEP

Podemos constatar por meio dos elementos apresentados um aumento insignificante no número de funções docentes. A esse respeito, estudos de Oliveira, F. (2009) nos indicam que, nas palavras da autora,

Constata-se também um aumento no número de funções docentes de 5ª a 8ª séries com formação inadequada, ou seja, em 1996 havia no Brasil, 153.970 funções docentes sem o 3º grau completo, já em 1998 havia 160.926 funções docentes sem o ensino superior completo. Isso significa dizer que dois anos depois de iniciada a década da educação – instituída pela LDB 9.394/96, os sistemas de ensino ainda estavam admitindo professores sem o nível de formação exigido pela referida lei para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série. (OLIVEIRA, F., 2009, p. 3).

Os dados que por ora apresentamos nos dão uma clara visão que a situação é delicada e, indiscutivelmente, a formação docente precisa ser analisada com rigor e cautela. Os dispositivos da Lei 9.394/96 privilegiam a formação em serviço e a formação continuada (DIAS-DA-SILVA, 2007), denotando-se um possível embaraço no que diz respeito à mera certificação, caça a diplomas de nível superior, em detrimento a uma sólida e adequada formação inicial.

É necessário compreendermos os limites e possibilidades do processo de formação em serviço. Certamente encontramos subjacente uma concepção de formação. A prioridade dada à formação dos professores em exercício é intrínseca à problemática e ao descaso que se arrastou no decorrer da história, e também em virtude das conseqüentes deficiências apresentadas no início dessa formação (BRZEZINSKI, 1996). Teoria e prática foram durante algum tempo trabalhadas, entendidas e até mesmo discutidas como ambivalentes. E isso resultou em profissionais que buscam sempre respostas práticas, rápidas e prontas para seu fazer docente. Isso também se deve, como nos lembra Cunha (2004, p. 530), à

[...] histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundamental do ensino,

nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal profissionalidade, as características do trabalho docente também são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes etc.

No entanto, o professor consciente disso ou não, numa perspectiva dialética, resiste a se tornar apenas objeto de sua prática, independente da regulação quer seja das políticas educacionais, quer seja das práticas tradicionais institucionalizadas e constrói saberes próprios e práticas alternativas. (CUNHA, 2004).

Os saberes a que nos referimos, são compreendidos como conhecimentos a serem construídos e elaborados, primordiais tanto para a formação como para a atuação docente. São caracterizados por *saberes atitudinais, crítico-contextuais, específicos, pedagógicos e didático-curriculares* (SAVIANI, D., 1996), e correspondem desse modo, a exigências que decorrem da prática pedagógica a qual manifesta diferentes saberes. Por outro lado, os saberes escolares se enlaçam ao conceito de disciplinas escolares e é neste sentido que estão sendo analisados neste trabalho, sob o ponto de vista dos profissionais por nós entrevistados. Conforme Tardif (2002, p. 38),

São saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2002, p. 38).

Desse modo, trata-se de saberes profissionais, provenientes de uma instituição formadora e de uma prática docente, que se inserem num ideário de formação que se deu em certo tempo e espaço histórico. (CORRÊA, 2006). Os saberes aqui analisados são integrados à cultura escolar, na dimensão do que se refere àquilo que ela se propõe e realiza no processo formador da prática docente. Assim, compreendemos cultura escolar como:

[...] um conjunto de *normas* que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou

simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores [...] (JULIA, 2001, p. 10).

O autor estabelece que a escola tem uma história que não é muito diferente da história de outras instituições da sociedade, como as instituições judiciais ou as militares. A cultura escolar evidencia, para ele, que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas, ao mesmo tempo e talvez principalmente, é um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*” (IDEM, p. 14)⁶⁰.

Diante disso, torna-se imprescindível analisarmos a visão dos professores da EJA em questão sobre o contexto pedagógico em que estão inseridos, de modo a perceber continuidades dos saberes que permanecem ou não em função de princípios e/ou orientações do ideário de formação que tiveram, ao mesmo tempo se embasam ou mesmo atribuem maior sentido a certos *habitus* docentes.

Tardif (2000) em seus estudos salienta sobre essa questão colocando que,

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente. (TARDIF, 2000, p. 213).

Desta forma, analisar os efeitos de formação profissional versus instrumentalização docente na perspectiva de seu entendimento é um dos fundamentos que marca o presente estudo que, se tratando de formação de professores para a EJA, busca legitimar sobremaneira a compreensão desta formação e contribuir para o avanço historiográfico nesta área. Haja vista que a profissionalidade é a “expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor”. (SACRISTÁN, 1993, p. 54).

Concomitante às concepções atribuídas à formação pelas instituições formadoras, as políticas públicas educacionais têm reforçado uma concepção pragmática e utilitária, cujo

⁶⁰ Nessa afirmação estamos realizando uma leitura particular de dois conceitos básicos: o de cultura escolar, de Julia (2001) e o de *habitus*, de Bourdieu (1989), dos quais nos aprofundaremos no decorrer da análise dos depoimentos dos professores.

procedimento “tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”. (FREITAS, H., 2002, p.148). Além dessa precária configuração, as políticas educacionais se alicerçaram, em seu bojo, em modelos de Reformas Curriculares implantados em outros países, em especial, o modelo técnico profissional centrado em abordagens por competências (WEBER, 2003), o que é coerente com o ideário que imprime e a perspectiva funcionalista proposta pelo Capital. Seria o ideário pedagógico proposto pelas políticas educacionais responsável por uma desvalorização do conhecimento teórico/científico na formação de professores?

Segundo alguns autores⁶¹ a concepção instituída converge para o enfraquecimento dos conhecimentos teóricos, enfatizando o que é útil, aplicável e facilmente obtido por treinamentos. Observamos, porém, que

Se teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria a prática e, portanto, para que a primeira (teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica, na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados (VASQUEZ, 1968, p. 207).

Nesse sentido, vários são os trabalhos de pesquisa desenvolvidos⁶² com o fito de trazer para discussão a problemática da formação de professores, seja ela inicial, continuada ou em serviço, formação que aponta para a produção de saberes e conhecimentos concretos ou apenas treinamento para a empregabilidade. Há que se ressaltar que a formação docente é sempre um tema atual, dada sua complexidade e importância e que, por sua vez, nos remete também a uma concepção de formação, a sua intencionalidade, leitura de mundo, como entende o ser humano, sobre que tipo de sociedade defende construir. Afinal, nenhuma concepção é neutra, afirmação essa que Gauthier (1999, p. 24) expressa com propriedade: “nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

⁶¹ DUARTE, N. (2003a, 2003b, 2008); SHIROMA (2003); SHIROMA; EVANGELISTA (2003); entre outros.

⁶² Citamos aqui os trabalhos de Mello (2000), Cunha (2001), Almeida e Biajone (2005), Almeida (2008) entre outros e a pesquisa realizada por André et al (1999) que busca fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 90-97, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped, no período de 92 a 98.

Mas como pensam os professores a esse respeito? O que esperavam e almejavam para a formação que tiveram? Como a entendem? São questões que precisamos desvelar para atingirmos os propósitos de nossa pesquisa. No que tange ao direcionamento pedagógico da formação inicial, estudos de Almeida (2008) indicam um distanciamento entre as propostas dos programas e a expectativa dos professores por eles formados ao afirmar que:

A formação inicial é considerada ‘demasiadamente teórica’ ou ‘não suficientemente prática’, ‘muito afastada da realidade de sala de aula’, ‘ou demasiadamente ligada a modelos’. Há uma queixa permanente dos professores que estão sendo formados sobre a postura dos formadores. Aham que seus formadores não conseguem ‘explicar o necessário’ sobre as dificuldades que seriam encontradas no dia-a-dia, nem sobre a influência dos problemas sociais sobre a classe, ou ainda, sobre a psicologia do aluno, a metodologia, entre outras. Também se pode verificar a resistência dos professores à mudança e ao autoquestionamento, rejeitando qualquer teorização, esperando por receitas prontas, o que é evitado ser fornecido pelos formadores. (ALMEIDA, 2008, p. 50).

A partir destes comentários apurados na pesquisa realizada por Almeida (2008), podemos constatar que a formação inicial é permeada por incertezas, seja pela fragilidade de alguns programas, seja pela incapacidade de autonomia intelectual, saberes e conhecimentos adquiridos ou imaturidade dos próprios formandos. Certamente um problema da própria formação ao longo da vida acadêmica, iniciado já pela forma em que se conduz o processo ensino-aprendizagem em nossas escolas. Resultado da própria problemática de formação docente no decorrer da história, num vai-e-vem constante, cíclico. Arroyo (1999) em suas reflexões revela com propriedade a concepção de formação a que estamos tão viciadamente acostumados, seguindo-se a uma lógica mecânica em que se priorizam domínios e competências pontuais. O autor nos diz:

Qual o sentido do tempo de escola? Ser o tempo antecedente, precedente à vida adulta, à vida profissional. Aceitamos que ao tempo de fazer terá de preceder o tempo de aprender a fazer. Ao tempo de intervir, terá de preceder o tempo de aprender, de qualificar-se para intervir com qualidade. Sempre nos disseram que o domínio da teoria precede à prática. Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos. (ARROYO, 1999, p. 146).

As políticas e propostas de reforma curricular dos cursos de formação docente advindas com a LDB 9.394/96, fixadas por meio das DCN, “sugere outra concepção de

conhecimento, diferente daquela preconizada na formatação tradicional destes cursos”. (SCHNEIDER, 2007, p. 76). O destaque seria uma superioridade de conhecimentos práticos em detrimento aos conhecimentos teóricos, o que, em termos de profissionalidade, significaria proporcionar aos formados “máxima competência técnica e mínima consciência política” (SHIROMA, 2003). Porém, as referidas Diretrizes não traduzem compromissos com orientação teórica, mas defendem concepções de currículo de acordo com as negociações e acordos realizados no âmbito das políticas educacionais, e mesmo que

[...] tenham sido resultado de um processo de debates com a comunidade educacional, e de serem apresentadas como um avanço em relação a políticas anteriores, ao que tudo indica essas Diretrizes mantém-se atreladas ao propósito de formação para atender demandas do mercado, tal qual evidenciado em décadas passadas com relação a outras reformas curriculares promovidas. (SCHNEIDER, 2007, p. 17).

A autora reafirma o que estamos expondo, ou seja, as reformas curriculares ocorridas no Brasil, de uma maneira ou outra, sempre estiveram presas ao mercado, ao imediatismo e, em consequência, a treinamentos. Por isso, certamente,

[...] desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação, marginalizou o que há de mais permanente – as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício. Desqualificadas e ignoradas essas dimensões e funções mais permanentes e históricas, reduziu a educação ao ensino, à transmissão de informações, ao treinamento de competências demandadas em cada conjuntura de mercado. Desqualificou o próprio ofício de mestres. O perfil de profissional que restou é esse que estamos formando ou deformando nas últimas décadas. (ARROYO, 1999, p. 147).

O resultado é então de aluno copista, tarefeiro a “um profissional competente em tarefas, (igualmente) um tarefeiro. Competente em práticas, um prático”. (ARROYO, 1999, p. 147). Nesse sentido, refletimos por meio das palavras de Mello (2000) que

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino

fundamental ou no ensino médio. Muitos dos jovens que hoje saem da educação básica e ingressam no ensino superior não possuem essa condição mínima. É preciso que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica. (MELLO, 2000, p. 102).

Afirmando com veemência sobre uma concepção de formação que destaca a importância de sua efetivação ao longo da trajetória escolar e não escolar, e a possível reversão da condição em que se encontram muitos dos ‘futuros professores’ ao iniciar sua graduação, a autora propõe entrelinhas que os programas deveriam se adequar ao público que os frequentam. Parece evidente que, assim entendido, o discurso pedagógico dirigido à educação básica, no que se refere ao seu alunado, deverá ser da mesma forma conduzida pelo ensino superior, ou seja, “que a aprendizagem do conteúdo dos cursos superiores de formação de professores seja presidida pelos mesmos princípios filosóficos e pedagógicos que a lei manda praticar na educação básica”. (MELLO, 2000, p. 102). Essa concepção de formação, por um lado, está atrelada à noção de competência em que, da forma como é proposta na legislação, tem mais a ver com os interesses da produção do que com a autonomização dos alunos a ela submetidos. (RAMOS, 2001; 2002). Por outro lado, traz em seu bojo políticas educacionais que intencionam não somente:

[...] elevar o nível de qualidade da educação pública, mas de fazê-lo de modo que esta cumpra o papel que lhe caberia, segundo tais políticas, na promoção do desenvolvimento nacional. Acabaram, assim, por estabelecer uma relação estreita e mais ou menos direta entre educação e trabalho [...]. (FERRETI, 2002, p. 300-301).

O modelo de competência, assim, se ressignifica para a qualificação como relação social com a perspectiva do interesse ao mundo do trabalho, não exclusivamente ao mercado, tema que suscita amplo e polêmico debate teórico/prático. Porém, não pretendemos nos debruçar a respeito dos conceitos de qualificação e sua possível substituição pelo de competência, mas é necessário que, para compreender a trajetória histórica da formação de professores no Brasil se entenda que:

[...] para além da oposição entre ambos os conceitos, é necessário recuperar a tensão dialética entre eles, tensão que se expressa na concepção de que, apesar da ênfase posta no desenvolvimento das competências, estas só ganham sentido se entendidas como parte do conceito mais amplo de qualificação como construção e relação social [...]. (FERRETI, 2002, p. 302).

Ao se preparar um professor, tendo em vista a sua qualificação, deve-se ter em mente a complexidade cultural, social e econômica do país, reconhecendo-se que a aprendizagem não pode ser descontextualizada e compartimentalizada, sendo igualmente importante o papel da pesquisa e a relação que se estabelece entre teoria e prática nos programas de formação. (MELLO, 2000). Assim não estaremos reduzindo esta formação simplesmente ao desenvolvimento de suas competências.

Ao nos reportarmos às modalidades oferecidas pela educação brasileira, estamos lançando mão da convicção de que o exercício profissional docente é permeado pela capacidade de enfrentar diferenças, uma vez que o público é igualmente diverso em várias dimensões: faixa etária, gênero, raça, classe social, entre outras. E isso demanda disposição e mobilização de “[...] conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível”. (MELLO, 2000, p. 104). Assim, um curso de formação de professores deverá partir da premissa que o futuro profissional deverá ter oportunidades amplas de “mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres [...]” (IDEM, p. 106), bem como deverá contemplar em sua estrutura curricular disciplinas ou programas de aprendizagem que focalizem tais modalidades, distinguindo-as entre si, tal qual é a heterogeneidade dos alunos que as compõem.

Desta forma, nossa reflexão se dá novamente a partir do questionamento a respeito das diretrizes curriculares dos cursos de formação. O que podemos constatar é que o foco da formação docente é o ensino fundamental e médio, direcionado para alunos que teriam um percurso regular, com idade cronológica adequada à série. São raros os programas que contemplam algum estudo no âmbito da Andragogia⁶³ e, no que diz respeito às Licenciaturas Especializadas, isso se torna mais evidente. De acordo com os estudos de Bedoya e Teixeira (2008, p. 66) “dos 1306 cursos de Pedagogia que existiam no Brasil em 2003, apenas 16 ofereciam a habilitação para o trabalho com EJA”, ou seja, 1,22%. Igualmente precária é a formação com enfoque à Educação Especial, apesar do discurso e implementação de políticas de educação inclusiva. No entanto, apesar de ambígua, a LDB 9.394/96 “recoloca a educação nos processos de desenvolvimento e formação humana e propõe uma nova organização de

⁶³ Termo introduzido e definido por Malcom Knowles na década de 1970 que trouxe à tona as idéias plantadas por Eduard C. Lindeman. Desde então, muitos educadores passaram a se dedicar ao tema, surgindo ampla literatura sobre o assunto. A andragogia remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças. (MORAIS, 2007).

escola para dar conta das especificidades de cada tempo-ciclo de desenvolvimento dos educandos”. (ARROYO, 1999, p. 161). Assim, há que se questionar: por que ainda não se efetivou essa proposta nos programas de formação? Por que ainda as especificidades de alunos especiais ou de jovens e adultos não são referendadas na graduação? Por que as pesquisas permanecem tímidas no que concerne a formação de professores para a EJA?

Alguns pontos devem ser destacados que interferem na formação para professores de EJA, principalmente o que diz respeito ao "status profissional e sua valorização social", como aponta Pinto (1987, p. 110). Há que se ter claro que a própria política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil tem “flutuado desde a afirmação de algo como um ‘imperativo categórico’ de educação básica das massas até um aberto menosprezo por essa área da atuação educacional”. (BEISIEGEL, 1997, p. 26).

Substancialmente é um desafio ainda maior para os cursos de formação, porque traz uma concepção distinta, multicultural, “[...] questiona formas de ocultação das diferenças de modo a desafiar preconceitos e processos de exclusão de grupos socioculturais oprimidos, no contexto educacional” (XAVIER; CANEN, 2008, p. 225). Este professor deverá ter maior capacidade ainda em

[...] olhar a diferença, realizar a mediação face a face com aquele indivíduo que vai à escola com esperanças de obter conhecimentos, de avançar na vida e obter e sobreviver no mundo informatizado e libertar-se das algemas da opressão e desigualdade social que assinalam as classes populares [...] A formação do educador de EJA segue, ainda, com outro pressuposto, o de despertar num contexto de formação, a consciência crítica do educando em uma proposta pedagógica que valorize o saber popular, a identidade construída e possibilidade de reconstruir novas práticas educativas a partir do saber já elaborado. (BALEM, 2007, p. 3-4).

A literatura na qual buscamos fundamentação, assim como os dados oficiais⁶⁴, indica que o grande contingente de pessoal ligado à docência na EJA é composto por professores que “possuem o ensino médio, às vezes incompleto, poucos têm habilitação específica para o magistério, muitos exercem outras atividades comunitárias e para um grande número o trabalho como educador de jovens e adultos é a primeira experiência docente”. (BALEM,

⁶⁴ Segundo dados do MEC (Brasil, 2002), há no país cerca de 190 mil professores trabalhando na área da EJA. Desses, aproximadamente 40% não têm formação superior e muitos são voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, estes professores tem uma formação inicial precária e tentam suprir suas deficiências formativas com cursos de formação continuada. (BEDOYA; TEIXEIRA, 2008)

2007, p. 6). Até que ponto então a LDB 9.394/96 e os documentos dela originados⁶⁵ têm sido base das formulações das políticas de formação de professores para atender a esta modalidade?

Parece-nos incontestável que esta formação é concebida pelas atuais políticas educacionais numa articulação de projetos que contemplam intrinsecamente formação inicial e continuada “num mesmo processo, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega”. (LAFFIN, 2007, p. 6). E o fato é que a formação continuada se constitui no alicerce para a maior parte de professores dessa modalidade, o que se atribui à “tensão entre formas precarizadas de formação, o que se configurou para a maioria pela formação superior em serviço em projetos emergenciais”. (IDEM).

Autores⁶⁶ que se debruçam sobre a questão da formação de professores para a educação de jovens e adultos pactuam com a premissa de que é imperativa a “[...] formação específica para atuar nessa área já no curso de graduação” (SOARES, L., 2007, p. 89), no entanto, a formação acadêmica nem sempre antecede a prática da docência na EJA e “o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada *inicial*”. (SNF, 2006)⁶⁷. Mas por que é tão inexpressivo o número de cursos que oferece aprofundamento nesta área?

Os estudos de Soares, L. (2007) nos indicam também que:

Os dados do INEP de 2005 apontavam 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas instituições, 15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro. (SOARES, L., 2007, p. 91).

⁶⁵ Referenciais para formação de professores (1998); Parecer CNE/CEB 01/99 de 29 de janeiro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na modalidade Normal em Nível Médio; Parecer CNE/CES 970/1999, de 09 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia; Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior (Maio/2000); Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

⁶⁶ De acordo com a referência bibliográfica deste trabalho, podemos citar os autores SOARES, L. (2003a; 2006; 2007; 2008), ARROYO (2006), RIBEIRO, V. (1997, 1999), LAFFIN (2007), COMERLATO (2008), entre outros.

⁶⁷ Relatório final do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que tais dados antecedem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia⁶⁸, a qual entrou em vigor apenas no ano de 2006 e cujas reformulações impulsionaram a extinção da habilitação em todas as regiões. (SOARES, L., 2007). Ao mesmo tempo em que essas diretrizes focalizam prioritariamente a docência, restringem-na à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, priorizando estas modalidades em vários de seus artigos⁶⁹. Sobre a Educação de Jovens e Adultos o referido documento limita-se a referendar no artigo 8º, inciso IV, item d:

Art. 8º- Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) **na Educação de Jovens e Adultos**; [...]. (RCP01/06 - grifos nossos).

Assim, este trabalho tem como premissa a investigação sobre a formação dos professores que foram formados e/ou atuaram na EJA no período de 1996 a 2006 na Região Metropolitana de Curitiba, e é relevante à medida que repensa a educação na perspectiva da formação de professores. Por meio da análise que propomos realizar, intencionamos uma sólida construção da historiografia da educação ao buscar a apreensão dos saberes e/ou conhecimentos dos professores, como os produziram e de que forma estão sendo válidos (ou não) para suas práticas, valendo-se também de seus próprios depoimentos.

Há articulação (ou não) entre a teoria que receberam e a prática que realizam em suas atuações profissionais? Como percebem (ou não) a relação entre as dimensões política pedagógica na EJA? Tiveram subsídios teóricos para o enfrentamento de suas dificuldades? São questões que consideramos pertinentes vislumbrarmos para um entendimento mais amplo sobre esta formação.

Concordamos sobremaneira com Comerlato (2008) quando expressa que, sobre a questão da formação de professores de jovens e adultos, devemos investigar o porquê da opção para atuar nesta modalidade. Segundo a autora, em cada resposta estará intrínseco uma visão de educação e, em especial, uma concepção de educação de jovens e adultos (e da

⁶⁸ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

⁶⁹ Fazem referência à Educação Infantil e às Séries Iniciais do Ensino Fundamental os artigos 2º; 4º; 6º; 7º; 8º; 9º e 12.

formação de seus professores), sobre quem são estes alunos, do papel da educação junto a eles, do papel do profissional que se é ou se pretende ser e, fundamentalmente,

[...] é preciso ter claro o que diferencia a educação de crianças da de jovens e adultos, para aí também esclarecermos nosso papel de educadores junto a esses grupos. E não há como pensarmos no papel da educação junto a esta faixa etária, sem pensarmos quem são estes sujeitos. (COMERLATO, 2008, p. 1).

Assim, podemos reafirmar que a pesquisa educacional brasileira contempla um considerável conjunto de problemas relacionados à formação de professores e, em específico à de EJA. Os trabalhos realizados na área da Educação de Jovens e Adultos sintetizam as incertezas referentes à formação docente das demais modalidades e, especialmente, a falta da formação específica dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, cujos aspectos pedagógicos e didáticos são negligenciados, bem como os tempos próprios e as especificidades dos educandos adultos. (BATTISTUS; LIMBERGER, 2006).

Spósito e Haddad (1998) revelam o balanço realizado por Oliveira, M. C. (1998) referente às pesquisas acadêmicas que contemplam a temática, identificando que a falta de formação específica dos educadores é um dos principais entraves das experiências educativas. Sepúlveda (2004) considera em suas pesquisas que a maioria dos profissionais envolvidos com a EJA não tem a formação necessária, conforme estabelece a lei educacional que prevê empenho de melhorar a qualificação de todos os professores, porém que ainda se apresentam fissuras, quando se lê “[...] ou formados por treinamento em serviços”. (LDB 9.394/96, Título IX, Art. 87, § 4º).

Autores como Abrantes (1991), Christov (1992), Cruz (1994), Piconez (1995) e Guidelli (1996) atestam a ausência do tema sobre educação de adultos na formação inicial dos professores que atuam tanto no ensino supletivo quanto nos cursos regulares noturnos.

Estudos de Soares, L. (2003a; 2005; 2006; 2007; 2008) apresentam reflexões acerca da formação do educador de jovens e adultos, indicando possibilidades de adentrar na especificidade da ação educativa, plena da historicidade dos sujeitos educadores, analisando a trajetória profissional desses sujeitos, os locais de trabalho e seu olhar sobre o período em que cursaram a habilitação.

Ribeiro, V. (1999) aborda a temática no que diz respeito à problemática mais ampla da constituição da educação de jovens e adultos, como campo pedagógico. Freire, P. (1993a; 1993b; 1997; 2001; 2003) apresenta perspectivas para a formação de professores ao enfatizar o papel profissional destes, posicionando-o política e eticamente na função de ensinar,

demandando aprimoramento da prática pedagógica e aprofundamento sobre a educação nos aspectos quantitativos e qualitativos. Outros focam seus olhares para a historiografia propriamente dita, embasados neste aspecto na legislação e ações de governo, entre os quais pode ser destacado Paiva, V. (1973), Beisiegel (1974), Brandão (1980), Fávero (1983), Haddad (1991; 2000a; 2000b), André (1999), Di Pierro (2000; 2005), Arroyo (2005; 2006), entre outros.

Desta forma, para que possamos nos aprofundar nos estudos em que estamos nos debruçando de modo a dialogar com propriedade com os sujeitos da presente investigação, buscaremos compreender o que caracteriza essa modalidade e refletir sobre o público que compõe a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

3.1 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Refletir sobre como os jovens e adultos pensam e aprendem envolve transitar pelo menos por três campos que fornecem dados para a definição de sua posição social: a condição de não serem crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Deve-se saber, antes de qualquer reflexão que se faça, no âmbito da pesquisa, que as teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante à criança e ao adolescente, trazendo assim, uma concepção de formação de professores para estas faixas etárias. Não são estabelecidos, na verdade, uma psicologia de aprendizagem e desenvolvimento do adulto. Os processos de construção de conhecimentos dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica, o que torna o trabalho já em si, desafiador, consistente e instigante.

A idade adulta remete a outra concepção de entender o ensino/aprendizagem em EJA, pois tem sido, de acordo com a tradição, vista como um período de estabilidade e ausência de mudanças, enfatizada como etapa substantiva do desenvolvimento. Sabe-se, também, da importância dos fatores culturais na definição das características da vida adulta, ao se pensar em aprendizagem:

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. (A forma como

esses dois fenômenos ocorrem) e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais. (PALACIOS, 2004, p. 315)

Há que se entender, contudo, que é indispensável superar a visão de que a idade apropriada para aprender é a infância e a adolescência e que o papel da educação de pessoas jovens e adultas deva se limitar à recuperação da escolaridade perdida na idade supostamente adequada. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, V., 2001). A respeito do desenvolvimento cognitivo adulto, Palácios (2004) declara que:

[...] as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (PALACIOS, 2004, p. 312)

A construção da psicologia do adulto está fortemente atrelada a fatores culturais. A esse respeito também podemos nos referir à concepção de formação docente voltada à dimensão multicultural. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações de um modo diferente da criança e do adolescente, trazendo consigo uma história mais complexa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro. Percebemos então, algumas características peculiares que distinguem o adulto, de maneira geral, da criança e do adolescente. Tais peculiaridades devem servir de orientação na definição dos programas para a EJA, tendo-se em mente que

[...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, V., 2001, p. 70).

Com relação à inclusão em situações de aprendizagem, essas particularidades da etapa de vida em que se encontra fazem com que o adulto traga consigo diferentes habilidades e

dificuldades e, também, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sua maneira de aprender. (PICONEZ, 2004).

Ao se referir às características e particularidades da etapa de vida adulta, percebe-se em muitos momentos, certo estereótipo, possivelmente o que corresponde ao homem ocidental, urbano, branco, que pertence a camadas médias da população, com um nível de instrução relativamente alto e com uma inserção no mundo do trabalho, e de certa maneira qualificada.

Desta forma, a compreensão da psicologia do adulto pouco escolarizado, objeto de estudo da área de educação de jovens e adultos, acaba por se discrepar a esse estereótipo. A questão quanto ao funcionamento cognitivo do adulto pouco escolarizado foi contemplada por Oliveira, M. K. (1995, p. 157), que esclarece:

Parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de investigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos ‘pouco letrados’, mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum. (OLIVEIRA, M. K., 1995, p. 157).

O problema da educação de jovens e adultos remete, entre outros, a uma questão de especificidade cultural. O primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular, situação que contribui para delinear suas especificidades enquanto sujeitos de aprendizagem. Assim, é absolutamente preciso

[...] realizar um ‘giro’ da oferta para a demanda, ou seja, deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos (quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes), passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, V., 2001, p. 70-71).

No entanto, a escola é inadequada a essa população, outro problema real que se enfrenta neste segmento da educação, pois o grupo em questão é incomum para a instituição. Assim, currículos, programas, métodos de ensino são originalmente idealizados para crianças e adolescentes que cursam a escolaridade de forma regular. Isso mostra que a organização da

escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento, não levando em consideração a bagagem cultural do indivíduo, nem seus conhecimentos prévios e empíricos. (PICONEZ, 2004).

Desta forma, educar jovens e adultos implica também reconhecer que “não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo [...]” (DIPIERRO; JOIA; RIBEIRO, V., 2001, p. 71) e que há um enorme potencial a ser aproveitado e uma fonte inesgotável de conhecimento extra-escolar a ser legitimado.

As palavras de Ribeiro, E. (2003, p. 2), no trecho a seguir, podem depreender a concepção de que a escola é um espaço em que os sujeitos da EJA

[...] se organizam em grupos, vivenciam processos de aprendizagem, sociabilidade e, conseqüentemente, de afetividade. São trabalhadores, telespectadores, mães e pais, negros, brancos, consumidores, detentores de diferentes expressões artísticas e religiosas, como também portadores de necessidades especiais, entre muitos outros. Assim, [...] no campo da escola e de seus sujeitos, é essencial que os processos de formação de professores dêem conta de conhecer as diferentes formas de atendimento da EJA, seus sujeitos, cotidianos, e de, fundamentalmente, pensar as possibilidades de um dia-a-dia mais promissor para essa modalidade educativa.

Porém, ao desconsiderar seu público, a escola se torna um ambiente de exclusão, cujos ritos se fundamentam em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos⁷⁰. Isso é um dos fatores que coloca os alunos em situação de desconforto pessoal, pelos aspectos de natureza afetiva, que também influenciam a aprendizagem, como o fato de se sentirem diferentes, de falarem de forma diferente, de se comportarem de outras maneiras que não aquelas a que estão sendo expostos. (OLIVEIRA, M. K., 1999).

Mas que metodologia empregar-se, como valer-se da leitura e da escrita para participar e inserir-se socialmente, são alguns dos questionamentos necessários na busca de um trabalho emancipador na educação de jovens e adultos. Acordos borrifados, cursos e métodos isolados e desconexos não contribuem de forma alguma para uma alfabetização que supere a leitura apenas da palavra, respeite o ser como humano, permita a leitura de mundo e de seus

⁷⁰ Formar professores tem a perspectiva de uma educação, ao longo da história e na modalidade escolarizada, tal qual maquinaria de funcionamento disciplinador de corpos em ação, e a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes. Tal disciplinarização consiste em uma operação de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, uma operação moralizadora que não só atinge os corpos, mas também os conhecimentos a serem ensinados. (CÉSAR, 2004).

fenômenos sociais, ouça, expresse e possibilite a concretização dos sonhos. (FREIRE, A., 2004).

Assim, construir uma EJA que considere os sujeitos que a compõem implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola em uma instituição aberta, que valorize os conhecimentos, interesses e expectativas de seus alunos; favoreça a sua participação; respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; se proponha a motivar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade, desenvolvendo o sentido de pertencimento. (RIBEIRO, E., 2003).

O Brasil ainda engrossa as estatísticas do analfabetismo⁷¹, apesar das pesquisas mais atuais estarem demonstrando um recuo da problemática, de 14,7% em 1996, para 11,6%, em 2003⁷². O fracasso na alfabetização, de acordo com Freire, P. (1979), pode ser explicado pela concepção pedagógica adotada e os problemas metodológicos, o descaso, entre outros. Ainda para Freire, P. (1996), a alfabetização deve ser vista como:

[...] a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. [...] A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica. (FREIRE, P., 1996, p.59- 60)

Há um histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado no que diz respeito aos problemas educacionais brasileiros ao que o autor se refere, conforme constatamos em nossos estudos, expostos anteriormente. Na universalização e regulação do capitalismo no final do século XX e início do XXI, tornou-se imprescindível, nas palavras de Sanfelice (2003, p. 1396),

⁷¹ Estatísticas de analfabetismo. Entre 1986 e 1997 a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais de idade passou de 20,0% para 14,7%. Os valores para os anos de 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993 e 1995 foram, respectivamente, 20,0%; 17,0%; 19,7%; 19,0%; 19,0%; 18,3%; 16,3% e 15,5%. (IBGE, Censo Demográfico 1991 e Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1986-1990, 1992-1993, 1995, dados não publicados).

⁷² Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1996-2003 – Extraído de Tabelas elaboradas pelo MEC/INEP.

[...] enxugar o Estado, transferindo-se responsabilidades públicas para a sociedade civil. Um Estado enxuto e forte passou a se delinear, por um conjunto de reformas lideradas pelo próprio Poder Executivo, com a participação de algumas instituições e sem mediações das associações e entidades. (SANFELICE, 2003, p. 1396).

Assim, é por meio de iniciativas da sociedade civil e do meio acadêmico, no que diz respeito à formação de professores que atendam às necessidades desta modalidade de ensino, que se pode presumir uma possível reversão do quadro de analfabetismo e evasão escolar que se apresenta ao longo da história da educação. Porém, garantir que tais problemas sejam superados e que a formação docente receba a devida atenção “[...] é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada para efetivá-la”. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, V., 2001, p. 71).

Almeida (2008) aponta para a questão negativa da profissionalização dos professores de EJA e explicita ser:

[...] construída por processos autoformativos, através da prática, sem embasamento teórico. Não há coerência entre o currículo apresentado e estudado pelos cursos de Pedagogia com a atuação do professor da EJA. Poucas ou quase nenhuma são as abordagens de como lidar com a prática respaldando-se em nenhuma teoria para essa modalidade. Há, sobretudo, uma sobrecarga de responsabilidade social para esse docente. (ALMEIDA, 2008, p. 59).

Concordamos com Barros (2005) ao considerar um dos maiores desafios para a educação brasileira o processo de formação de alfabetizadores da EJA, “[...] e principalmente para os próprios educadores [...]” cuja exigência se encontra, sobretudo, na ponderação e revisão “[...] da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores [...]”, considerando-se em especial, “[...] as especificidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores [...]”. (BARROS, 2005, p. 68-69).

Assim, nos interessa analisar e compreender a formação de professores para a EJA, no que se refere ao entendimento que têm sobre sua formação no que diz respeito ao ideário educativo e aos conhecimentos e/ou saberes que dela fizeram parte, a partir da perspectiva deles próprios. Até que ponto eles têm consciência de quem são os sujeitos-educandos, identificam o que e o porquê ensinar, levam em conta os saberes que estes educandos trazem consigo, fazem reconhecer estes múltiplos saberes, sua validade para a vida e seus limites? A formação que tiveram deu conta de tamanha complexidade?

Nesse sentido, recorreremos às palavras de Comerlato (2008) quando a autora declara que fazer formação de professores em EJA é argumentar sobre

[...] quem somos, que visões de mundo, de educação, de jovens e adultos temos, que desejos nos levam ao interesse por esta área de atuação. É nos voltarmos para nós mesmos, é nos reconhecemos em nossa transitoriedade e inacabamento enquanto seres humanos, sabendo da importância e da profundidade desta tarefa que é *educar*. (COMERLATO, 2008, p. 3 - grifos da autora).

Para tal, cabe-nos, pois, adentrar na subjetividade dos fenômenos, priorizando a compreensão a partir do discurso do próprio grupo pesquisado, pois como afirma Chauí (1997, p. 272) “[...] a própria natureza do humano é justamente subjetivo, sensível, afetivo, valorativo e opinativo [...]”, sendo a subjetividade sua principal característica. Evidenciamos deste modo, a importância da fala, que exerce um papel vital na obtenção de informações entre os diferentes elementos de um grupo. Ao se atingir o estágio da escrita, cria-se, então, a possibilidade do registro permanente e acumulado das informações. (LANDIM et al, 2006).

Desta forma, os depoimentos e/ou histórias de vida, por meio de entrevistas, são caminhos que utilizaremos para se conhecer, ainda que parcialmente, determinadas realidades sociais desde a ótica daqueles que estão imersos naquele contexto, focalizando uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão (MINAYO, 2004), no intuito de referendar ou não a historiografia da educação, em específico da formação de professores no Brasil e em particular a formação de professores para a EJA.

4 DEPOIMENTOS ORAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO

Os depoimentos orais são aqui assumidos porque também nos interessa analisar e compreender a formação de professores para a EJA no que se refere ao entendimento que têm sobre sua formação no que diz respeito ao ideário educativo e aos conhecimentos e/ou saberes que dela fizeram parte, a partir da perspectiva deles próprios. Trata-se, portanto, de um estudo sobre história de formação de professores que tem a preocupação de centrar seus dados em tais depoimentos, a fim de corroborar ou problematizar a legislação ou os projetos e currículos de formação, incluindo e, ao mesmo tempo, atribuindo também importância ao sujeito no processo histórico. Nesse sentido, na história da formação também fazem ou fizeram parte os sujeitos que nela estão ou estiveram inseridos. Por isso eles são entendidos como fontes importantes ao lado das tradicionalmente usadas em pesquisa histórica. Busca-se, portanto, pensar sobre a importância de apreender dos sujeitos como eles entendem sua formação e em que ela se vincula ou não ao ideário em voga nos meios educacionais em certo tempo histórico e espaço.

No entanto, há que se refletir que a história de vida embora se manifeste como uma possibilidade de construção autobiográfica apresenta limites importantes que não podemos descurar, uma vez que a tomamos como procedimento de investigação (BOURDIEU, 2006), (LEVI, 2006). Bourdieu (2006) faz crítica contundente a história de vida e por isso aponta alguns limites. Assim, neste capítulo, tratamos de proceder à reflexão sobre essa crítica para apontar possibilidades de pesquisa de história de formação de professores por meio do uso de depoimentos orais, tendo em conta os mesmos alertas feitos ao uso da história de vida como construção historiográfica. Enfatizamos a opção pelo uso de depoimentos orais em história de formação de professores, trazendo exemplos de alguns estudos que se mostraram promissores nesse sentido, buscando iluminar os aspectos ainda pouco conhecidos em relação ao conhecimento historicamente produzido sobre a formação de professores no Brasil. Mais do que fazer histórias de formação de professores pela história de vida pretendemos trazer uma breve problematização sobre a história de vida enquanto metodologia de pesquisa, no intuito de apontar para possibilidades de estudos pelo viés de depoimentos orais que tratam de aspectos pontuais da vida do sujeito de pesquisa e não sobre sua vida conjuntamente, no sentido autobiográfico.

4.1 POSSIBILIDADES E LIMITES DE HISTÓRIAS DE VIDA

A história da formação de professores no Brasil tem sido contada, digamos assim, por meio de estudos que privilegiam fontes documentais de caráter oficial como a legislação que, nas esferas federais e estaduais tratam da regulamentação sobre esse tipo de formação, no âmbito da educação em geral. Como exemplos desses estudos podem ser citados os trabalhos de Tanuri (2000), Saviani, D. (2005) e Candau (1987), de uma perspectiva mais abrangente em termos de Brasil.

Tanuri (2000) procede a uma abordagem histórica bem abrangente sobre a formação de professores no Brasil desde a criação da primeira Escola Normal em Niterói em 1835. Toma a legislação como ponto de apoio para realizar uma apreciação descritiva sobre a atuação do Estado nesse campo. Saviani, D. (2005) desde uma perspectiva também histórica assemelha-se a Tanuri ao trazer contribuições sobre a história dessa formação destacando três momentos distintos e decisivos na história da formação de professores no Brasil, a saber: o primeiro deles quando da reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo; o segundo representado pelas reformas dos anos 30 impulsionadas pelo movimento renovador e as exigências de profissionalização e, por último, a descaracterização do modelo de Escola Normal pelas Reformas do ensino superior e ensino de primeiro e segundo graus, por meio das Leis 5.540/68 e 5.692/71.

Candau (1987) traz sob a perspectiva dos *Novos Rumos da Licenciatura*⁷³ uma apreciação histórica desde a criação desses cursos nos anos de 1930. Portanto é um estudo que abrange o percurso das licenciaturas da criação à sua trajetória sob a égide de três importantes legislações, quais sejam: a LDB 4.024/61, a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71, com destaque para a formação polivalente, ou seja, o habilitado para ministrar diferentes disciplinas além da preparação para atuar nas séries iniciais de escolarização. As fontes usadas para apreciação da formação do professor são, sobretudo, legais.

Estudos mais específicos que se situam em caráter regional além de fazerem uso desse tipo de documentação utilizam relatórios de origens diferentes como os de professores, diretores escolares e de instrução, além de outros registros entre eles as atas escolares. Neste

⁷³ A pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura* foi desenvolvida no período de 1985-1987 e contou com equipe constituída pelas professoras do Departamento de Educação da PUC-Rio Vera Maria Ferrão Candau (coord.), Menga Lüdke, Ana Waleska P. C. de Mendonça, Rosina Wagner e Yara Wall e alunos da pós-graduação.

sentido não seria demais referir os seguintes estudos: Villela (2005); Gondra (2005); Schaffrath (2002); Monarcha (1999); Peixoto (2005).

Villela (2005) preocupou-se com a formação e sua relação com profissionalização desde a Escola Normal da Corte, destacando a base científica que já se vislumbrava para essa formação nos anos de 1835. Gondra (2005) enfatiza esse mesmo caráter de formação no estudo que faz sobre a mesma instituição. Schaffrath (2002) também sob uma análise que aponta para a proposta de formação científica da formação de professores estuda a Escola Normal de Santa Catarina fundada em 1892 destacando o ideal de formação enciclopédica em consonância com o ideal burguês de educação. Monarcha (1999), por sua vez não foge a essa regra ao vincular a criação da *Escola Normal da Praça* ao desenvolvimento urbano-industrial da cidade de São Paulo e consequentemente corresponder com a formação de professores às exigências sociais de escolarização. Peixoto (2005) analisa o processo de formação docente em Minas Gerais centrando-se no exercício da profissionalização e das condições para esse exercício desde os saberes necessários à obtenção do diploma de professor (a) ao efetivo acesso e exercício da função de professor (a).

A partir destas constatações, podemos então registrar que os trabalhos sobre escolas normais têm trazido importantes contribuições ao debate da formação ao fazerem uma circunscrição sob as bases de fontes bem diferenciadas, como fontes documentais encontradas em arquivos, tais como: relatórios de presidentes de províncias; relatórios de câmaras; relatórios de professores; relatórios de diretores de escolas, atas de reuniões, manuais entre outros.

Desse modo há aqui o entendimento de que outras fontes precisam ser perscrutadas a fim de comparar com documentos escritos de diferentes naturezas para que o olhar sobre a formação possa ser ampliado. Como Vieira (2007), concebemos a possibilidade da história oral como metodologia, uma vez que “não se restringe a buscar informações, mas busca perceber o significado dos acontecimentos no âmbito subjetivo da experiência humana” (p. 1), característica que a torna elemento central de nosso percurso investigativo, apesar de não ser nossa única fonte.

Assim, a história da formação ainda que utilize uma gama de fontes carece, sob nosso entender de ser analisada desde a ótica dos professores. Essa possibilidade nos permite apreender como, por exemplo, as políticas de formação por meio da legislação desdobrada nos currículos puderam ser incorporadas ou não pelos professores em certo período histórico. Sem dúvida trata-se de procurar entender as consequências de processos formadores por meio tanto de ideal de formação como de conhecimentos que foram aprendidos pelos professores.

Nesse sentido, procedimentos com relatos orais se manifestam como uma possibilidade de realizar um estudo histórico sobre a formação de professores no Brasil do ponto de vista regional ou nacional que, aliada à legislação e outras fontes documentais permitem ampliar o olhar sobre a história dessa formação para além dos diferenciados documentos escritos.

Estudos mais aprofundados sobre metodologias de pesquisa nos abriram a possibilidade da opção em trazer dessa apreensão, a idéia de relatos e/ou depoimentos orais cujo propósito, em termos de procedimento de pesquisa, não é o de contar a história de formação de professores por meio da história de vida, mas trazer elementos do processo de formação num certo tempo histórico utilizando depoimentos orais. Neste sentido, a entrevista tem o fito de estabelecer cruzamento entre dados de diferentes fontes levando em conta o que se pretende em termos de pesquisa. Esse procedimento tem sido usado em dissertações (CORDEIRO, 2006; ALBUQUERQUE, 2008; KLODZINSKI, 2008; PEROBELLI, 2008).

Desse modo, é relevante, a título de exemplo, trazer alguns estudos que usaram do recurso de depoimentos orais para saber mais sobre uma problemática de pesquisa em particular. Assim, o estudo de Perobelli (2008), embora não seja de natureza histórica, usa depoimentos orais para recuperar no processo de formação de professores formados há mais de cinco anos, com o intuito de saber quais os saberes que influenciam na atuação profissional e de onde procedem. Neste caso foi necessário recuperar elementos de história de vida, sem, no entanto, fazer história de vida e construir biografia, já que os depoimentos incidiam sobre um aspecto da vida dos sujeitos que foi a formação profissional, tendo em vista a atuação na docência em ensino superior de cursos de Teologia Luterana.

O estudo realizado por Klodzinski (2008), um dos mais elucidativos nesse sentido, tratou sobre a educação nova na historiografia brasileira que enfoca de modo quase unânime ter tido esta larga penetração nos meios escolares brasileiros desde os anos de 1930, particularmente depois do manifesto de 1932. Realizadas entrevistas com professoras que se formaram e atuaram nas décadas de 1950 e 1970, o que se constatou não foi bem isso. O ideário escolanovista não parece ter tido essa penetração, destacadamente em parte do interior do Paraná de onde são as professoras que deram seus depoimentos. Elas não tiveram formação segundo os princípios dessa educação pelo menos na formação enquanto normalistas.

A pesquisa desenvolvida por Albuquerque (2008), de natureza histórica, trouxe por meio de depoimentos orais contribuições para reflexão sobre o curso de Educação Física entre 1960 e 1990, na perspectiva do poder do corpo sob o qual se assenta um ideário formador

voltado para a higienização e eugenia, cuja concepção foi reafirmada em depoimento dos professores entrevistados no estudo.

O estudo de Cordeiro (2006), também foi importante nesse sentido. Usando depoimentos orais a autora discutiu sobre a instituição da Nomenclatura Gramatical Brasileira, destacadamente em Curitiba com o fito de saber sobre sua aceitação e uso por parte de professores de língua portuguesa entre os anos de 1950 e 1960. Os depoimentos traduziram ter havido resistências por parte dos professores que viam nessas normas um caráter excessivamente técnico ainda que ela tenha sido incorporada pelos livros didáticos de língua portuguesa.

Algumas iniciativas com o propósito de tornar possível o diálogo entre história, sociologia, antropologia e educação tem sido realizadas mediante o acesso a informações/pistas sobre aspectos de difícil apreensão por outros caminhos investigativos. Podemos citar como exemplo um grupo expressivo de pesquisadores com produção acadêmica de vasta circulação como os de Bueno, Catani e Souza (1998), Catani, Vicentini (2004), Freitas, M. T. (2000), que chama atenção para a possibilidade de trabalhar a teoria e a prática na formação dos professores, a partir do memorial concebido como uma primeira incursão reflexiva na vida escolar e na formação inicial e continuada.

Também podemos mencionar alguns dos estudos realizados sobre a formação de professores a partir de história oral, relatos autobiográficos e memória docente desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação da UFSM: Röesch (2001); Lima (2002); Antunes (2001; 2004; 2005a; 2005b); Oliveira, V. (2001); Cunha, Machado (2004); De Leão (2004); Lemos (2006); Brancher (2006); Stivanin (2007). Essas pesquisas apontam para novas possibilidades de olhar os processos formativos, levando em consideração a memória docente construída e refletida a partir do processo de tornar-se aluno e professor.

Vieira (2007) traz uma importante contribuição ao nosso trabalho por, além de igual modo lançar mão da história oral como metodologia, o faz dentro da temática de nosso estudo, contemplando um período em que foi possível apreender, nas palavras da autora, “o movimento dialético de construção da EJA, por meio do registro do percurso de vida, do processo de formação e da prática educativa” dos sujeitos de pesquisa. (VIEIRA, 2007, p. 2).

Esses exemplos são importantes para mostrar que a história da formação também pode ser contada pelos sujeitos que dela participaram. Significa pensar em possibilidades de saber o que eles fizeram com os objetos que foram destinados, parafraseando Bourdieu (1983). Neste caso, os conhecimentos que lhes foram destinados e do qual participaram, bem como sobre as idéias que sedimentaram a formação historicamente falando.

Assim, no universo de outras fontes entendemos serem as fontes orais importantes para esse exercício na apreciação metodológica que realizamos. Deste modo, colocamos aqui nosso entendimento de que o estudo sobre formação de professores via relato oral apresenta-se como alternativa para se produzir outro tipo de juízo sobre o professor e sobre os conhecimentos que adquiriu durante sua formação e trajetória docente.

Esse procedimento metodológico apresenta-se como uma opção importante, ou seja, ao propormos ouvir e analisar aspectos de histórias de vidas de pessoas está se creditando a elas, enquanto sujeitos, uma valiosa contribuição para o entendimento da realidade investigada.

Conhecer histórias de outras épocas, transitar entre narrativas de vida e documentos, penetrar enfim, na vida de professores supõe, entre outras exigências, sensibilidade e rigor teórico-metodológico, daí considerarmos importante trazer à discussão os limites e possibilidades de lidar com história de vida para analisar história de formação de professores.

Diante disso, ao analisarmos tais limites e possibilidades do uso da metodologia de história de vida e apontar nesse âmbito, o uso de depoimentos orais na pesquisa sobre formação de professores, levando em conta o ideal de formação sob o qual foram formados e os conhecimentos aprendidos (escolares ou não) no processo formador, estamos contribuindo, a nosso ver, com os aspectos ainda pouco conhecidos em relação ao conhecimento historicamente produzido sobre a formação de professores no Brasil. Mais do que fazer histórias de formação de professores pela história de vida pretendemos trazer uma breve problematização sobre a história de vida enquanto metodologia de pesquisa, no intuito de apontar para possibilidades de estudos pelo viés de depoimentos orais que tratam de aspectos pontuais da vida do sujeito de pesquisa e não sobre sua vida conjuntamente, no sentido autobiográfico.

A oralidade, como recurso de testemunho, é utilizada desde a Antiguidade, contudo, desde o século XVIII, quando a História começou a se constituir enquanto disciplina acadêmica, a escrita é evidenciada, relegando-a ao segundo plano. Esse período é marcado pela constituição da burguesia como classe social que se tornou hegemônica e consequentemente, assumiu o poder. Uma das características intrínsecas à referida classe, é a instituição da escola e da escrita como instrumento de dominação e consolidação de sua própria hegemonia.

Desde a Revolução Francesa em 1789, até a década de quarenta do século vinte, a fonte escrita predominou como único instrumento válido de ser utilizado pelos historiadores. De acordo com Prins (1992), essa prática é denominada como o período do preconceito para

com a oralidade, pois “[...] os historiadores vivem em sociedades alfabetizadas e, como muitos dos habitantes de tais sociedades, inconscientemente tendem a desprezar a palavra falada [...]” (p. 166).

No início da década de 1920 anuncia-se uma probabilidade de mudança nessa concepção, quando os historiadores franceses da escola dos Annales elaboram críticas à historiografia positivista, que elegera os documentos escritos como únicos instrumentos capazes de traduzir a história. Isso fez com que o conceito de fontes históricas se ampliasse, dando aos historiadores novas perspectivas. Contudo, as fontes orais surgiram como possibilidade histórica somente duas décadas depois, nos Estados Unidos.

Segundo Gattaz (1996), no período pós Segunda Guerra Mundial, os sociólogos da escola de Chicago passaram a utilizar “[...] a entrevista, a observação participante e a biografia como meios privilegiados para a análise da realidade social [...]” (p. 238). Assim surge o que atualmente se denomina de *história oral*, procedimento que tem como fonte a oralidade. A partir de então várias tendências têm surgido na história oral: entrevistas com membros das classes dirigentes; a história dos excluídos por Thompson, na Inglaterra; a tendência psicológica e a arquivista, entre outras.

Conforme declara Barboza (2002) a história oral só surgiu no Brasil a partir da década de setenta, após o encontro promovido pela Fundação Ford em parceria com a Fundação Getúlio Vargas com especialistas em biblioteca e documentação. A idéia era articular um grupo que “[...] pudesse criar uma infra-estrutura de documentação para a pesquisa na área de Ciências Sociais [...]” (FERREIRA, 1995, p. 11).

No Brasil, devido ao regime militar em que esse país se encontrava no período em que ocorreu o encontro daqueles especialistas, as gravações de conversas e entrevistas eram vistas como instrumentos de denúncia aos que possivelmente seriam as fontes de pesquisas. O que representou um entrave à história oral que então veio a se desenvolver somente com o fim do regime, no final da década de 1980. (FERREIRA, 1998).

Atualmente, considerada uma ferramenta da pesquisa qualitativa, a história oral é utilizada não só por historiadores, mas também por cientistas sociais, antropólogos, educadores e profissionais das diversas áreas das Ciências Humanas. Segundo a Associação Brasileira de História Oral (ABHO),

A gravação de entrevistas com testemunhas da história teve início na década de 1950, após a invenção do gravador à fita, na Europa, nos EUA e no México. A partir dos anos 1970, as técnicas da história oral difundiram-se bastante e ampliou-se o

intercâmbio entre os que a praticavam. [...] Os anos 1990 assistiram à consolidação da história oral no meio acadêmico [...].⁷⁴

Assim, a história oral surgiu para valorizar as memórias de indivíduos, resgatando a tradição oral e buscando a variante de experiências vividas por atores sociais que a *história tradicional* deixou à margem.

Da mesma forma que a história oral é ferramenta da pesquisa qualitativa, a história de vida está intrinsecamente ligada a ela. Paulilo (1999, p. 4) explica que “[...] a história de vida (está) no quadro amplo da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias.” A autora considera ainda a história de vida:

[...] um instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos. (PAULILO, 1999, p. 5).

Geralmente, a história de vida de uma pessoa é obtida através de entrevistas com o pesquisador, entrevista esta caracterizada por uma conversa, uma interação, um encontro. Paulilo cita Martins e Bicudo para dizer que “[...] a entrevista pode ser construída como um ‘encontro social’, cujas características, entre outras, seria a empatia, a intuição e a imaginação; ocorre nela uma penetração mútua de percepções, sentimentos, emoções”. (MARTINS; BICUDO apud PAULILO, 1999, p. 5). Dessa forma, enquanto ferramenta de captação, a entrevista é comum na construção de narrativas por parte de pesquisadores que utilizam o método de história de vida.

Cruikshank (2006) explicita que a história oral “[...] é uma expressão mais especializada, que em geral se refere a um método de pesquisa [...]” (p. 151). A autora ainda complementa em seu estudo que “[...] fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo a percepções de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa [...]” (p. 156).

A História de Vida se utiliza da biografia centrada em indivíduos ou grupos sociais. A especificidade dos fatos que o historiador escolhe para narrar, como lembra Veyne (1998), pode ser buscada através das biografias.

⁷⁴ Fonte: Apresentação do site da Associação Brasileira de História Oral.

Para Levi (2006) no uso da biografia pelo historiador não se trata de reduzir as condutas a comportamentos-tipos, mas de interpretar as vicissitudes biográficas à luz de um contexto que as torne possíveis e, logo, normais. O autor declara em seus estudos que,

Essa utilização da biografia repousa sobre uma hipótese implícita que pode ser assim formulada: qualquer que seja a sua originalidade aparente, uma vida não pode ser compreendida unicamente através de seus desvios ou singularidades, mas, ao contrário, mostrando-se que cada desvio aparente em relação às normas ocorre em um contexto histórico que o justifica (LEVI, p. 176).

Podem apresentar-se como histórias orais ou relatos orais de vida, situações em que o próprio narrador referencia sua vida e experiência, e como depoimentos orais, quando o narrador informa fatos ou informações que detém, presenciados por ele. Nesse sentido, a metodologia pressupõe tanto possibilidades quanto limites.

Talvez os limites mais importantes a serem aqui analisados, em relação à história oral, possam ser descritos a partir de Bourdieu (2006) por meio das densas contribuições críticas que nos traz quando de suas reflexões sobre o que chama de ilusão biográfica. Diz ele:

A história de vida é uma dessas noções que do senso comum que entram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaços entre os sociólogos. Falar em história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como ao título de Maupassant, *Uma Vida*, uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. [...]. (2006, p.183 - grifos do autor).

Importa destacar que esse autor procede a uma análise crítica à biografia e, ao mesmo tempo, anuncia a crítica rigorosa e contundente que faz a esse modo de fazer história. Com efeito, embora não se constitua tarefa fácil depreender dos argumentos do autor outros elementos dessa crítica, ousaremos dizer que um deles reside no fato de que a história não pode ser contada como se fosse um romance tal o caráter de previsibilidade que pode ter tanto para quem a escreve como para quem a narra. Assim, para ele,

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (BOURDIEU, 2006, p. 185).

Essa idéia de previsibilidade ou o “[...] fato de que vida constitui um todo, um conjunto coerente e organizado, que pode e deve ser apreendido [...]” (IDEM, p. 184), antepõe também a de linearidade emanada de uma subjetividade que pretende trazer à tona seus encantos e desencantos, sem deixar de demarcar as intencionalidades postas no próprio conteúdo da narrativa. Assim, para Bourdieu,

Essa vida organizada como uma história transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo. O relato seja ele biográfico ou autobiográfico, como o do investigado que ‘se entrega’ a um investigador, propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado, sempre em sua estrita sucessão cronológica (quem já colidiu histórias de vida sabe que os investigados perdem constantemente o fio da estrita sucessão do calendário), tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis. O sujeito e o objeto da biografia (o investigador e o investigado) têm de certa forma o mesmo interesse em aceitar o *postulado do sentido da existência* narrada (e, implicitamente, de qualquer existência) (BOURDIEU, 2006, p. 184 – grifos no original).

Desse modo Bourdieu nos alerta para alguns dos limites do uso desse recurso metodológico. Há que não se descurar do aspecto estritamente subjetivo, bem como realizar uma espécie de crivo sobre o fato de que o sujeito que se dispõe a narrar sua história de vida ou mesmo parte dela, pode fazer no uso dos dados a serem externalizados, para que se tornem públicos. Parece óbvio que interesses sempre estarão em jogo no sentido de proceder à seleção intencional do que deve ou não ser dito. A propósito disso, não seria demais dizer que havemos que atentar para “[...] os atos dos pensamentos da vida cotidiana, das dúvidas e das incertezas, do caráter fragmentário e dinâmico da identidade e dos momentos contraditórios de sua constituição [...]” (LEVI, 2006, p. 169). Não se deve esquecer também que há limite imposto pela memória.

Por outro lado, levando em conta os limites acima apontados há a possibilidade de trabalhar não exclusivamente com a história oral no sentido de construir narrativas autobiográficas, mas de utilizar esse recurso para a obtenção de dados sobre aspectos específicos da trajetória devida de um sujeito. Por exemplo: sobre sua formação profissional. Assim, a história de vida, ou dos depoimentos orais como recurso metodológico de pesquisa, se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade, recuperando experiências de vida obtidas através de conversas com pessoas, por meio de entrevistas que, ao focalizarem lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica

de funcionamento e das várias etapas da trajetória quer de um grupo social, quer de um sujeito, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas.

Essa possibilidade metodológica possibilita ao pesquisador romper com o encerramento acadêmico que transforma a entrevista em simples suporte documental, pois os depoimentos podem ser aprofundados levando-se em conta os propósitos dos estudos que se deseja realizar. Com efeito, sintetiza,

[...] a riqueza inesgotável do depoimento oral em si mesmo, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana; de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contrapoder existentes, e com os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste grande drama ininterrupto – sempre mal decifrado – que é a História Humana. (ALBERTI, 1990, p. VIII).

O que se pode obter é resultado de uma situação de encontro, entre sujeitos que devem estar conscientes da objetividade do encontro e também do que comporta em subjetividade. Neste encontro se ganha maior dimensão, quando há real parceria entre entrevistador e entrevistado, possibilitando a ambos, construir uma relação de adesão ao processo de questionamentos, compreensão, críticas e, por fim, reconstituição do objeto da pesquisa, sendo o resultado, fruto desta relação social.

Nesse sentido, não se pode estabelecer um roteiro de entrevista rígido a ser seguido em vários encontros, pois em cada um deles novas informações e conhecimentos são acrescidos, como bem cita Demartini (1992, p. 47): “[...] é um processo acumulativo, que resulta da escuta atenta e da reflexão sobre as informações que vão sendo coletadas, e que implicam em novos questionamentos nas entrevistas subsequentes”. Entretanto, embora se deva deixar o narrador livre para falar o que quiser, é necessário aprofundar determinados aspectos, relevantes para a pesquisa, que vão surgindo no decorrer da entrevista, sem perder de vista os objetivos previamente traçados.

A coleta de dados obtidos por meio de depoimentos orais, como parte de uma história de vida se traduz, também, em uma ocasião em que o entrevistado reflete sobre sua vida, sobre sua trajetória, antes mesmo da realização da entrevista. (LANG, 1996). Percebe-se, neste processo, que “[...] a verdadeira imagem do passado perpassa veloz [...]”, e que o passado “[...] só se deixa ficar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido.” (BENJAMIN, 1994, p. 224).

Neste desenvolver metodológico, a fonte é sempre uma invocação à memória, reconstruindo um passado pela perspectiva do presente e marcado pelo social. Assim, é preciso entendê-la numa perspectiva que vai além de um relato de fatos, sendo uma maneira de se chegar ao conhecimento de fatos vivenciados, num dado momento histórico em que somente documentos escritos não poderiam revelar, por si só, todos os sentidos presentes num determinado meio social.

Meihsy (1996, p. 10) considera a fonte oral como uma “[...] percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. Em sua concepção, ela “[...] garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem”.

Neste sentido, também Chartier (2002) refere-se ao relato como uma singularidade da história, pelo fato de manter uma relação específica com a verdade, pois as construções narrativas pretendem ser “[...] a reconstituição de um passado que existiu”. (p. 84).

Thompson (1992) define história oral como uma prática social possivelmente geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história, pois altera o enfoque da própria história e revela novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras entre os sujeitos.

Dessa forma, trata-se de uma abordagem que cruza, transporta e desloca informações, que estabelece relações de contraste e tensões entre testemunhos provindos de diferentes sujeitos, que estabelece diálogos, rompe fronteiras em busca de outras possibilidades de inteligibilidade. Apresenta maneiras de perceber e praticar a pesquisa e que, por assim ser, exige do pesquisador outras habilidades que alimentem uma sensibilidade e uma abertura para o diferente, o plural, o inusitado, o não revelado que muitas vezes **pode** corroborar ou contestar o que está escrito.

Entretanto não seria demais lembrar que, apesar das possibilidades, o debate a respeito da legitimidade da metodologia de história de vida não está encerrado, por serem mantidas posições de alguns historiadores que a desqualificam como método de pesquisa. Há a compreensão de que o depoimento oral limita-se ao *diz-que-diz-que*, ao questionamento da própria nomenclatura *história oral* em favor de *fontes orais*. Para Ferreira (2002, p. 328-329),

A principal crítica à expressão *história oral* liga-se ao fato de que nas sociedades modernas não existe um discurso oral puro, e à perspectiva de que um depoimento oral só ganha sua plena significação em confronto com o documento escrito. Além disso, a *história oral* traria embutida a intenção de se constituir em disciplina capaz de uma interpretação científica, escamoteando-se assim sua finalidade de produzir fontes que serão objeto de análises e interpretações. Finalmente, critica-se a noção

de que a história oral seria uma outra história, uma história alternativa, mais comprometida com a militância política do que com o rigor dos métodos acadêmicos. Na visão desses críticos, a história oral, tanto dos vencidos como dos vencedores, estaria marcada por deformações ideológicas. (grifos da autora).

Ainda é apontada, criticamente, a dificuldade de controle da comunidade acadêmica sobre as fontes produzidas a partir de entrevistas, por se tornarem exclusividade dos pesquisadores que as detém, não sendo facultada sua consulta aos demais interessados. Para a solução desse caso específico, estão sendo criados acervos⁷⁵ de depoimentos orais produzidos por seus pesquisadores, que disponibilizam as narrativas e possibilitam também o recebimento e arquivamento de depoimentos produzidos por pesquisadores externos.

Assim sendo, vale ressaltar a necessidade de estudos consistentes sobre a prática e a própria metodologia de história de vida em si, uma vez que mesmo e apesar de seus limites, tem se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades. Nesse universo de controversa optamos pela idéia e prática de depoimentos orais, justamente pelo fato de não pretendermos fazer biografia de educadores, mas trazer dados de formação profissional obtidos num certo tempo e espaço históricos.

A esse respeito acreditamos ser pertinente reforçar nosso entendimento sobre como se apresentam as fontes orais e que nos permitem imprimir a denominação até aqui referendada como 'história de vida por meio de depoimento oral'. Esta forma refere-se a situações em que o próprio narrador referencia sua vida e experiência, enquanto que a designação depoimento oral traz subjacente a informação de fatos que o narrador detém, presenciados por ele, mas não necessariamente vividos. (CASSAB, 2003). Na pesquisa que realizamos o sujeito não somente presenciou como viveu o processo de sua formação, por isso considerada 'história de vida'. Desse modo, os depoimentos obtidos sobre EJA são decorrentes da história de vida dos sujeitos entrevistados, já que constitutiva da vida dos mesmos. Queremos deixar claro que não estamos fazendo história de vida, mas trazendo aspectos dessa história.

⁷⁵ Podemos citar o Projeto de História Oral no Museu da Escola de Minas Gerais cuja meta principal é constituir um Banco de Depoimentos Orais que sirva de fontes para pesquisadores, professores, educadores, alunos e público interessado; o Projeto Memória Viva da Pró-Reitoria de Extensão da UFES – PROEX-UFES que objetiva implantar arquivo de fontes orais e permitir a criação de um Centro de Memórias individual, coletiva e subterrânea, com a participação de técnicos, professores e alunos dos cursos de graduação de Arquivologia, Biblioteconomia e História responsáveis em reunir a documentação dispersa no ambiente físico e coletar depoimentos orais dos gestores e realizadores de projetos de extensão ao longo de mais de três décadas, entre outras iniciativas.

A partir deste esclarecimento sobre as formas de se fazer história oral e postos os limites e as possibilidades de se trabalhar com a história de vida metodologicamente no campo da história e, em particular da história da educação, consideramos necessário confrontar os aspectos trazidos pela legislação e as histórias das docências, na perspectiva de trazer dados mais próximos da realidade e avançar distintamente nesta área.

4.2 IDEÁRIOS E SABERES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE EJA

As crenças, valores e teorias contidas no fazer docente (ainda que não expressas) influenciam a forma como o professor avalia e planeja seu trabalho em sala de aula. Na medida em que crenças e valores educacionais do professor influenciam a docência e no modo como interpreta e desenvolve os conteúdos e orientações curriculares, torna-se fundamental analisar a concepção pedagógica que orientou sua formação, e até que ponto os conhecimentos obtidos contribuem para sua atuação.

As pesquisas realizadas por Almeida e BIAJONE (2005) são pertinentes, pois nos permitem considerar que

[...] as produções referentes ao ‘saberes docentes’, mesmo que partindo de perspectivas conceituais e tipológicas diferentes, permitiu a constatação de que é preciso garantir que as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática, consolidando, assim, uma Teoria do Ensino que supere os obstáculos que se interpuseram à pedagogia: de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*. (ALMEIDA; BIAJONE, 2005, p. 15-16 - grifos dos autores).

Assim entendido, é necessário que busquemos trazer neste momento de nosso trabalho o depoimento dos professores entrevistados, para que possamos de fato analisar os pressupostos de sua formação que, articulados com o contexto em que essa tenha se dado, nos permita compreender com maior propriedade aquele momento histórico de formação e avançar na história da educação de professores da EJA.

Discutir essa formação considerando aspectos da cultura e diversidade, e em que medida contribuem para seu fazer docente, assim como refletir a formação tendo como base as dimensões política, profissional e pessoal (no que concerne à subjetividade na apreensão

fenomenológica)⁷⁶, nos parece relevante para a compreensão da problemática da formação docente desta modalidade de ensino.

Concordamos com Gauthier (1998) quando diz que reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional autônomo que delibera, julga e toma decisões. Assim, realizamos entrevistas semi-estruturadas com vinte docentes (cujo roteiro compõe o apêndice C), sendo cinco de cada área da Região Metropolitana de Curitiba – Área Metropolitana Sul e Área Metropolitana Norte –, e dez do próprio município, entre eles cinco de cada sistema de ensino – Estadual e Municipal –, para investigar os saberes apreendidos em sua formação, vislumbrando os distintos pontos de vista dos estudos de Saviani, D. (1996), Tardif (1991; 1999; 2000; 2002), Gauthier (1998), Shulman (1986; 2002; 2004), Pimenta (1999) e Chervel (1990) – no sentido da relação que o autor estabelece entre os conteúdos de formação e a constituição da cultura escolar. As análises sobre cultura e diversidade cultural se respaldam nos conceitos atribuídos por Julia (2001), Geertz (1989), Williams (1969), Frago (1993; 1995; 1998; 2000; 2001), Canen (1997; 1999; 2000) – considerando a cultura escolar como objeto histórico, o que implica analisar o significado imposto aos processos de produção dos saberes de professores em sua formação e da inculcação de valores dentro desse espaço.

Consideramos relevante expor os critérios que utilizamos para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como algumas informações sobre o perfil profissional e a particularidade que cada sistema adota para a seleção de professores para atuarem na EJA, características determinantes para que nosso estudo pudesse dar conta de seus objetivos. Um dos critérios deu-se em torno do período em que a pesquisa se centra. Buscamos professores que tivessem sido formados entre 1996-2006 e que atuassem na modalidade da EJA e/ou que tivessem atuado neste período, mesmo que concluído anteriormente seus estudos. Nesta escolha, algumas peculiaridades se apresentaram que, de certa forma, já nos permitem uma análise sobre alguns pontos que transcorremos nos capítulos anteriores e que certamente delineiam o perfil do quadro de professores de ambos os sistemas.

Os estudos dos diversos autores que analisam a formação de educadores de jovens e adultos no Brasil referendados nesta pesquisa concluem que a modalidade é permeada pelo descaso, pela negligência, pelo menosprezo à área, pela falta de formação específica de seu professor, pelo baixo status profissional e desvalorização social, (PINTO, 1987; FREIRE, P.,

⁷⁶ Destacamos a nossa compreensão quanto ao método fenomenológico por tratar dos fenômenos subjetivos derivados da realidade vivida dos sujeitos com suas experienciadas, rompendo sobremaneira com a dicotomia sujeito-objeto.

1996; BEISIEGEL, 1997; SEPÚLVEDA, 2004; ARROYO (2006); BATTISTUS; LIMBERGER, 2006; SOARES, L., 2007) entre outras características que supostamente vem justificar o papel secundário que ocupa na área educacional. Nosso estudo revelou o que preconizam os referidos autores, pois trabalhar em EJA não é a primeira opção da maioria de nossos entrevistados, que acabaram assumindo o compromisso apenas para completarem suas cargas horárias de trabalho ou por não terem tido outra opção no momento da escolha. Em outras palavras, as aulas na EJA tardam a serem preenchidas por professores. Denota-se também nesta distribuição de aulas dos sistemas públicos de ensino o descompromisso com a formação para atuar na modalidade, mesmo que esta fosse somente ao nível de especialização. Formação específica não é critério utilizado pela Rede Municipal nem pela Rede Estadual para que o professor possa lecionar para jovens e adultos. Este cuidado ocorre na Educação Especial, por que não na EJA? Os próprios editais para concurso público ou para processo seletivo simplificado (PSS)⁷⁷ não especificam o professor de EJA, ou seja, poderá atuar na área todo licenciado ou bacharel com Certificado de Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina de inscrição, (PARANÁ, SEAP, 2004; CURITIBA, SMRH, 2003), conforme comprovamos nos anexos A; B; C; D.

A esse respeito, e por meio dos dados apresentados nas entrevistas, corroboramos com o relatório final do I Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos realizado em Belo Horizonte no ano de 2006, quando neste se postula que o educador da EJA “constitui-se na prática” e que há claramente rupturas “entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho, entre a oferta de habilitações específicas e os critérios pelos quais as redes de ensino realizam o recrutamento e a atribuição de funções docentes” (SNF, 2006, p. 2), assim como confirmamos o que nos diz Soares, L. (2008, p. 65) sobre que os professores de jovens e adultos “só começam a ter contato com as teorias e idéias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula”.

Outra característica que consideramos importante revelar é que, apesar de não ser a opção inicial, todos relatam que há um encantamento pela modalidade assim que a experienciam, ou seja, os professores que atuam na EJA desejam permanecer na modalidade se puderem ter esta escolha nos próximos anos de docência. Na opinião dos entrevistados tal

⁷⁷ Após decisão judicial que considerou ilegal a contratação de milhares de professores pelo regime CLT na administração Jaime Lerner (1994-2002), o Governo do Paraná adotou o Processo Seletivo Simplificado (PSS) para a contratação de professor substituto e para suprir necessidades emergenciais das escolas. O PSS tem sido utilizado desde o ano de 2003 e é amparado legalmente pela Lei Complementar 108, decretada pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, sancionada em 18/05/2005 pelo Exmo. Governador Roberto Requião e publicada no Diário Oficial nº 6979 de 19/05/2005. Fonte: Agência de Notícias do Estado do Paraná.

encantamento se dá por haver uma relação maior de compromisso e comprometimento dos alunos, pela possibilidade da troca de experiências e facilidade de se estabelecer diálogo, pela flexibilidade dos conteúdos e da metodologia, por não haver problemas de disciplina que resultem em embates entre as partes, pela valorização do professor por parte do aluno e, principalmente, pela maturidade e esforço dos alunos no processo ensino/aprendizagem.

A respeito da possibilidade da permanência do professor na EJA, vale esclarecermos que a distribuição de aulas nos sistemas públicos de ensino da Região Metropolitana de Curitiba, principalmente na Rede Estadual, segue critérios estabelecidos por resoluções (ANEXO E) e há uma grande movimentação no quadro de professores que solicitam remoção das escolas a cada início ou final de ano letivo. Desta forma, poucos deles conseguem permanecer com a lotação do padrão de trabalho em estabelecimentos que ofertam a EJA, uma vez que as vagas disponíveis são variáveis, estão de acordo com o porte da escola (estabelecido por quantidade de alunos) e a prioridade são as demais modalidades (Fundamental Regular e Médio Regular). Assim, não é garantido aos profissionais a permanência no trabalho com a educação de jovens e adultos simplesmente por opção (nem tampouco por formação)⁷⁸. Na Rede Municipal, os entrevistados atuam na EJA pelo Regime Integral de Trabalho (RIT)⁷⁹, que também não os garante na continuidade do trabalho para os próximos anos.

Outro critério foi envolver dois sistemas de ensino uma vez que ambos se encarregam de oferecer etapas distintas na educação, também na de jovens e adultos. Ou seja, as escolas da Rede Municipal⁸⁰ têm a responsabilidade com a fase I do Ensino Fundamental (séries iniciais) que diz respeito à alfabetização propriamente dita, já as escolas da Rede Estadual⁸¹ ministram o ensino para jovens e adultos da fase II (séries finais do Ensino Fundamental) e Ensino Médio. Desta forma, pudemos investigar a formação de professores para todos os segmentos da EJA.

⁷⁸ A distribuição de aulas aos professores detentores de cargos efetivos habilitados e em exercício nos estabelecimentos de ensino que ofertam a **Educação de Jovens e Adultos** deverá obedecer aos mesmos critérios do ensino regular previstos nesta Resolução. (Art. 27, SEED/RESOLUÇÃO N.º 6007/2006 – grifos no original). A partir de 2010, a distribuição de aulas para a modalidade somente se diferencia para a atuação no Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (para educandos em privação de liberdade) e no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, ambos prevendo concurso seletivo interno; a distribuição das aulas para o Programa de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) contempla a prática, exigindo-se professores que comprovarem *experiência* no próprio programa, ou em EJA ou em Educação Profissional na Rede Pública, exatamente nesta ordem.

⁷⁹ Todo professor da Rede Municipal é admitido por concurso público para 20 horas semanais. O RIT é um regime instituído pela Lei 8248/93 que permite a este professor o exercício de mais uma jornada de vinte horas semanais.

⁸⁰ Na rede municipal a formação de professores é correlata aos cursos de Magistério (nível médio), Pedagogia e Normal Superior.

⁸¹ A formação docente na rede estadual tem seu *lôcus* nas demais licenciaturas.

Também envolvendo os dois sistemas públicos de ensino intencionamos buscar desvelar *se e o quanto* as concepções de educação adotadas por cada um deles interferem na concepção de formação dos profissionais que deles fazem parte, uma vez que nosso objeto são ideários formativos e saberes advindos dessa formação e ambos os sistemas efetivaram cursos de formação continuada e capacitações no período em que compreende nossa investigação.

Vale aqui citar que a Rede Estadual de Ensino se contrapõe aos PCN⁸², alegando que intenciona superar os descaminhos de uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal que passou “a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades”. (PARANÁ, SEED/SUED, 2006, p. 13). A partir desta contraposição e entendendo que a visão pragmática dos PCN deveria ser combatida “na medida em que compreendemos o conteúdo para além da sua utilidade e aplicabilidade imediata” (PARANÁ, SEED/CGE, 2008, p. 7), foram elaboradas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE)⁸³ para este sistema de ensino, nelas inclusas as da Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de ir ao encontro das necessidades da escola pública e não do mercado de trabalho, visando então,

1 – a necessidade de superação da visão mercadológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, em nome de desenvolver competências e habilidades, responsabiliza o indivíduo pelas questões sociais e econômicas do país, bem como retiram da escola o elemento que lhe é imprescindível: o conteúdo; 2 – a superação da Pedagogia de Projetos, que responsabiliza a escola em dar conta dos problemas ambientais, sociais e culturais, a qual é pontual e insuficiente para possibilitar o acesso ao conhecimento de forma organizada e sistematizada; 3 – a opção pelo currículo disciplinar, que busca garantir a especificidade do conhecimento, a partir de cada disciplina, com o cuidado em trabalhá-lo em suas múltiplas determinações e relações que são históricas, sociais, culturais e políticas. (PARANÁ, SEED/CGE, 2009, p. 5).

Não é nosso propósito o aprofundamento sobre concepções de currículo, mas é necessário estabelecermos a vinculação de tais concepções no que tange a promoção de ideários pedagógicos nelas inculcados e no que concerne à constituição de uma cultura escolar. Mesmo porque os sistemas públicos de ensino, a partir da Lei 12.056 de 2009 cujo

⁸² A contraposição aos PCN é assumida na Rede Estadual de Ensino desde 2003, quando inicia a segunda gestão do governo de Roberto Requião.

⁸³ O texto de apresentação das DCE cita que estas foram realizadas pelo coletivo de professores representado pelo GP – Grupo Permanente de trabalho e representantes dos NRE. Intriga-nos o fato do aspecto *coletivo* ser representado por um *grupo permanente de trabalho*, reforçado pela declaração de nossos entrevistados que confirmam não terem sido convocados para os grupos de discussões nem se sentirem representados em reuniões de trabalho para este fim.

texto integra a atualização da LDB 9.394/96, “deverão *promover*⁸⁴ a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (LDB, Art. 62, § 1º - grifo nosso), o que certamente intervêm nos saberes de professores.

4.2.1 Concepções educativas e saberes de professores

As relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam são fundamentais para a configuração da identidade e capacidade profissionais. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 1999). Assim, em suas trajetórias, constroem e reconstróem seus conhecimentos de acordo com a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais estiveram inseridos, seus percursos formativos e profissionais e que constituíram seus *habitus*.

Para Bourdieu (1983), as disposições que orientam as práticas dos sujeitos constituem o *habitus*, que é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Isso representa que, ao longo de sua trajetória, o indivíduo é submetido a diferentes espaços de socialização, entre os quais a família e a escola ocupam lugares privilegiados. Assim, “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2003, p. 21-22). Nessa perspectiva, o *habitus* adquirido pelos professores, constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais. (MARTINS, 1990).

O *habitus* é ainda o produto do estilo e do curso social dos sujeitos que, em determinado espaço relativamente autônomo, obedecem a regras e a princípios de regulação que lhe são próprios e que podem variar segundo sua natureza. (SILVA, 1998).

⁸⁴ Destacamos a expressão *promover* para esclarecer nosso entendimento de que a Lei determina que a formação deva ser fomentada/desenvolvida/posta em prática pelos sistemas de ensino, e não delega a responsabilidade de fazê-la no sentido literal da palavra. Isto representa certo equívoco, pois não se desvincula do papel da Universidade, como pode estar sendo interpretada por alguns, que consideram que qualquer profissional pode estar à frente desta responsabilidade, independente de seus conhecimentos teórico-práticos.

Para Bourdieu (1983; 1989; 2002; 2003; 2004), as ações pedagógicas mais decisivas são aquelas sofridas pelos agentes durante a infância. Nesse ponto de vista, o grupo familiar desempenha um papel preponderante na socialização primária (BONNEWITZ, 2003), visto que é a família a responsável por inserir o indivíduo no grupo e/ou classe social da qual faz parte. A educação escolar viria a dar condições desse sujeito se estabelecer nessa classe, talvez abrindo possibilidades para ascensão. Assim, “receber uma educação é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe.” (BONNEWITZ, 2003, p. 79).

Desta forma, buscamos trazer para análise concepções educativas e saberes que estiveram presentes no processo formativo acadêmico de professores que atuam na educação de jovens e adultos, na perspectiva de compreendermos se esta formação, fundante de seus *habitus*, dá conta da especificidade inerente à modalidade, quer seja na articulação teoria e prática, quer seja em subsídios teóricos para o enfrentamento das dificuldades que se apresentam na experiência docente. Concepções educativas e saberes são por nós analisados de forma articulada, pois entendemos que:

[...] concepções educativas e saberes fizeram parte de projetos de formação docente, levando em conta características sociais existentes nos momentos históricos nos quais subsidiaram a formação de professores. A relação entre concepções e saberes é importante na medida em que são duas dimensões fundamentais que se interrelacionam no fazer pedagógico que não podem ser compreendidas isoladamente. Desse modo, concepções educativas e saberes se articulam de maneira difusa ou claramente definida. (CORRÊA, 2006b, p. 106).

Ao investigarmos os subsídios teóricos da formação dos professores, e sua articulação (ou não) com a prática, estamos buscando traduzir o ideário pedagógico que permeia o fazer pedagógico, consequentemente o saber que dele decorre. Os estudos de Tardif (2002) indicam que os cursos de formação de professores, na sua maioria, não se organizam por lógicas profissionais, mas sim por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, de forma a “disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180), racionalidade que Foucault (1984; 1995; 1997; 2001; 2007; 2008) analisou como um processo de subjetivação atrelado às estruturas de poder e à lógica do controle da qual a instituição formadora compartilha.

Segundo Chervel (1990), o conceito de disciplina⁸⁵ adquire outro significado após a I Guerra Mundial, tornando-se “[...] uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito”. (p.180). Nas palavras de Corrêa (2006b, p. 108),

As disciplinas escolares são portadoras de conhecimentos e/ou saberes que contribuem para o desenvolvimento do intelecto, enfim, do sujeito como um todo. Os saberes têm natureza e finalidade diferenciadas em função de suas especificidades. No conjunto de um ideário de formação se consubstanciam também na grade curricular e adquirem um sentido maior, o da formação de um educador em certo tempo e espaço histórico, na medida em que incluem comportamentos, hábitos, atitudes e a necessidade de aprendizagem de certas práticas de finalidade educativa formal.

Portanto, as disciplinas não são conhecimentos neutros, mas mecanismos de regulação da conduta e por isso, formas de exercício de poder, sendo, desta maneira, constitutivas da subjetividade dos sujeitos pedagógicos. (LARROSA, 1994). Esta foi (ou continua resistentemente sendo) característica de muitos cursos de formação de professores, fato que pudemos constatar por meio de nossos entrevistados cujo processo formativo foi pautado em forte tradição na organização curricular de caráter disciplinar.

Alguns foram formados em cursos de licenciatura que estavam amparados na Lei 5.540, de 28/11/68, num período em que o Estado assumia caráter intervencionista e de bem-estar (MENEGHEL, 2002) com uma “educação orientada pelos princípios e exigências desenvolvimentistas” (CUNHA, J., 2009, p. 119), enquanto outros tiveram sua formação também marcada por um período de reforma, desta vez pela LDB 9.394/96, num Estado agora neoliberal que, com outra ‘roupagem’, anuncia igualmente uma formação acadêmica com vistas ao mercado de trabalho, limitando a formação de cientistas/pesquisadores e privilegiando o treinamento de mão-de-obra. (MENEGHEL, 2002).

Assim, um número expressivo de professores que atuam na educação de jovens e adultos, sujeitos de nossa pesquisa, teve sua formação com grande ênfase nos modelos de currículo de caráter tecnicista-instrumental, caracterizada pelo predomínio de uma organização curricular disciplinar e conteudista, o que implica uma prática pedagógica

⁸⁵ A disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da sociedade por um *filtro* específico, a tal ponto que, após algum tempo, ela pode não mais guardar relação com o saber de origem. A disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra. (CHERVEL, 1990).

também com tais características, conforme pudemos notar nos materiais de professores⁸⁶ por nós analisados. Estes apontamentos revelaram a existência de uma distância entre o prescrito no plano de trabalho docente (PTD) e o realizado diariamente na sala de aula, com algumas contradições nos discursos decorridos pelas entrevistas.

Foram analisados na perspectiva de procurar compreender o que representavam quanto às concepções de educação que norteavam a educação de jovens e adultos. A grande maioria dos professores apenas registra, de forma sucinta, o que foi trabalhado em determinado dia no registro de classe, documento oficial, normatizado e elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). Os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba registravam o diário de classe em cadernos não oficiais, mas que eram fiscalizados e orientados pela pedagoga da escola⁸⁷. Alguns docentes da Rede Estadual também possuem tal material, mas o fazem apenas por opção própria.

Os materiais de professores elaborados no transcorrer da década em que nosso estudo se concentra (1996-2006) trouxeram traços de concepções de formação, de práticas escolares e saberes docentes nelas alicerçadas. Os de cunho oficial (registro de classe) eram documentos que possuíam dados precisos dos registros sobre o ensino, mas respondendo, aparentemente, a um discurso institucional e não à realidade do fazer pedagógico, condizendo apenas aos interesses de uma cultura escolar fortemente enraizada. Por seu aspecto estrutural (número reduzido de linhas e de conteúdo) os professores, tudo indica, convertiam o que havia sido realizado num único enunciado, aceito e autorizado, e por seu caráter normativo (que estabelecia uma espécie de controle), o livro registro materializava-se para ser direcionado àquele a quem cabia conferir o trabalho. Não passavam, portanto, de meros registros de data e horário de aulas, conteúdos ministrados, aproveitamento escolar realizado por meio de notas e da frequência dos alunos, ação delegada aos professores para garantir a perpetuação do “conjunto de *normas e práticas*, coordenadas a finalidades” (JULIA, 2001, p. 11), distribuído e exigido pelo sistema de ensino, obedecido e utilizado no interior da escola, como podemos observar na figura 1:

⁸⁶ Os materiais de professores observados foram o plano de trabalho docente (PTD), o livro registro de classe e cadernos não oficiais em que alguns professores registram semanalmente as tarefas propostas aos alunos.

⁸⁷ A utilização desse material depende da organização de cada escola em particular. Portanto, há professores por nós entrevistados que não registram as atividades em diários por não serem exigências da coordenação pedagógica.

CONTEÚDO			
PERIODICIDADE: 2º BIMESTRE		Data	MAIO
ÉPOCA: 3 / 4 / 06 A 31 / 5 / 06		5	REDAÇÃO
			LEITURA DE TEXTO
			VERBOS DE 1ª CONJUGAÇÃO
		8	CONJUGAÇÃO DE VERBOS
			CÓPIA DE TEXTO - PARÁGRAFOS
			DISCURSO INDIRETO
		10	ACENTUAÇÃO GRÁFICA
			ORTOGRAFIA
			VERBOS DE 2ª CONJUGAÇÃO
		12	CONCORDÂNCIA NOMINAL
			SUBSTANTIVOS
			ANÁLISE SINTÁTICA
		15	VERBOS DE 3ª CONJUGAÇÃO
			LEITURA DE TEXTO
			CONCORDÂNCIA VERBAL
		17	CONJUGAÇÃO DE VERBOS
			LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
			REDAÇÃO
		19	ANÁLISE SINTÁTICA
			ACENTUAÇÃO GRÁFICA
			REVISÃO
		22	PROVA
		24	CONCORDÂNCIA VERBAL / NOMINAL
			INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

CONTEÚDO	
PERIODICIDADE: 2º BIMESTRE	
ÉPOCA: 3 / 4 / 06 A 31 / 5 / 06	
Data	ABRIL
3	DITADO (TEXTOS E PALAVRAS)
	FLEXÃO DE NÚMERO E GRAU DOS SUBSTANTIVOS
5	REDAÇÃO
	INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS
	ADJETIVOS
7	GRAU DO ADJETIVO (COMPARATIVO)
	LEITURA E INTERPRETAÇÃO
	GRAU DO ADJETIVO (SUPERLATIVO)
10	REDAÇÃO
	NUMERAL (CARDINAIS / ORDINAIS)
	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
12	NUMERAL (MULTIPLICATIVOS / FRAÇÃOÁRIOS)
	DITADO DE TEXTO
	PRONOMES PESSOAIS
14	PRONOMES POSSESSIVOS
	LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Figura 1 – Livro registro de classe

Os cadernos não oficiais, intitulados de diários de classe, também não puderam ser considerados por nós como um memorial histórico, com o arquivamento de lembranças de um profissional da educação que viessem a ser, um dia, visitadas por quem se interessasse. Nem tão pouco o espaço para relatar os acontecimentos habituais de uma aula, como conflitos, privações, reflexões sobre o curso da aula ou da turma, ou com o trabalho desenvolvido de forma geral e abrangente. Apresentavam apenas informações das técnicas e metodologias utilizadas, não exclusivamente o conteúdo como os registros oficiais, porém igualmente de forma sucinta. Por meio deles pudemos ter maiores subsídios para uma análise das concepções (e contradições) que permeavam os saberes dos professores, pois continham alguns exemplos de atividades que eram sugeridas aos alunos, conforme nos mostram a figura 2:

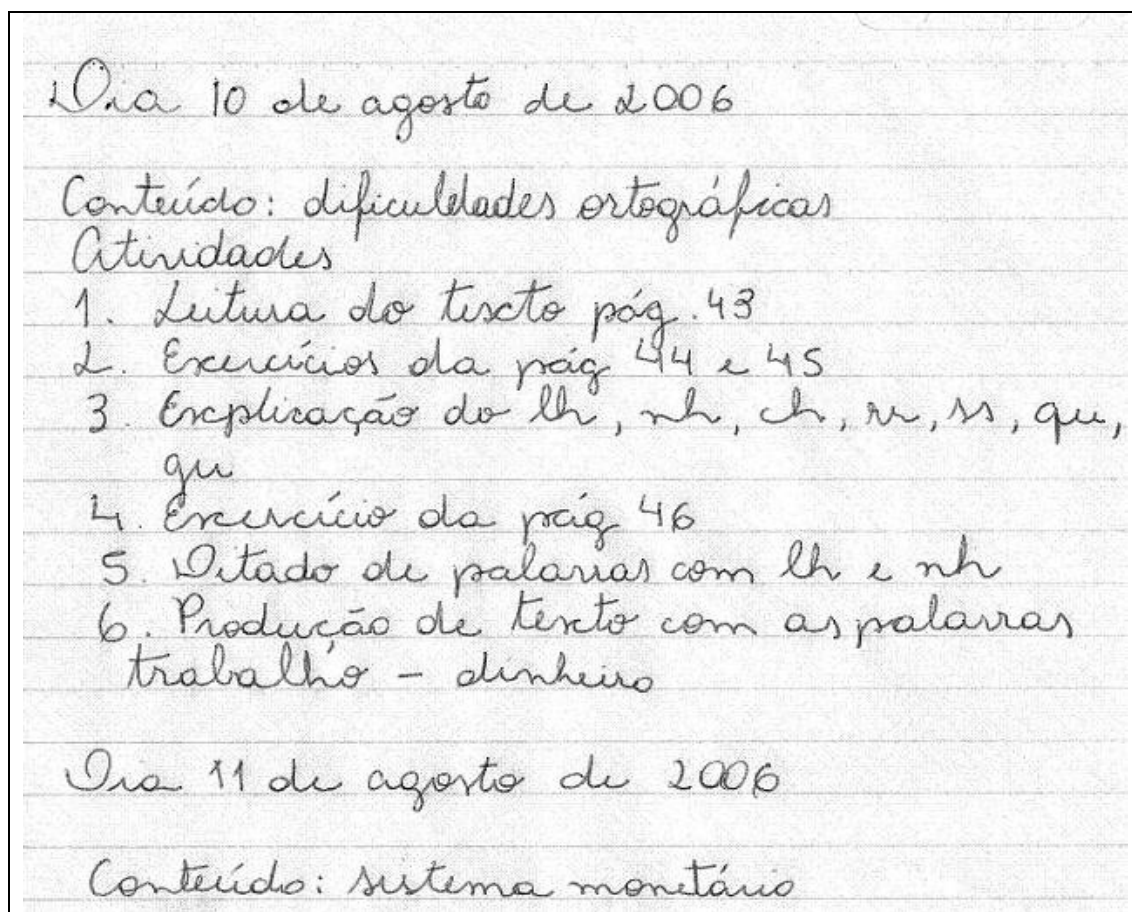


Figura 2 – Diário de classe

A esse respeito, pudemos constatar que o paradigma da racionalidade técnica é a marca comum das salas de aula na educação de jovens e adultos, apesar de alguns discursos de professores confirmarem outros ideários. Estes ainda se colocam como instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, mantendo, assim, uma relação linear entre conhecimento teórico e prático, características de uma concepção de educação marcada pela incapacidade de tratar tudo o que é imprevisível, ou seja, o imprevisto, a incerteza, os dilemas, as situações de conflito, pois se alicerçam em regras definidas para atingir resultados previstos. (CONTRERAS, 1997). Talvez por isso não tenhamos encontrado nenhum registro particular do que ocorrem nas salas da EJA, nem de alguma reflexão do professor a respeito de alguma situação concreta ou mesmo inusitada. Não estamos afirmando que estas não ocorram, mas entendemos que não é a exigência da escola, nem tampouco do sistema de ensino que normatiza tais registros. Registros pontuais, cujos saberes ali anunciavam a solução de problemas precisos, saberes provindos de um técnico especialista, com marcas de atividades tipicamente instrumentais, simples aplicações de teorias, como comprovamos na figura 3:

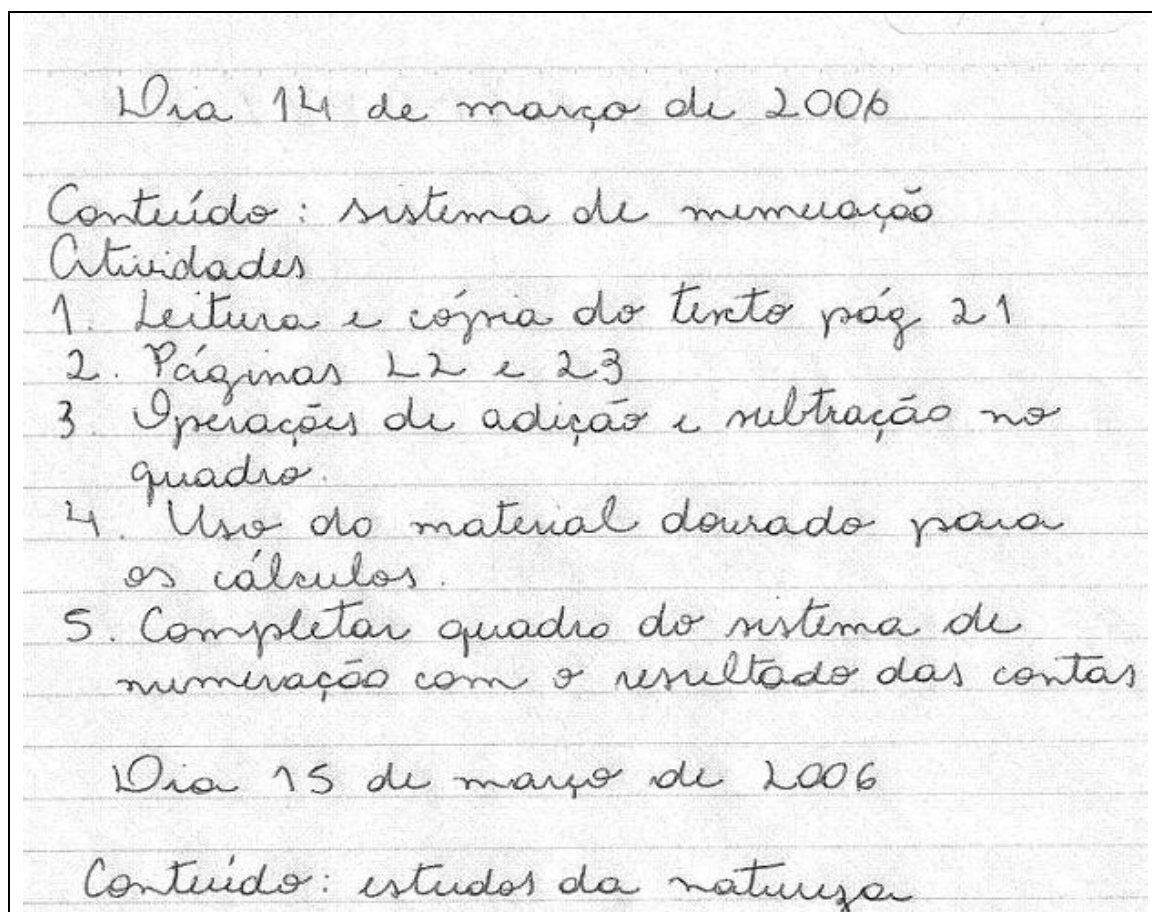


Figura 3 – Diário de classe

O saber que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria de seu trabalho em diferentes situações e que, portanto, mobiliza as metodologias e teorias que as sustentam, mesmo que de forma inconsciente. Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela. Assim, sobre quais teorias os professores revelam terem sido orientadoras de sua formação, encontramos nos depoimentos as que envolvem diversas abordagens, desde a propriamente tradicional, a escolanovista, no sentido do *psicologismo* que lhe é atribuído e nos atributos subjetivos “de tato, de dom, de intuição, de prática, de vocação” (NAGLE, 1976, p. 247), a comportamentalista (com sua pedagogia tecnicista que modela comportamentos e enfatiza a execução de tarefas prescritas), e inclusive as de cunho progressista. Portanto, não ressaltam uma concepção pedagógica de direção única, mas sim, um conjunto de ideários e significados que se constituem pela formação e pelo trabalho, atrelados diretamente com suas experiências. Para alguns não há identificação destas abordagens, mas estão explícitas na forma que depõem:

A concepção de educação que esteve presente em meu curso de graduação foi a de que o ensino deve seguir uma sequência lógica para que a aprendizagem aconteça, pois o desenvolvimento humano também é um processo contínuo, seguindo etapas. Todas as matérias são organizadas dentro desta lógica, o conteúdo delas também. E a maneira de que acontecia a aprendizagem era pelas explicações e demonstrações desses conteúdos. (P05).

Tive uma formação bem tradicional. O professor era realmente quem sabia do assunto, diferente do que acontece hoje. Então, acredito que a memorização era o ponto forte deste ensino que era de transmitir para os alunos os conhecimentos científicos, que deveriam estudar muito e decorar pra não esquecer. (P12)

Esses depoimentos contêm o ponto de vista de uma concepção educativa da ótica do professor formador. É um dado que chama a atenção pelo fato de que não aponta para um entendimento da perspectiva do curso.

Na fala destes professores percebemos também que a formação se deu por influência do que poderíamos denominar racionalidade tradicional. Esta concepção de formação indica esquemas preestabelecidos de natureza técnico-científica, acentuadamente marcada pelo conceito de disciplina, ou matéria e conteúdo como alguns se referem e que, de acordo com Chervel (1990) tal alusão tem sido o conceito cristalizado, apesar de em alguns momentos históricos disciplina associar-se a exercício intelectual, como anteriormente em nosso trabalho é explicitado por Corrêa (2006b). À noção de disciplina escolar, então, estão vinculados os métodos e modos de ensino, intimamente ligados. Nos episódios relatados o ideário de formação é marcado pela concepção tradicional, cuja ênfase é a transmissão do conhecimento e aprendizagem de conteúdos, sendo o professor o centro do processo que detém tais conteúdos e os transmite observando sua sequência lógica. (MARTINS, 2008). A questão que emergiu após estes depoimentos foi se a concepção recebida se aplicaria em suas práticas na EJA? Os entrevistados foram contundentes em afirmar que não. Perguntado o porquê, os docentes declararam que há necessidade de uma prática diferenciada do Ensino Regular, pois o adulto visa crescimento imediato e assim, o trabalho deve estar vinculado à realidade do aluno. Se a teoria que receberam fosse “levada a cabo” (P14) não teriam a turma completa nem por um mês de aula. “As aulas com os adultos devem atender o aluno no que ele precisa, do que tem necessidade, deve de ser levada em conta a diferença de cada um, o tempo que cada um aprende, a bagagem que eles têm. Como pensar em memorização?” (P12).

Mas o que faz o professor pensar que respeitar características próprias e diversas dos alunos não pode estar associado à memorização na aprendizagem? Não estaria aí expressa uma cultura de se considerar razão e emoção dicotômicas e/ou separadas no processo de apropriação do conhecimento “que nos leva a rechaçar a divisão histórica e culturalmente estabelecida entre os *saberes racionais* e os *saberes emocionais*”? (ARANTES, 2003, p. 5).

Esse comentário nos remete à reflexão em Freire (1997) que, sobre saberes necessários à prática educativa nos diz:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. [...] Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético. (FREIRE, 1997, p. 45-51).

As atitudes de respeito, coerência e, acima de tudo ética a que Freire (1997) se refere são os conhecimentos enunciados por Saviani (1996) por *saberes atitudinais* que, aliados aos demais saberes, todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Percebemos também nos depoimentos, que professores têm a convicção de que, no que diz respeito à docência em EJA, metodologia e conteúdo não devem ser impostos ao aluno, mas propostos e adequados às etapas do processo ensino/aprendizagem. Sem dúvida, um saber gerado pela experiência, um ‘saber prático’ que se origina da prática cotidiana da profissão e por ela é validado. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que “[...] os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. Mas como metodologia e conteúdo são propostos? Ainda que seja um saber prático, requer certos conhecimentos prévios por parte do professor, e aqui podemos nos reportar ao que Saviani (1996) chama de *saber didático-curricular*, ou a que Pimenta (1999) se refere como *saberes pedagógicos*, que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, construídos a partir das necessidades pedagógicas reais.

Neste grupo de profissionais, que têm maior tempo de atuação na docência (mesmo que não em EJA), cuja formação se deu em período anterior ao que nosso estudo abrangeu, percebemos as influências marcadas pela pedagogia tradicional e pela tecnicista, uma em complementaridade à outra, marcas também da sociedade em que tais cursos se efetivaram,

onde a formação de professores atrelava-se fortemente à idéia de treinamento, e para isso era necessário que os formadores “*comprassem* a idéia de que era preciso *formar técnicos para o mercado de trabalho*”. (FUSARI, 1992, p. 14). Nos depoimentos pudemos constatar que as concepções de formação que estiveram presentes (ou ainda permanecem) decorrem da valorização da prática em detrimento da teoria. Característica de uma racionalidade técnica que atribui maior valor a procedimentos de ensino ‘eficientes’, presente nos seguintes depoimentos, assim como quando vemos a expressão *vocação* na fala de professores:

Na minha formação na faculdade tive metodologia de ensino e aí pude aprender que é importante planejar as aulas, ter um programa pra seguir e que o ensino deve ser feito por atividades bem práticas, que são feitas também passo a passo, seguindo bem o que foi planejado. Na minha disciplina essa compreensão é muito importante porque sem regras acho impossível que alguém aprenda alguma coisa, que entenda alguma teoria do conteúdo da disciplina. (P16).

Cada professor tinha um jeito de ensinar seus conteúdos, suas teorias. Uns faziam com mais vocação. Isso me fez ver que não é todo mundo que pode ser professor. É preciso gostar de ensinar e ter jeito pra isso. Dominar o assunto que aprendeu é muito importante, mas não basta, deve ter nascido pra ensinar. (P18).

Conforme estes depoimentos, podemos perceber o quanto as questões práticas são valorizadas pelos professores, e isso constitui seus saberes. Mas, por outro lado, a categoria prática é ampla, permitindo-nos indagar: em que sentido? O que os professores afinal estariam entendendo por prática? Seria o ‘jeito’ de ensinar com base em ‘suas teorias’? Ela tem a ver com o que os alunos trazem ou o que o professor faz porque gosta e, para tanto não precisa dominar os conteúdos?

A dicotomia teoria-prática acaba tornando cada uma autossuficiente, o que certamente é um equívoco. A prática, assim, não passa de mera técnica, ou mesmo de um fazer repetitivo. A teoria, por sua vez, isolada e fora da prática social perde sua razão de ser, pois difere da compreensão que “implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”. (FREIRE, 2003, p. 101).

Reafirmando nossa compreensão de que concepção e saberes são articulados e interrelacionados com o fazer pedagógico, num dado momento histórico em que se constituem em projeto de formação, conforme explicita Corrêa (2006b), anunciamos os estudos de Fusari (1992) que assim esclarece:

A trajetória do treinamento de professores não pode ser descolada da história da sociedade e da educação brasileira. As relações entre a educação escolar e a sociedade, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a

educação escolar deveria cumprir de acordo com os interesses econômico-políticos dominantes em diferentes momentos. [...] (Assim) os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais: aquilo que é, foi e ainda hoje aparece aos educadores como a referência fundamental e apresenta-se como porta-voz daquilo que é necessário e bom para a educação escolar no momento. (FUSARI, 1992, p. 13).

Assim, formação docente atrelada à ideia de treinamento sempre foi expressa e legitimada por grupos que detêm o poder em dado momento, como forma de assegurar sua hegemonia. Na classificação de Gauthier (1998) sobre saberes, o programa processo-produto⁸⁸, e seus desdobramentos, era orientado pela concepção da profissão docente como a “manipulação de *saberes sem ofício*” (p. 25-27) que, no distanciamento da realidade concreta e na supervalorização do academicismo-cientificismo, buscam apenas “formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (p. 25), enquanto que “*ofício sem saberes*” inclui perspectivas que valorizam a vocação, o talento, a intuição, a experiência, a cultura ou o domínio dos conteúdos. (p. 20-25). Ou seja, o saber necessário para ensinar não se reduz ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Para ensinar, é preciso muito mais do que isso. Nesse sentido, resumir o ensino ao talento natural dos professores, ao seu bom-senso, à intuição, à experiência ou mesmo apenas à cultura é um engano. Assim, como reduzir seus saberes a mero treinamento que se estabelece para atingir a primazia de qualquer processo em obtenção de algum produto? Essa concepção prejudica o processo de profissionalização do professor e impede o saber do ofício sobre si mesmo. (GAUTHIER, 1998).

Em contraposição ao treinamento docente, surge a perspectiva de formação embasada na “proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade” (FUSARI, 1992, p. 23), de modo que se venha a dar elementos para um “trabalho pedagógico que vincule qualidade de ensino com quantidade, articulando, dinamicamente, educador, conteúdo-método e educando” (p. 24). Entram em cena as propostas das pedagogias progressistas. No entanto, há depoimentos de professores formados no final do período em que nosso estudo se centra que nos trazem concepções de formação dessas abordagens, mas com algumas ambiguidades da instituição formadora, conforme afirma um dos entrevistados,

⁸⁸ O programa acadêmico iniciado nos anos 70 buscava identificar a eficiência do professor e a eficácia do ensino por meio do desempenho (processo) que esse ensino tinha em relação às diferenças de aprendizagem dos alunos (produto). (MONTEIRO, 2003). Nesta lógica de *processo-produto* também podemos nos referir à implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1990), que realiza exames periódicos específicos: Prova Brasil (2005) e Provinha Brasil (2008), e o Sistema Nacional de Avaliação para o Progresso da Educação Superior – SINAPES (2003) substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004); ENC-Provão (1996-2003); ENADE (2004); aferindo os resultados de desempenho dos estudantes, sistemas de ensino, cursos e instituições.

que declara ter havido “uma mistura de concepções – tradicional, libertária, histórico crítica”. (P03).

Em contrapartida, ao buscarmos saber se há articulação entre a teoria que recebeu e sua atuação profissional, este professor relata que “na minha formação vimos bem pouco das correntes pedagógicas em uma disciplina ‘metodologia do ensino’. Já o embasamento em artes... contribui muito para minha atuação profissional. A parte de didática e pedagogia tem sido autodidata”. (IDEM). Isso nos leva a confirmar a problemática que envolve as licenciaturas especializadas que têm o domínio do conteúdo específico como competência básica na formação de professores, e certo descaso com a dimensão pedagógica em íntima relação com este conteúdo. (CANDAU, 1987; LÜDCKE, 2009). Segundo pesquisadores⁸⁹ das licenciaturas especializadas:

[...] a grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura manifesta e enfatiza dois caminhos paralelos, que não se aproximam sequer, um do outro, durante os vários semestres, mas que só vão se cruzar e se articular em disciplinas de natureza tal como de Prática de Ensino, a de Didática Específica e/ou de Instrumentação para o ensino. Isto significa que as disciplinas de conteúdo específico, propriamente ditas, seguem seu curso independente e isolado das disciplinas pedagógicas e vice-versa. (SCHNETZLER, 2000, p. 14).

Outra questão que emerge é o distanciamento e a dificuldade existente entre teóricos (pesquisadores/formadores) e praticantes da profissão (formandos/formados), em quaisquer das licenciaturas, inclusive da licenciatura em Pedagogia que contempla estudos que buscam dialogar entre a área educacional e demais áreas do conhecimento. Estrutura que a difere das demais. Para exemplificar esta problemática relatamos um dos depoimentos que foi assim proferido: “Sim, há articulação entre a teoria que recebi e minha atuação profissional, mas faltam elementos para fazê-la plena. Há muitas teorias que fogem da realidade do dia-a-dia escolar”. (P01). Certamente nos cursos de formação há equívocos, talvez por também faltarem elementos práticos para alguns formadores que, por isso, distanciam teoria da prática e apenas a verbalizam, não a transpõem. Deste modo, recorremos aos estudos de Azanha (2004) para refletir que:

A adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Não se trata de substituir uma orientação psicológica por outra nem de ampliar os estudos de ciências sociais como

⁸⁹ SCHNETZLER (2000); PEREIRA (2000); PAGOTTO (1995); entre outros.

a Sociologia, a Antropologia e outras. O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio **conceito de vida escolar** é básico para que se alcance esse discernimento. (AZANHA, 2004, p. 370 – grifos do autor).

Assim, formação de professores é tema complexo que exige amplo aporte teórico e metodológico na perspectiva de permitir reflexões em relação ao processo confluyente entre teoria e prática, de maneira a entender que tal relação é indissociável. Caberia aos cursos de licenciatura promover a seus egressos a capacidade de perceber isso, significando e ressignificando a prática e o pensar docente. Nas palavras de Freire (1997, p. 95),

Como professor, devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de limitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Mas que saberes constituem o desenvolvimento da busca constante? Quais concepções educativas promovem o pensar na formação docente? Pactuamos com Benini, Brancher e Oliveira (2006) de que a formação que possibilita o aprendizado com e pela experiência, ao mesmo tempo em que exercita a capacidade de resolver problemas, não apenas se imprime “de teorias relacionais e de significações, mas, sim, (é capaz de) reportar-se a estas teorias e reflexões constantemente” (p. 4), pois “a teoria pensa e compreende a prática sobre as coisas, não a coisa. Daí sua única função é indicar caminhos possíveis, nunca governar a prática.” (BRUNO, 1989, p. 18).

Tomamos então emprestadas as palavras de Cunha, E. (2007) para esclarecer nosso entendimento de que:

[...] o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência. (CUNHA, E., 2007, p. 33-34).

As pesquisas que envolvem estudos sobre os saberes de professores expressam concepções teóricas distintas. Os saberes docentes vistos como plurais, estratégicos, desvalorizados, temporais, personalizados puderam ser percebidas nos depoimentos, que confirmam o grande valor atribuído à experiência, ao saber nela constituído, experiência esta que filtra e organiza os demais saberes. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 1999; 2000; 2002). Também pudemos observar concepções que restringem o ato de ensinar apenas em transmitir conhecimentos, e que para isso basta conhecer o conteúdo (objeto de ensino), ou ainda que reduzem o saber docente ao talento, bom senso, intuição, ou simplesmente que basta ter experiência e cultura, concepções reducionistas que, na classificação atribuída por Gauthier (1998), conforme já mencionamos, são traduzidas como *ofício sem saberes e saberes sem ofício*.

Há ainda os trabalhos de Shulman (1985; 2002; 2004), dos quais consideramos de igual pertinência, uma vez que nossa pretensão é analisar as diferentes formas de como alguns professores da EJA concebem a modalidade em que atuam e como se apropriaram dos “saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2003, p.10-11) e, assim, também constroem a história da educação de jovens e adultos.

Para Shulman (1986), a base do ensino é o conhecimento a respeito do que ensinar, isto é, o conteúdo da matéria ensinada, e o professor “[...] não somente precisa entender que algo é assim, e também por que é assim, bem como em que pressupostos pode ele obter garantias e sob quais circunstâncias nossa crença na justificação (desses pressupostos) pode ser enfraquecida ou até mesmo negada [...]” (p. 9)⁹⁰. Isso representa a necessidade do professor se responsabilizar pelo conhecimento sobre o conteúdo, sobre o que seja essencial e sobre o que seja secundário. Chervel (1990) estabelece relação entre os conteúdos de formação e a constituição da cultura escolar⁹¹. Para esse autor, os conteúdos

São concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas (as disciplinas) não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p. 180).

⁹⁰ Tradução livre de ALMEIDA; BIAJONE, 2005.

⁹¹ Concordamos com Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 62) quando esclarecem que “o uso da expressão “cultura escolar” não implica considerar a existência de uma cultura oposta ou desvinculada da cultura da sociedade que a produziu e foi por ela produzida”. (grifos das autoras).

Apesar de serem próprios da classe escolar, mas também por isso, os conteúdos merecem nossa atenção, pois, segundo Forquin (1993), a educação escolar supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos. Isso representa a necessidade de nos preocuparmos, efetivamente, com qual recorte do conteúdo dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela sociedade se constituirá o currículo, isto quer dizer, com o quê ensinar no interior da escola, da sala de aula.

A propósito do interior da escola, tanto para Chervel (1990) quanto para Julia (2001) há uma omissão nas pesquisas em torno do núcleo escolar, do que lhe é particular. Ambos os autores veem na História das Disciplinas a possibilidade de ocupar esse espaço, pois esse campo:

[...] tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a construção das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. (JULIA, 2001, p. 13).

Aberta a *caixa preta*, pode-se descobrir uma série de dados e possibilidades disponíveis para se conhecer e analisar a cultura escolar. Conforme Julia (2001), a forma de avaliar tais elementos pode nos levar a concluir que não há inovações pedagógicas, já que pode haver sempre precedentes de novas ideias ou de novos métodos; ou contrariamente, podemos descobrir ideias originais de alguém em relação a seus precursores. Porém, Julia (2001) aconselha para a necessidade de se recontextualizar as fontes tanto aquelas das quais dispomos, quanto aquelas que podem ser encontradas por nossa obstinação. No entanto, tal recontextualização sugere a ponderação rigorosa das fontes tendo por base a constituição da cultura escolar.

De forma a se responsabilizar então, pelo que seja essencial e necessário ensinar dos conteúdos das disciplinas, a formação do professor deverá desenvolver sua capacidade de compreender “[...] os processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo”. (ALMEIDA; BIAJONE, 2005, p. 7). Para Shulman (1998),

A chave para identificar a base de conhecimentos do ensino reside na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor transformar o conhecimento que possui em formas que são pedagogicamente poderosas, mas adequadas à

variedade de habilidades e contextos apresentados pelos seus alunos. (SHULMAN, 1987, p. 15).

Isso requer o reconhecimento também, por exemplo, de que a diversidade cultural está presente no grupo de alunos e que, por isso, “[...] o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão multifacetada, adequada para conceber explicações alternativas dos mesmos conceitos e princípios”. (ALMEIDA; BIAJONE, 2005, p. 7). Assim, ao considerarmos o aspecto flexível e múltiplo de determinados saberes docentes⁹² (que não se resumem nesses, em nosso entender), estamos lançando mão da convicção de que todo professor deve ser formado para a diversidade, uma vez que não é apenas na educação de jovens e adultos que devemos compreender o desenvolvimento humano numa dimensão histórica, social e cultural, atendendo ao que é próprio e particular deste desenvolvimento e, por isso e com isso, respeitando as diferenças. Afinal não existe, em nosso entendimento, uma única realidade social a ser alcançada por todos, e a formação docente “[...] não pode mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sócio-cultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados”. (CANEN, 1997, p. 479).

Portanto, outras questões levantadas nas entrevistas assumem um caráter de igual importância em nossa investigação, principalmente (mas não somente) por tratarmos da educação de jovens e adultos, que é uma modalidade com especificidades próprias devido ao público que busca atender. Assim, analisar a relação entre concepções educativas, saberes docentes e a diversidade cultural como uma das especificidades da EJA, nos parece procedente para que possamos estabelecer diálogo com a produção de conhecimento sobre a formação de educadores de jovens e adultos.

4.2.2 Aspectos da diversidade cultural e suas implicações na formação de professores de EJA

As distinções de idades, experiências de vida, bagagens culturais, entre outras diferenças mais, tornam aspectos da cultura e diversidade uma das principais marcas do corpo discente da EJA. Desta forma, a escuta de como os conhecimentos apropriados na formação dos professores tenham (ou não) contemplado tais aspectos, vai sobremaneira nos dar

⁹² Os saberes a que nos referimos são os saberes das disciplinas (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 1999; 2000; 2002), saberes do conhecimento (PIMENTA, 1999), saberes disciplinares (GAUTHIER, 1998), saberes específicos (SAVIANI, 1996), conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (SHULMAN, 1986; 2002; 2004).

subsídios para análise de como os cursos de formação organizaram suas matrizes curriculares posteriormente à LDB 9.394/96, uma vez que estas categorias se tornaram mais recorrentes no Brasil após sua promulgação e dos documentos⁹³ que se originaram a partir dela. Vale ressaltar que nossa análise vai além da organização de cursos de formação, mais propriamente busca compreender qual (is) ideário (s) incutiram em seus formandos, e que possibilidades de saberes a partir daí aparecem e se transformam.

Os estudos realizados por Marcon (2006) apontam que na legislação elaborada durante este período (1996-2006),

[...] há um reconhecimento de que a sociedade brasileira é diversa e plural e que a educação tem de trabalhar com essa diversidade. No entanto, não fica clara como realizar a análise da diversidade e como ela se efetiva nas práticas históricas e também nas práticas cotidianas. Parece existir uma visão de que escola e professores estão em condições para darem conta desse desafio. A realidade, no entanto, parece estar longe desse horizonte. [...] Há que se ter o cuidado para não isolar grupos ou etnias visto que há um campo de disputa que é comum e nele se travam os embates. As experiências vivenciadas em diferentes espaços são distintas. Mas essas diferenças precisam ser compreendidas no contexto de relações que se entrecruzam, se articulam e se confrontam, com valores da cultura dominante. O desafio da academia é dar conta, de um lado, da reflexão sistemática sobre os elementos que se fazem presente de forma contraditória nas experiências socioculturais e, de outro, das particularidades de cada cultura e de cada grupo. Isso não pode ser feito com a mediação de referenciais que trabalham de forma polarizada sob pena de reafirmação dos pressupostos dominantes historicamente, herdados da cultura eurocêntrica. As experiências que os diferentes grupos étnico-culturais realizam são resultantes do cruzamento de elementos objetivos e subjetivos. Portanto, essas duas dimensões estão imbricadas nos processos sociais concretos e as ciências humanas e sociais precisam dar conta dessa totalidade. (MARCON, 2006, p. 7-10)

Mas o que os professores pensam sobre esta questão? Se sentem preparados teoricamente para dar conta de tamanho desafio em suas práticas? Que conhecimentos obtidos na sua formação contribuíram para a atuação profissional? Consideraram-se (ou não) aspectos da cultura e diversidade cultural brasileira? Como a formação que tiveram contemplou estas categorias? Se não contemplou, o que os fazem assim entender? Em que medida tais aspectos contribuem (ou não) para a prática docente?

Os depoimentos nos trazem os seguintes dizeres:

⁹³ Os documentos a que nos referimos são os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que tratam da diversidade cultural; a *Lei 10.693/2003* que obriga a inclusão no currículo da temática História e cultura Afro-brasileira; o *Parecer 003/2004* do Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana* e a *Resolução n. 01* de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*.

Os [conhecimentos] que contribuíram para minha atuação profissional foram os estudos em psicologia das idades e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Esses conhecimentos contemplaram em parte os aspectos da cultura e diversidade. Muitos teóricos estudados não são do Brasil e isso empobrece quanto estudo cultural. Por isso a importância com Paulo Freire, com relação ao EJA. Cultura e diversidade são elementos desafiantes. Pela grande diversidade, enriquecem as aulas através das contribuições dos alunos. (P01)

Teorias e metodologias que recebi em minha formação me influenciam na minha atuação profissional. Um dos exemplos de conhecimentos que tive e ponho em questão é a Cultura Africana. Sim, claro, [esse conhecimento contemplou aspectos da cultura e diversidade cultural brasileira] com uma supervalorização da cultura, sendo como pertencimento da nossa sociedade. Valores estes que são uma herança muito rica no aspecto étnico cultural. Esses aspectos contribuem e muito para minha prática, nos deparamos com uma diversidade cultural muito grande, como educador tenho que estar preparado para estas diferenças. Diferenças estas que nos contribuem para nossa prática docente. (P02)

Com certeza, toda teoria é colocada em prática. Então, todos os conhecimentos que tive em minha formação contribuem para minha atuação e contemplaram a diversidade cultural, pois somos essa diversidade cultural e nossos educandos também têm costumes, etnias, religiões diferentes. Esses aspectos [da cultura e diversidade cultural brasileira] contribuem nos enriquecendo, nos conscientizando que é preciso respeitar nossas diferenças. (P04).

Minha graduação não teve nenhum destes aspectos. Como me especializei para atuar na educação de jovens e adultos, aí sim deu pra discutir sobre isso. Tive algumas disciplinas que tratavam das questões da desigualdade social e educacional, pluralidade cultural, realidade sócio-político-cultural, de forma bem abrangente. Isso tem me ajudado a enfrentar as dificuldades da prática. (P13).

Por meio destes depoimentos pudemos perceber que, apesar de terem afirmado que seus cursos consideraram as dimensões da cultura e diversidade, mesmo parcialmente como expõe um dos entrevistados, cada um reafirma esse saber com a experiência que tem e com a prática que exerce. Isso nos leva a crer que os saberes teóricos são reelaborados pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) permitindo que os professores, a partir de uma reflexão na e sobre sua prática efetivem os saberes necessários ao ensino, e “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”. (p. 19).

Também podemos, por meio destes depoimentos, trazer a concepção de saberes que têm na ação pedagógica uma categoria de um *ofício feito de saberes*, a qual abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática (GAUTHIER, 1998). A ação pedagógica se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Para Gauthier (1998), os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática. Desta forma, o professor então é, sobremaneira,

[...] aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Assim, a concepção de formação atrelada ao princípio de diversidade representa a garantia das especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas na visão de alguns professores e estão presentes nos pronunciamentos dos que refletem sua prática por este aspecto. Para os que entendem sua formação a partir de conceitos tradicionais e tecnicistas, cujos “métodos de ensino encerram em si a mesma lógica instrumental – da busca de um método único capaz de ensinar tudo a todos” (SILVA, 2001, p.113), aspectos da cultura e diversidade cultural não têm relação direta com o ensino. Os depoimentos que trazemos a seguir sintetizam a opinião de expressivo número de entrevistados:

Não tive nenhuma disciplina que tratasse disso. Mas acho que existe sim uma cultura *da* escola, mas falar em cultura *na* escola é fazer a escola deixar da sua função que é ensinar os conteúdos do currículo. A escola não tem que resolver os problemas sociais, econômicos e todos os outros. Ela tem de ensinar os conhecimentos universais. E sobre isso todos os alunos devem, têm o direito e podem aprender. Acho que nenhum é igual ao outro, tem sim uma diversidade nas vidas, nos jeitos de ser e pensar. Mas a matéria é a mesma. O que devemos fazer é explicar de vários jeitos diferentes, pra que todos possam entender. (P07).

Saí com uma formação teórica muito boa, me sinto bem preparado para as questões do conteúdo da minha disciplina, mas a prática de escola é outra coisa. A escola até pode refletir sobre isso [diversidade cultural], mas não traduz isso para a prática de aula, porque a gente tem o programa pra cumprir. Fiz algumas capacitações pela escola e nos encontros a gente sempre houve sobre isso, ou lê aqueles textos que mandam. Meu problema é sempre como fazer isso no dia-a-dia, como pensar em diversidade tendo que cumprir planejamento. (P10).

Concordamos não ser a tarefa da escola ‘resolver’ os problemas sociais, econômicos e todos os demais. Mas qual seria então a função desta instituição diante deles? Fechar os olhos e permanecer cultivando uma política de ‘avestruz’? Que ideário formativo permeia tal negação? Que saberes se explicitam por meio de um pronunciamento que contempla a tradição monocultural a que a escola absolutiza? Possivelmente um saber advindo de um *habitus* perpetuado pela escola “na medida em que esta naturaliza a cultura da classe dominante” (GISI, 2004, p. 47), e que podemos designar como um modelo escolar de pensamento. Modelo este que, conforme anteriormente explicitamos, traz em seu bojo concepções educativas marcadas pela incapacidade de tratar tudo o que é imprevisível, pois, a escola:

[...] termina por não dar conta, por exemplo, do caráter multicultural de nossa sociedade contemporânea. E talvez seja esse um de seus maiores limites. Assim, torna-se imperioso tomar a cultura em suas múltiplas facetas para torná-la um eixo central do processo da dinâmica curricular e assim poder conferir uma orientação multicultural às práticas educativas que se desenvolvem na escola. Existe neste aspecto possibilidades de sintonia com as dificuldades de relacionamento explícitas no cotidiano escolar. Mas há uma exigência: a de significar o significado de multicultural. Certamente a compreensão multicultural possa auxiliar sobre as incertezas e indagações dos profissionais que labutam no interior da escola, tais como: como lidar com essa pessoa tão *estranha*, que apresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão *diferente*? Como *adaptá-la* às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? (GUIRAUD; CORRÊA, 2009, p. 6539 – grifos das autoras).

E em que medida tem sido proporcionada aos professores a oportunidade de idear a significação do sentido de multicultural? Não estariam aí certas limitações e influências sobre seus saberes advindas de concepções de educação adotadas pelos sistemas de ensino do qual fazem parte? Num dos depoimentos houve a referência sobre capacitações e encontros realizados pela escola que nos parecem não estarem atingindo as práticas docentes. Assim, a formação de professores, seja inicial ou continuada, parece não dar conta da articulação teoria e prática, independente do tema a que se propõe refletir. Parece haver uma ruptura desmedida na transposição dos saberes para transformar pedagogicamente a matéria.

Para aprofundarmos nossa reflexão sobre a perspectiva da diversidade cultural na formação de professores de forma a que esta formação atenda à heterogeneidade dos sujeitos possuidores de diferentes culturas, como é o caso da educação de jovens e adultos, é necessário esclarecermos nossa compreensão a respeito do termo diversidade.

Entendemos diversidade do ponto de vista cultural, ou seja, como a construção histórica, cultural e social das diferenças. O conceito de cultura trazido por Geertz (1989) é essencial para que possamos fazer uma leitura sobre diversidade cultural, no sentido de que “o traduz como uma teia de significados no qual o homem acha-se envolto” (GUIRAUD; CORRÊA, 2009, p. 6539). O sentido de teia justifica-se pelo fato dos significados serem múltiplos e, assim “o entendimento de teia de significados torna-se, ao mesmo tempo, princípio fundamental à compreensão da diversidade cultural em decorrência da multiplicidade de elementos que lhe são constitutivos”. (IBIDEM, 2009, p. 6540).

Para Gomes (2007, p. 17-18),

A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do

processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. [...] a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo.

Talvez a dificuldade dos professores incorporarem em seus saberes docentes a concepção de educação mais próxima “do trato positivo da diversidade humana, cultural e social” (GOMES, 2007, p. 18) esteja no etnocentrismo, instituinte de uma educação segura de si mesma na transmissão de valores e de saberes assumidos como indiscutíveis e universais, pois, como esclarecem Moreira e Candau (2003), a escola:

[...] está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

O debate sobre aspectos da cultura e diversidade cultural na formação e prática docente tem sido tratado por diversos vieses, como a tentativa “de buscar na psicologia os fundamentos da prática e da teoria educacionais” (CANDAU; LEITE, 2006, p. 122) passando então pelas concepções pedagógicas escolanovistas e também as comportamentalistas (mesmo que em abordagem diversa), favorecendo sobremaneira “uma importante produção sobre a diversificação dos processos de ensino-aprendizagem do ponto de vista do indivíduo, reconhecendo os diferentes modos e ritmos de aprender” (IBIDEM, p. 125).

A abordagem cultural de Paulo Freire nos traz o reconhecimento da relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e o método dialógico que propunha implementar nos processos educativos (IBIDEM, p. 128). As abordagens sociológicas pautaram seus estudos no sentido de avaliar como a educação (principalmente escolar) produz e reproduz as desigualdades sociais, enfatizando a necessidade do currículo *dar voz* às culturas excluídas,

negadas ou silenciadas, conforme nos indicam Young (2000); Sacristán (1995); Giroux (1983, 1986, 1987); Moreira (1997, 2003, 2005); Silva (1995, 1996, 2000, 2002); McLaren (1997, 2000) e Santomé (1998, 2001a, 2001b).

Ainda há, de acordo com os estudos de Stoer (2003), as perspectivas multiculturais e seus modelos de relação com as diferenças (modelo da tolerância, modelo da generosidade e modelo relacional), apontando para a reconfiguração desta relação por meio da categoria inter/multicultural, aí inclusos os trabalhos de Candau (2005, 2003, 2002, 2000); Canen (1997, 1999, 2000); Cortesão et. al (2000); Forquin (1993); Torres, C. (2001); Willinsky (2002), entre outros. Sacristán (2002), no entanto, nos lembra que “não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas” (p.15).

Ao analisarmos os depoimentos de nossos entrevistados, de um modo geral, verificamos que os currículos dos cursos de formação são monoculturais e técnicos, sendo isso um grande desafio a ser superado ao tratarmos da questão da diversidade cultural na formação de professores. Conforme ainda salienta Sacristán (1995):

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparece poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente. (p.97 – grifos do autor).

Desta forma, a própria formação inicial dos professores os imbuí de um “conhecimento fragmentado, cindido, mas legitimado pelo *status* de *ciência*, (que) tem conduzido a formalidade das práticas escolares e curriculares a procedimentos que parecem ter sua lógica submetida exclusivamente a eles mesmos” (SILVA, 2001, p. 113) e os faz, em comum com a totalidade da escola, compactuar saberes e práticas instituídas por determinados grupos sociais, bem como com aquela sociedade em que a escola está inserida (FRAGO, 1995; JULIA, 2001), neste caso a sociedade capitalista.

As práticas dos professores expressam seus saberes. Estes são então, característicos de uma cultura que, na conceituação de Williams (1979), pode ser entendida como elemento constitutivo do processo social e, assim, é como uma força produtiva, essencial na produção “de nós mesmos e nossas sociedades” (p. 94), tornando-se dessa forma, um modo de produção

de significados e valores da sociedade. Porém, para o autor “a sociedade não é apenas a casca morta que limita a realização social e individual. É sempre também um processo constitutivo com pressões muito poderosas, que são internalizadas e se tornam vontades individuais”. (WILLIAMS, 1979, p. 91).

Assim, os ideários e os saberes presentes na formação de professores podem ser compreendidos por produtos culturais que, historicamente foram se constituindo como “práticas culturais guiadas por uma lógica instrumental e mercantilizadas” (SILVA, 2001, p. 111) em aparente medida, o que produz e institui, predominantemente, uma cultura escolar rígida, padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos e está referida à cultura de determinados atores sociais (CANDAU, 2000), pouco dialogando com o contexto cultural dos jovens e adultos.

No entanto, a política educacional a partir de 1996 intensifica a necessidade de se contemplar nos currículos de formação as dimensões culturais, introduzindo mais saberes como se eles historicamente não tivessem existido. A escola é instada a olhar para os lados e constatar que somos plurais. No entendimento de Canen e Xavier (2005, p. 339), a política educacional, porém, “parece tensionada por ações que visam à homogeneização da educação nesse mesmo quadro, revelada no ímpeto, registrado nos últimos anos, em legislar diretrizes e parâmetros nacionais comuns para todo o território nacional”. Certamente por seu perfil contraditório e que mascara intenções duvidosas, pois, como tratar de diversidade cultural homogeneizando? Como tratar desta dimensão tendo como eixo uma prática docente dentro de uma perspectiva profissional que postula qualidades comuns para inserção no mercado de trabalho?

Canen e Xavier (2005) ainda nos revelam que nas Diretrizes Nacionais para a Formação Docente está explícito:

[...] uma compreensão das “especificidades” e da diversidade cultural de alunos da educação básica ora como “desvio” com relação a uma normalidade cognitiva longe de ser problematizada, ou como um aspecto folclórico, exótico, até mesmo “interessante”, a ser trabalhado pelo futuro professor para enriquecer sua prática (mas não como eixo configurador de reflexões críticas que permitam o questionamento sobre processos de construção de diferenças e preconceitos, como preconizados por posturas críticas multiculturais). (p. 340 – grifos das autoras).

As posições críticas multiculturais que as autoras se referem, também denominadas de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, são as compreendidas pelos estudos de Grant (2000), McLaren (1997; 2000), Canen (1999, 2000, 2001), Canen e Grant

(2001), Canen e Moreira (2001), que se inserem “em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61), que se apresentam para:

[...] além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como "diferentes", no seio de sociedades desiguais e excludentes. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61 – grifo das autoras).

Na visão de professores da EJA por nós entrevistados, há dificuldades expressas em suas práticas docentes por não terem sido formados para as especificidades da modalidade, salvo algumas exceções. Compreendem que há diferenças a serem consideradas em relação às metodologias empregadas na EJA, mas principalmente os mais jovens na profissão, revelam desconhecerem as características dos alunos no que diz respeito à maneira que aprendem, e por isso têm dificuldades na elaboração de atividades e em particular na avaliação do processo ensino/aprendizagem. Assim, quando questionados se tiveram subsídios teóricos para o enfrentamento das dificuldades, relataram que:

Tenho muitas dificuldades em planejar as aulas. Em minha graduação fiz estágio só nas séries iniciais e na educação infantil. O material que existe é bom, mas é pouco e também porque às vezes a gente tem que dar outras coisas que surgem nas aulas e que não tem nos livros. Então, a teoria que tive não me ajuda resolver isso. (P09).

Não sei se a teoria me ajudou muito não sobre as dificuldades que tenho. A maior delas é sobre como avaliar uma sala com tantas diferenças. Em metodologia vimos tudo muito superficial. E a experiência que tenho é só com provas, e todas iguais. Ainda estou procurando resolver isso, mas com a ajuda de colegas. (P11).

Temos problemas de estrutura, de organização. Os alunos não conseguem chegar até certo horário... Às vezes eles trabalham até tarde... Há muita economia para a utilização de outros materiais. Pra isso acho que não tem teoria que resolva... Vamos pras capacitações e vem um monte de blá-blá-blá, coisas distantes e que ninguém sabe dizer como traduzir pro chão da escola. (P15).

Um pouco, porém os subsídios teóricos não nos ajudam na indisciplina dos alunos, que é a maior dificuldade encontrada; cada aluno é único, as dificuldades variadas, a serenidade e o bom senso são às vezes os únicos subsídios. (P04).

A partir destes depoimentos, percebemos que há problemas de compreensão sobre avaliação qualitativa, levando-se em consideração apenas os aspectos quantitativos quando o professor entrevistado se refere à ‘prova’ como o único instrumento de que dispõe, ao invés de compreender o aluno como sujeito, em sua totalidade. Certamente o nó está no campo formador. Outro ponto que consideramos importante refletir é sobre a constante negação às

teorias, presente nestes dizeres e em tantos outros que ecoam no interior das escolas. Características impostas por políticas de treinamentos que seguem sua lógica mecânica que tem “como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores” (ARROYO, 1999, p. 146), e legitimam tal atitude de negação, fazendo valer a crença de que conhecimentos teóricos são inúteis para o professor que, para ensinar, precisa apenas de talento, experiência ou conhecimento da matéria.

Concordamos com Nunes (2001) quando argumenta que, ao invés da negação, pelos professores, das pesquisas e teorias vindas da academia e da negligência desta aos saberes advindos da experiência docente, característica que dissocia formação do cotidiano escolar, é imprescindível transformar as “teorias professadas” em “teorias praticadas” (TARDIF, 2002, p. 276).

Assim, a educação de jovens e adultos é ainda um desafio, e nos apontam para a urgência do desenvolvimento de políticas públicas que assegurem a formação de professores para esta modalidade. Tais políticas devem considerar e contemplar a formação mínima para atuação nas diferentes áreas do conhecimento, considerando-se as questões estruturais presentes nas escolas, e principalmente, as especificidades de jovens e adultos. No que tange aos saberes de professores podemos refletir com as palavras de Ribeiro (1999) que:

Criar novas formas de promover aprendizagens fora dos limites da organização escolar tradicional é uma tarefa, portanto, que impõe antes de mais nada um enorme desafio para os educadores, principalmente no atual estágio de desenvolvimento das pesquisas sobre o tema. Na verdade, romper o modelo de instrução tradicional implica um alto grau de competência pedagógica, pois para isso o professor precisará decidir, em cada situação, quais formas de agrupamento, sequenciação, meios didáticos e interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação básica de jovens e adultos. (RIBEIRO, 1999, p. 197).

Entre outras coisas, requer que o professor seja formado na perspectiva de adquirir uma visão ampla, direcionada a desenvolver um conhecimento a partir da diversidade cultural e da heterogeneidade das turmas de jovens e adultos com os quais atua. O desenvolvimento profissional do professor de EJA e seus saberes são construídos num processo contínuo, que tem início desde sua infância, do contexto sócio-econômico e cultural ao qual pertence, na sua formação acadêmica e que avança durante o desenvolvimento de sua experiência, tratando-se, portanto, de uma formação que podemos considerar permanente.

Assim, após as análises e o cruzamento dos dados obtidos por meio do material dos professores, dos depoimentos dos sujeitos de nossa pesquisa, da legislação e o referencial

teórico ao qual buscamos fundamentação, acreditamos poder ter tido uma compreensão de como os professores concebem a educação de jovens e adultos e quais são os saberes que incidiram à sua formação e experiência sob a ótica deles próprios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi direcionado pelas indagações: sob qual ideário formativo o professor de EJA acredita ter sido formado e que saberes fizeram parte dessa formação? A partir destes questionamentos, objetivamos analisar como professores de EJA da Região Metropolitana de Curitiba concebem o ideário de educação de jovens e adultos sob o qual foram formados, que saberes fizeram parte dessa formação e quais consideram terem sido os mais importantes. Desta forma, nossa pesquisa teve como premissa discutir aspectos da história da formação de professores para a educação de jovens e adultos, por meio da ótica dos próprios professores. Acreditamos que analisar e entender os processos formativos da docência a partir da visão dos sujeitos é condição *sine qua non* para a articulação das dimensões teórica e prática, política e social de modo, por um lado, superar propostas formativas centradas na racionalidade instrumental ou tecnocrática e, por outro, possibilitar a formação de docentes críticos e comprometidos.

Assim, pudemos constatar que por ser uma modalidade tratada historicamente pelo descaso da sociedade em geral e de forma compensatória pelas políticas educacionais, ainda é fonte de inmensuráveis desafios, principalmente no que diz respeito à formação de seus professores. Ao fazermos uma leitura crítica da profissão docente frente à realidade histórica e social, estamos ao mesmo tempo buscando referenciais para modificá-la.

Nesse sentido, procuramos ressignificar os processos formativos a partir da consideração dos saberes necessários à docência, uma vez que a identidade profissional é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Desta forma, percorremos na história da educação de jovens e adultos na perspectiva de entender o contexto histórico no qual se desenvolveu a EJA em nosso país e, a partir desta história, buscar a compreensão do exercício profissional para essa modalidade.

À medida que nos debruçamos em nossos estudos, pudemos desvelar diferentes características no perfil de professores que se dedicaram à educação de jovens e adultos, população esta formada por indivíduos provenientes de segmentos sociais que, por variadas razões, não tiveram acesso ao ensino regular ou dele foram excluídos. Inicialmente, esse professor era voluntário – normalmente estudante universitário e secundarista – cujo trabalho era coordenado por pequenas equipes profissionais, perfil que ainda resiste e permanece como consequência das próprias políticas compensatórias a que nos referimos durante grande parte de nosso trabalho, materializadas na atualidade em Programas de Alfabetização.

O contexto e momento histórico do período em que investigamos – 1996 a 2006 – fez emergir a necessidade de que se contemplasse a formação docente como indispensável para responder às novas demandas da sociedade. Assim, a formação adquiriu estatuto de legalidade, assumindo um caráter dinâmico como prática social. Certamente, para a EJA, tornou-se imperativo também uma construção de identidade profissional docente, dado ao relevante espaço que ocupam os índices da população excluída da escola, muitos no período de alfabetização, outros tantos no decorrer da escolaridade.

A partir do que verificamos, podemos confirmar que o status profissional e valorização profissional são sobremaneira fonte de interferência na formação para professores de EJA, desde as políticas públicas que se efetivam para a educação, até mesmo para as instituições formadoras. Assim, as bases legais traduzidas em Diretrizes Curriculares para as licenciaturas trazem o foco da formação docente para o ensino fundamental e médio, direcionado para alunos que teriam um percurso regular, com idade cronológica adequada à série, sendo raros os programas que contemplam algum estudo no âmbito da Andragogia. Ficou evidente que a formação de professores para a EJA é secundarizada, tal e qual a modalidade, que é citada timidamente nos vários documentos legais aos quais tivemos acesso, frutos das políticas educacionais que, por sua vez, omitem sobre esta formação ou as elucidam embrionariamente.

Porém, entendemos a necessidade de estudos aprofundados sobre esta formação, uma vez que consideramos ser uma área promissora para os processos de desenvolvimento econômico e promoção social de que urge nosso país. Para tal, a análise que realizamos por meio dos aspectos trazidos pela legislação e fontes documentais escritas com as histórias de docência, nos permitiu avanços na história da formação de professores para a educação de jovens e adultos e acena para que os estudos que se realizem a partir de nossa produção, solidifiquem ideários de programas de profissionalização para este segmento.

A identidade profissional não é imutável, nem tampouco é um elemento externo que possa ser adquirido. Porém, se constrói a partir da significação e ressignificação social da profissão, de sua revisão constante, da transformação e confirmação de saberes nela implícitos a partir dos valores, do modo de situar-se no mundo, da história de vida, de representações, do sentido que atribui ao que se constitui em ser professor. Entender esse processo é indubitavelmente determinante para a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos, entre outros) e, dessa forma, fornecer subsídios para o estatuto de profissionalização docente.

Dada a variedade de fatores que formam o público que frequenta a EJA, assim como a realidade das diferenças culturais, na pluralidade de suas manifestações e dimensões na qual a população brasileira é constituída, pudemos refletir sobre essa formação considerando aspectos da cultura e diversidade por considerarmos serem imprescindíveis para a construção da profissionalidade docente desta modalidade de ensino.

Os sujeitos de nossa pesquisa acreditam terem sido formados com o predomínio da racionalidade técnica e instrumental, por um ensino marcadamente tecnicista-tradicional e, ao mesmo tempo, com certas nuances de pedagogias progressistas em se tratando dos mais novos. Por outro lado, estes novos professores admitem que sua formação não sustenta as dimensões de erudição e ato educativo, fazendo-se insurgir a dicotomia entre formação teórico-científica e formação profissional.

Os que mais tempo têm na docência (incluindo-se aí as demais modalidades além da EJA) têm sua formação nas licenciaturas curtas, processos aligeirados de certificação de professores realizados na década de 70. Há também os que foram formados nas chamadas licenciaturas especializadas, plenas, mas que, desde que foram criadas em 1977, perpetuam o chamado modelo 3 + 1, sendo esse único ano destinado aos conteúdos de natureza pedagógica reduzido ao mínimo estabelecido em lei (Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática – ou Metodologia – de Ensino).

Alguns foram formados em cursos cujos programas impunham modalidades e procedimentos didáticos afastados da realidade cotidiana das escolas e suas comunidades, nos anos de 1980. Outros formados em cursos mais recentes, nos idos de 1990 e 2000, que, também aligeirados e banalizados, traziam um cunho estritamente técnico, realizados nas mais diversas instituições (algumas, inclusive, de idoneidade discutível), preparados para limitar-se a executar tarefas ou realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos.

Assim, não nos causa estranheza em constatar que os subsídios teóricos que perceberam ter recebido tratam de questões pontuais, fragmentadas, sem a visão de totalidade que a docência requer para se consolidar e para administrar os conflitos e as dificuldades que se apresentam. Além disso, sabem que a modalidade na qual atuam difere das demais em se tratando da heterogeneidade do público que a frequenta, mas admitem que a formação não os preparou para lidar com esta característica marcante. Ao mesmo tempo, sentem-se envolvidos por uma cultura escolar que os tenciona e determina a manter certas práticas profissionais orientadas por valores e finalidades que são historicamente estabelecidos. Portanto, os saberes que constituíram pela formação, aliados à experiência e vivência nas escolas é que delineia o perfil de educadores da EJA.

Confirmamos, desta forma, que saberes múltiplos e heterogêneos circulam no enredamento do se fazer docente, e que os educadores de jovens e adultos acabam por se constituírem de fato na prática, uma vez que nela se desperta a necessidade dos primeiros contatos com alguma teoria específica para a modalidade. Professores de EJA que não somente dominam saberes como os transformam e produzem novos, muitas vezes resistindo pela compreensão de vida no mundo que têm e pela ideologia que os sustentam e cuja formação acadêmica também se encarregou (e se encarrega) de determinar. Outras vezes adequando esses saberes aos alunos jovens e adultos, ao contexto onde o ensino ocorre, às limitações espaços-temporais, às normas institucionais e curriculares, à estrutura precária que em muitos momentos se veem imersos.

Assim compreendido, concluimos nosso estudo que certamente abrirá possibilidades para outros que, do mesmo modo, venham contribuir para o fortalecimento da área, fornecer subsídios teóricos para a produção de um corpo substancial de conhecimentos, auxiliando a constituição desse campo pedagógico e a formação de seus professores.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Wanda Medrado. **A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, 1991.
- AKKARI, Abdel-Jalil. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001.
- ALBERTI, Verena. **História oral – a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- ALBUQUERQUE, Luís Rogério de. **Concepção de Educação e saberes na formação de professores em Educação Física e a relação entre saber e poder**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação de Mestrado, 2008.
- ALMEIDA, Claudia Cristina Medeiros de. **A formação docente na educação de jovens e adultos: uma análise discursiva**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Dissertação de Mestrado, 2008.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. 28ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 16 a 19 de outubro de 2005.
- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: <<http://www.marciomoreiraalves.com/downloads/livrosdownload.html>> Acesso em 21 fev. 2009.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: **CEREJA. Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos/Alfabetização Solidária**. 2004. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos>> Acesso em 26 abr. 2009.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, dez. 1999, vol.20, n.68, p.301-309.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- _____. Processos de formação e memória docente. In: DUBAL, Aline Machado [et all]. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria: Pallotti, 2004.
- _____. Imaginário social e formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajетória docente: o encontro da**

teoria com a prática. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino. Santa Maria: Pallotti, 2005a.

_____. Práticas Educativas: investigando a entrada no cotidiano do estágio supervisionado. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. **Práticas educativas: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação**. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2005b.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, dez. 1999.

_____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Alfabetização e cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, UNESCO, Brasília, abril de 2001, n. 11, p.9-20.

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

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: **Videtur** (USP), Porto, v. 23, n. 1, p. 5-16, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL. **Apresentação**. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br/abho/asp/dsp_APRESENTAÇÃO.asp> Acesso em 19 jul. 2008.

ASSUNÇÃO, Maria Helena S. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BALEM, Nair Maria. **A formação do professor de jovens e adultos: pontuando imagens sobre a docência**. Frederico Westphalen: URI, 2007.

BAQUERO, Marcello. Cultura política participativa e desconsolidação democrática – reflexões sobre o Brasil contemporâneo. **São Paulo em Perspectiva**. vol.15, n.4, São Paulo out./dez., 2001.

BARBOZA, José Joaci. História oral e hermenêutica. In: **Revista Primeira Versão**, Porto Velho: EDUFRO, Centro de Hermenêutica do Presente. n. 105, ago. 2002. Disponível em <<http://www.primeiraversao.unir.br/artigo105.html>> Acesso em 18 jul. 2008.

BARROS, Abdízia Maria Alves. O silêncio institucional na formação inicial das professoras para alfabetizar jovens e adultos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005, p. 67-88.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, nº 1, v. 1, 1997, p. 115-133.

_____. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839). **História da educação**. Pelotas, nº 3, v. 2, 1998, p. 95-119.

_____. O ensino monitoral/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BATTISTUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER, Cristiane. Estado militar e as reformas educacionais. In: **Educere et Educare**, Cascavel, vol. 1 n. 1 jan./jun. 2006. p. 227-231.

BEDOYA, Maria Julia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da educação de jovens e adultos. In: **Athena – Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008, p. 63-75.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema Pedagogia e Antipedagogia. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 3, mai.1979, p. 37-43.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.4, jan/fev/mar/abr, 1997.

BENINI, Maria M. G.; BRANCHER, Vantoir R.; OLIVEIRA, Valeska F. de. Saber ser, saber fazer. In: **UNirevista**, São Leopoldo, vol. 1, n. 2:, abril 2006, p. 01-04. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Benini_et_al.pdf> Acesso em 29 abr. 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. ROUANET, Sérgio Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA Jr., Celestino (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora UNESP, v. 2, p. 103-127.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. (organizado por Michelangelo Bovero). Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Resgate de um projeto. In: **Caderno ADUFF - SSind**, Niterói, 02/08/1995.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, Celma. Alfabetização de adultos como política educacional dos movimentos sociais. In: **Cadernos CRH**. Salvador, n.18, p.76-116, 1993.

BOTTOMORE, Tom B. **Sociologia política**. Trad.: PEREIRA, Francisco de Assis. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOUCHER-PETROVIC, Nathalie. A educação popular às voltas com a sociedade da informação: potencialidades, riscos e particularidades. In: **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 1, mar. 2006, p. 22-39. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/issue/archive> Acesso em 24 mai. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. In: ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRANCHER, Vantoir. **Helena Ferrari**: entre saberes pessoais e profissionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O MEB e todos nós. In: LEÃO FILHO, José. (Org.). **MEB - 40 anos**. Brasília: Movimento de Educação de Base, 2001a.

_____. **De Angicos e ausentes**: 40 anos de educação popular. Porto Alegre: Mova-RS/Corag, 2001b.

_____. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Relatório da 1ª Conferência Nacional de Educação e 1ª Conferência Nacional de Saúde**. Ministério da Educação e Saúde. 21 e 28 de setembro de 1941.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Poder Executivo, Brasília, DF, MEC, 1961.

_____. **Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Poder Executivo, Brasília, DF, MEC, 1971.

_____. Parecer CFE Nº 699/72 de 5 de julho de 1972. Regulamenta o Capítulo IV da Lei 5692/71. In: Conselho Federal da Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.59, nº 131, p.363-568, jul/set. 1973.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Poder Executivo, Brasília, DF, MEC, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Parecer de 10 de maio de 2000. Poder Executivo, Brasília, DF, MEC, CNE-CEB, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB n. 01 de 5 de julho de 2000. Poder Executivo, Brasília, DF, MEC, CNE-CEB, 2000.

_____. **Plano nacional de educação**. Lei n. 10.172 de 09 janeiro de 2001. Poder Executivo, Brasília, DF, MEC, 2001.

_____. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRUNO, Lúcia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. In: **Educação e Sociedade**, n. 33, 1989, p. 7-27.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: _____.; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cyntia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 7-20.

CABRAL, Karina Melissa. Um ensaio sobre a profissionalização docente. In: **Revista X**, Curitiba, vol. 2, 2006. UFPR, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Línguas e Interculturalidade – CELIN, Núcleo de Assessoria Pedagógica – NAP. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax>> Acesso em 28 dez. 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão et al. **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1987.

_____. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontro e desencontros. In: _____. (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**. Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. (org.) **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: Vera Maria Ferrão Candau. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, v. único, p. 121-139.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, out./dez. 1997, p. 477 – 494.

_____. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. In: **Educação e Realidade**, v. 24, n. 2, 1999, p. 89-102.

_____. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, 2000, p. 135-150.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. In: **Educação e Sociedade**, n. 77, 2001, p. 207-227.

_____; GRANT, Nigel. Conhecimento e multiculturalismo em políticas educacionais no Mercosul: limites e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio F. B.; CANEN, Ana. (orgs) **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____; MOREIRA, Antonio Flávio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001, p. 15-43.

_____; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: **Educação: manifestos, lutas e utopias**. 25ª Reunião Anual da ANPED - Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

_____; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CASSAB, Latif Antonia. História oral: miúdas considerações para a pesquisa em serviço social. In: **Serviço Social em Revista**. v. 5, n. 2, jan/jun 2003.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: **Anais da V Jornada do Histedbr**: Instituições Escolares Brasileiras – história, historiografia e práticas. Sorocaba, 2005. (Disponível em CD-Rom).

CATANI, Denice Barbara; et al. (orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cyntia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 21-29.

_____; VICENTINI, Paula Perin. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica**. Teoria e Empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.267-291.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da educação disciplinar à pedagogia do controle**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 2004.

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das; BONAMINO, Alicia Catalano de. **Educação de jovens e adultos**: a experiência do PEJ no Município do Rio de Janeiro. 2003. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2 ed. Memória e Sociedade. Trad. GALHARDO, Maria Manuela. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua efetivação. In: **Polis**: estudos, formação e assessoria em políticas sociais. São Paulo: Instituto Polis, n. 47, p. 23-30, jul. 2005.

CHERVEL, André. Histórias das disciplinas escolares; reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

COMERLATO, Denise Maria. **Formação de professores em EJA**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/niepe-eja/pefjat/formacao_professores_eja.pdf> Acesso em 13 out. 2008.

CONFERÊNCIA internacional sobre a educação de adultos. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**, Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>> Acesso 22 mai. 2008.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CORDEIRO, Laís. **Concepção de educação, formação de professores e ensino da Língua Portuguesa: história e memória dos anos de 50 e 60 do século XX**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação de Mestrado, 2006.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Saberes escolares na formação de professores e cultura escolar. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação – A educação e seus sujeitos na história**. Goiânia, UCG, 05 a 08 de novembro de 2006a. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo03.htm>> Acesso em 12 nov. 2009.

_____. Concepções e saberes em projetos de formação de professores: cultura escolar em foco. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.105-119 jun. 2006b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_22.pdf> Acesso em 25 abr. 2010.

CORTESÃO, Luiza; et al. **Na floresta dos materiais**. Catálogo analítico de materiais de formação para a diversidade. Lisboa: Celta Editora, 2000.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CRUZ, José Maria Simeão da. **A prática docente no primeiro segmento do 1º grau regular noturno: uma questão de inadequação à clientela?** Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação de Mestrado, 1994.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: **Revista Cocar**, v. 1, p. 31-39, 2007.

_____. Um estudo sobre o trabalho pedagógico de professores da EJA. In: **Revista Contrapontos**, v. 9, p. 51-65, 2009.

CUNHA, Janaína Dias. **A reforma universitária de 1968 e o processo de reestruturação da UFRS (1964-1972): uma análise da política educacional para o ensino superior durante a ditadura civil-militar brasileira**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Dissertação de Mestrado, 2009.

CUNHA, Jorge Luiz da; MACHADO, Alessandro dos Santos. Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica**. Teoria e Empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.183-199.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. In: **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3, p. 525 – 536, PPGE – PUCRS, set./dez. 2004.

CURITIBA. **Panorama do analfabetismo em Curitiba**. Secretaria Municipal da Educação – Gerência da EJA, Curitiba, PMC, 2008.

_____. **Portal Cidade do Conhecimento**. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. SME. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=496&nti=1>> Acesso em 05 jul. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200.

DAVID, Hellen Costa; FURLANETTE, Fátima Maria. **O Programa de Alfabetização Solidária e a erradicação do analfabetismo no Brasil**. Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Presidente Prudente: 2007.

DE LEÃO, Débora Ortiz. **Memória e Saberes de Alfabetizadoras**: representações sobre a leitura e a escrita na história de vida de três professoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2004.

DEÁK, Csaba Rent theory and the prices of urban land/ spatial organization of a capitalist economy, 1985. In: **Verbetes de economia política e urbanismo**. Neoliberalismo. USP. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/index.html> Acesso em: 01 jul. 2009

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa – reflexões sobre a pesquisa sociológica. In: **Caderno Textos**, n. 3, São Paulo: CERU, 1992.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1992.

_____. **As políticas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação, 2000, 314 p.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - out. 2005.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 38, jul. 2004. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm>> Acesso em 23 fev. 2009.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena. G. Frem. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou conseqüências? In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et all (Orgs.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 167-189.

DUARTE, Marisa R. T. Limites à educação básica: expansão do atendimento e relação federativa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 24, n. 83, p. 601-626, 2003b.

_____. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: **Currículo, teorias, métodos**. IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares e VIII Colóquio sobre questões curriculares. Florianópolis: UFSC, 2008.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Trad. REZENDE, Neide Luzia de. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

DUDEQUE, Marcia Leonora. **Educação de jovens e adultos e formação de professores: estudo histórico sob o referencial de violência simbólica**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação de Mestrado, 2006.

_____; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma questão ainda em aberto. In: **Anais da V Jornada do HISTEDBR**; Instituições escolares brasileiras: história, historiografia e práticas, Sorocaba, Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/TRABALHOS/GT7_F_PROFESSORES/20/720.PDF>. Acesso em 25 abr. 2009.

EDUCAÇÃO Beta. Geografia. **As grandes organizações econômicas**. Disponível em: <<http://www.klickeducacao.com.br>> Acesso em 01 jul. 2009.

EDUCAÇÃO para todos: o compromisso de Dakar. **Fórum mundial de educação Dakar**. Senegal, 26 a 28 de abril de 2000 e Marco regional de ação de Santo Domingo, jan. 2001. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

ESTEVES, Regina Célia Vasconcelos. Programa Alfabetização Solidária: uma estratégia de sucesso para a educação de jovens e adultos no Brasil. In: **VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Lisboa, Portugal, 8-11 out. 2002.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. Alfabetização: muitas promessas. In: **Folha Dirigida**, Especial Dia do Professor, Analfabetismo, Cad. 08, Exclusão. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_08/> Acesso em 13 out. 2008.

_____. Paulo Freire: primeiros tempos. In: **Fóruns Eja Brasil**, Educação popular, 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/freire.primeirostempos.pdf>> Acesso em: 09 set. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. In: **História Oral**, São Paulo, nº 1, p.19-30, jun. 1998.

_____. (coord.) **Entre-vistas**: abordagens e uso da história oral. Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1995.

_____. História, tempo presente e história oral. In: **Topoi**, Rio de Janeiro, dez/2002. Disponível em <<http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/pdf/topoi5a13.pdf>> Acesso em 21 jul. 2008.

FERRETI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? Resenha. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 07 fev. 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação popular e universidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1989.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÓRUNS EJA BRASIL. **Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em 05 jul. 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**, Rio de Janeiro: PUC/RJ, Depto de Letras, 1984.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. A sociedade punitiva. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Historia de la educación e historia cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, set./dez.1995, p. 63-82.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: _____; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

_____. **Culturas escolares**. s.l, s.n, 2000. (mimeo).

_____. Fracasan las reformas educativas? In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, Ana Maria. Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade. In: **VI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)**. Porto Alegre, 08 a 11 set. 2004.

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP/MEC, v. 35 n. 82, abril-junho 1961, p. 15-33.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

_____. **Educação e mudança**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993a.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993b.

_____. A experiência do MOVA. In: GADOTTI, Moacir (org.) **Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Ministério da Educação e Desporto (MEC), 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

_____. Profissionais: remuneração, piso nacional e mecanismos de premiação. In: GRACIANO, Mariângela (Coord). **O plano de desenvolvimento da escola (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa. (Em Questão, v. 4), 2007, p. 43-45.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. **Memórias de professoras: histórias e histórias**. (org) Juiz de Fora: UFJF/Musa, 2000.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de jovens e adultos em Maceió – Alagoas. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de professores para EJA – dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. p. 93-130.

FUNDAÇÃO IBGE. **Contagem da população 1996**. MEC/INEP. Censo escolar 1996.

FUSARI, José Cerchi. Tendências históricas do treinamento em educação. In: **Série Idéias**, n. 3, São Paulo: FDE, 1992, p. 13-27.

GABARDO, Cleusa Valério. A formação de professores em perspectivas internacionais. Estudo comparado entre modelos europeus e brasileiro. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 279-280, 2007. Editora UFPR.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Educação popular. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. vol.14 n.2 São Paulo Abr./Jun 2000a, p. 6. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em 24 mai. 2008.

_____. Da palavra a ação. In: **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000b. p. 27-31.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (org.). **(Re)definindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, dezembro/99.

GEERTZ, Clifford: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social.

In: **Novo governo. Novas políticas?** 26ª Reunião Anual da ANPed - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas, 5 a 8 de outubro de 2003.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.11, p. 43-52, jan./abr. 2004.

GÓES, Moacyr de. Educação popular, Paulo Freire e os movimentos sociais contemporâneos. In: **Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas**. III Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, set. 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.) **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONDRA, José Gonçalves; UEKANE, Marina Natsume. Em nome de uma formação científica: um estudo sobre a Escola Normal da Corte. In: **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, vol. 30, n. 2, 2005.

GRACINDO, Regina Vinhaes; MARQUES, Sonirza Correa. A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola. In: **Linhas Críticas** – Revista Semestral da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, vol 11, nº 20, jan-jun, 2005.

GRANT, Nigel. **Multicultural education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acertos. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

GUIRAUD, Luciene; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes. In: **IX Educere – Congresso Nacional de Educação**. Curitiba. Anais do IX Educere. 26 a 29 de outubro de 2009, p. 6531-6544.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos (1964-1985)**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991. 360p.

_____. A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 4 ed. 2000a.

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

_____. A educação de jovens e adultos é um direito humano. **Brasil de Fato**. São Paulo. 9 a 15 fev. 2003a. (mimeo).

_____. Educação, direitos humanos e política. In: **O Povo**. Fortaleza, Ceará. 15 fev. 2003b. (mimeo).

_____. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. **REVEJA** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 14. mai/jun/jul/ago, 2000a.

_____; _____. Aprendizagem de jovens e adultos - avaliação da década da educação para todos. In: **São Paulo em Perspectiva**, n. 14, vol. 1, 2000b.

HAGE, Jorge. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani et al. São Paulo: Cortez, 1990.

HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 121-140, 2007. Editora UFPR.

HENRIQUES, Ricardo; DEFOURNY, Vincent. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 7-8.

HISTEDBR (1986 - 2009). **Navegando na história da educação brasileira**. Glossário. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario.html>> Acesso em 02 jul. 2009.

INSTITUTO Paulo Montenegro. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Boletim INAF – dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>> Acesso em 29 jun. 2009.

IRELAND, Timothy D. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional. In: **Fundamentos Políticos da Educação de Jovens e Adultos**. NEA – Núcleo de estudos de Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores (Ensino Presencial e Educação a Distância). São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KLODZINSKI, Andrey Fernando. **A Escola Nova e o ideário de formação de professores no Paraná entre as décadas de 1950 e 1970**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação de Mestrado, 2008.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. In: **30 anos de pesquisa e compromisso social** - 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 7 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT18-2847--Int.pdf>> Acesso em 14 out. 2009.

LANDIM, Fátima Luna Pinheiro et al. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. In: **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, UNIFOR, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 53-58, 2006.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. Série Eventos. São Paulo: USP, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEMOS, Helen Daneres. **A produção de textos e o letramento nos anos iniciais**: a prática de acadêmicos formandos do Curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2006.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

LIMA, Graziela Escandinel de. **Lembramos**. Brincamos. A autoformação pela História de Vida. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2002.

LÚCIO, Roque. Educação inclusiva: múltiplos olhares. In: **Democrata digital**. Ano 20. 7.º Congresso Regional de Educação. Departamento de Educação/FEUC. 15 a 18 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.jornaldemocrata.com.br/>> Acesso em: 08 set. 2009.

LÜCK, Heloísa; PARENTE, Marta. A aceleração da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná. In: **Texto para discussão/1274** – Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, ago. 2007.

LÜDCKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. In: **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 01, n. 01 ago. dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>> Acesso em 26 abr. 2010.

MARCON, Telmo. Diversidade cultural e políticas educacionais. In: **III Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade** – I Colóquio da Association pour la recherche interculturelle (ARIC) na América Latina. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 01 – 12. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/>> Acesso em: 26 abr. 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu pra sociologia da educação. In: **Em aberto**, n. 46. Brasília: INEP, 1990.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Teoria da educação**. Curitiba. 06 maio 2008. 32 slides. Apresentação em *Power-point*.

MARTONI, Ligia. Dificuldades de quem não lê ou escreve. In: **Paraná Online**. 19 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/mundo/news/146762/>> Acesso em 12 set, 2009.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: **São Paulo em perspectiva**, nº 14, vol. 1, 2000.

MENEGHEL, Stela Maria. A crise da universidade moderna no Brasil. In: **Educação: Manifestos, Lutas e Utopias**. 25ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MONARCHA, Carlos. **A escola normal da praça – o lado noturno das luzes**. São Paulo: UNICAMP, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. In: **Novo governo. Novas políticas?** 26ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas: 5 a 8 de outubro de 2003.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 2001.

MORAIS, Maria de Lourdes Cysneiros de. Andragogia – uma concepção filosófica e metodológica de ensino e aprendizagem. In: **Psicopedagogia On Line**, 2007. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=905>> Acesso em 22 abr. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____; CANDAU, Vera Maria F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, maio/jun/jul/ago, p.156-68, 2003.

_____; SILVA, Tomás Tadeu da. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNARIM, Antonio. Parceria: uma faca de muitos gumes. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, (Coleção educação para todos - vol. 3).

MURTA, Cláudia. **Tornar-se professor**: um estudo sobre professores leigos amazônidas. 2006. 327 f. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NEVES, Fátima Maria. Investigações em torno do método lancasteriano ou do ensino mútuo (contribuições para a produção do Estado da Arte em História da Educação, no período imperial). In: **Comunicações em História da Educação**, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_040.html> Acesso em 02 jun. 2009.

_____. **O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro**. Maringá, 2007, (mimeo).

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade**, n. 74, Campinas: Cedes, 2001, p.27-42.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. A formação de professores e a valorização do magistério após a reforma educacional: para onde apontam as pesquisas sobre o tema? In: **IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional** – ABRAPEE: construindo a prática profissional na educação para todos. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 6 a 8 de julho de 2009.

OLIVEIRA, Marcia Cristina. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: aspectos específicos da formação do professor. Relatório final de pesquisa. São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. Universalização do ensino básico com qualidade - um direito social. In: **V Conferência Brasileira de Educação**, Brasília, ago. 1988. (mimeo).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 12. São Paulo, dez.1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELOS, Antonio Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Germano (Orgs.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

OTRANTO, Celia Regina. A nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. In: **Revista Universidade Rural - Série Ciências Humanas** - Vol. 18, n. 1-2, dez. 1996. Disponível em:

<<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho3.htm>> Acesso em 27 abr. 2009.

PAGOTTO, Maria Dalva Silva. **A UNESP e a formação de professores**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 1995.

PAIVA, Jane. Alfabetização é só o começo: produzindo o direito de saber ler e escrever para todos os brasileiros. In: **Salto para o Futuro / TV Escola**. Apresentação. Brasil Alfabetizado em foco. 2003. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/index.htm>> Acesso em 07 jul. 2009.

_____. Educação de jovens e adultos: continuar... e aprender por toda a vida. In: **Salto para o Futuro / TV Escola**, Programa 1, de 20 a 24 de setembro de 2004. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>> Acesso em 18 abr. 2010.

_____; MACHADO, Margarida; IRELAND, Timothy. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. Contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. et al. Alfabetismo funcional no município de São Paulo. In: INFANTE, Maria Isabel. OREALC - Oficina Regional para Educación en América Latina y Caribe Programa de Pesquisa em Ciência e Tecnologia, Qualificação e Produção. **CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997.

_____. **História da educação popular no Brasil** – educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro, (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: ArtMed, v 1., 2 ed., Trad. DOMINGUES, Marcos A. G., 2004.

PARANÁ, SEAP. Concurso público para professor do quadro próprio do magistério. In: **COPS/UEL**, Coordenadoria de Processos Seletivos, Universidade Estadual de Londrina, 2004. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/?content=concursos/seap_2004/index.html> Acesso em 24 abr. 2010.

_____. SEED/SUED. **Resolução n. 6007/2006**. Curitiba: dezembro de 2006.

_____. SEED/SUED. **Diretrizes curriculares da educação básica para a rede pública estadual de ensino**, 2006. Disponível em:

<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/OTP/texto_yvelise.pdf> Acesso em 24 abr. 2010.

_____. Secretaria da Educação divulga nota sobre demissão de professores exigida pelo Tribunal de Contas. In: **Agência Estadual de Notícias**, 30 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=33482>> Acesso em 27 abr. 2010.

_____. SEED/CGE. **Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares:** reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública, 2008. Disponível em:
<<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/texto3corrigido.doc>> Acesso em 24 abr. 2010.

_____. **Concepção de currículo disciplinar:** limites e avanços das escolas da rede estadual do Paraná, 2009. (mimeo).

PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. In: **Serviço Social em Revista**, UEL, Londrina, vol. 2. n. 1, jul/dez, 1999. Disponível em:
<http://www.ssrrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm> Acesso 06/mar/2008.

PCI CONCURSOS. **Prefeitura de Curitiba - Pr.** Edital Nº 05/2003. Disponível em:
<<http://www.pciconcursos.com.br/concurso/27298>> Acesso em 24 abr. 2010.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. (Org.). **A escola e seus atores - educação e profissão docente.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEREIRA, José Emílio Diniz. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEROBELLI, Rachel. **Os saberes docentes dos professores de Teologia das Instituições Teológicas da Igreja Evangélica de confissão Luterana no Brasil.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação de Mestrado, 2008.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Amélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez, n. 27, 2004, p. 57-69.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Educação escolar de adultos:** possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Tese de Doutorado, 1995.

_____. **Fundamentos psicológicos da educação de jovens e adultos.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, NEA – Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores (Ensino Presencial e Educação à Distância), 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de jovens e adultos.** 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

PINTO, Neuza Bertoni; SILVA, Cláudia Mara Soares da. Avaliação da aprendizagem e exclusão social. In: **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.111-126, set./dez. 2006.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil.** Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. (mimeo).

PRINS, Gwyn. **História oral** - a escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNDU. **MEC pretende habilitar 8 mil professores**. Notícia de 03 de maio de 2004. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/busca/index.php#link2>> Acesso em 14 out. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 401-422. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 07 fev. 2010.

RIBEIRO, Eliane. Os sujeitos da EJA: juventudes, demandas e potencialidades. In: **Salto para o Futuro / TV Escola**. Programa 2. Brasil Alfabetizado em foco. 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/pgm2.htm>> Acesso em 09 jul. 2009.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão; et al. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

_____. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, dez. 1999. p. 184-201

RIVERO, José. Formação de professores para a educação de jovens e adultos. In: RIVERO, José; BORGES, Maria Dulce; MESSINA, Graciela. **Desenvolvimento da EJA e formação de professores na América Latina**. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação – MEC/UNESCO, 2001.

RÖESCH, Isabel Cristina. **Docentes negros**: um estudo através das histórias de vida. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação. Santa Maria, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

SACRISTÁN, José Gimeno. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, F. (coord.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona – Horsori, 1993.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antonio. (org) **Territórios contestados**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: CARMEN, Marisa Del; GAVILÁN, Paloma; ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANFELICE, José Luís. Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dez/2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Educación en tiempos de neoliberalismo**. Madrid: Morata, 2001a

_____. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. In: **Revista Currículo Sem Fronteiras**, vol. 1, jan-jun, 2001b, p. 51-80. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em 04 mai. 2010.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set /out /nov /dez 2003, p. 117-125.

SANTOS, Marcos Ferreira. **Você sabe com quem está falando?** O contexto da Lei nº. 5692/71. Disponível em: <<http://www.marcus.net/textos/vocesabecomquemestafalando.pdf>> Acesso em 23 fev. 2009.

SAVIANI, Demerval. Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Orgs.) **Formação do Educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade, v.l. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: **Revista Princípios**, São Paulo: Anita Garibaldi, 1997.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, vol. 30, n. 2, 2005.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 11 ed., 2008.

SAVIANI, Nereide. Prefácio. In: MARTINS, Ângela Maria. **A municipalização do ensino na visão dos atores escolares**: entre a intenção e a realidade. Santos: Editora Universitária Leopoldinum, 2005.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos da Silva. A proposta curricular da escola normal catarinense de 1892. In: DAROS, Maria da Dores; SCHEIBE, Leda (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

_____. Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: **Anais do I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes**, Faculdade de Artes do Paraná – FAP, Curitiba, 2008.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, dez./99.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado em Educação, 2007.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O Professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: _____. (org.). **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas: R. Vieira, 2000.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano** - investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. **Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2006. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/un/?q=node/41>>. Acesso em 04 abr. 2010.

SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. A lei educacional e a formação dos educadores de jovens e adultos: inclusões e considerações. In: **Revista da Alfabetização Solidária**. São Paulo: Unimarco, 2004. Vol. 4, n. 4, p. 75-90

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) **Illuminismo às avessas** – produção de conhecimento e políticas de formação docente. RJ: DP&A, 2003.

_____; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) **Illuminismo às avessas** – produção de conhecimento e políticas de formação docente. RJ: DP&A, 2003.

SILVA, Fábio de Sousa Nunes da. Análise crítica quanto efetivação do direito fundamental à educação no Brasil como instrumento de transformação social. **JusBrasil Notícias**, 2008. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/noticias/34582/>> Acesso em: 26 abr 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da teoria crítica da sociedade. In: **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 111-123. 2001.

SILVA, Roberto José da. Programa Alfabetizando com Saúde, da prefeitura de Curitiba, ganha prêmio mundial da Unesco. 31 jul. 2008. In: **Jornale Curitiba**. Disponível em: <<http://jornale.com.br/zebeto/2008/07/31/programa-alfabetizando-com-saude-ganha-premio-mundial-da-unesco/>> Acesso em 12 set. 2009.

SILVA, Solange Pereira da. **Situação da educação de jovens e adultos em uma escola da rede pública de ensino do município de Marabá**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Pará/UFPA, Campus do Sul e Sudeste do Pará. 2003.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Waldeck C. O lugar do sujeito no processo de produção do conhecimento em Sociologia da Educação: uma reflexão baseada na teoria de Bourdieu. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes; LINHARES, Célia; TRINDADE, Vítor (orgs.). **Os lugares do sujeito na pesquisa educacional**. Mato Grosso do Sul: UFMS, 1998.

SOARES, Andréa de Almeida Rosa. As mudanças na educação brasileira no contexto neoliberal e suas implicações no ensino superior. In: **VIII Congresso Latinoamericano de Humanidades**. Campos de Goytacazes, 2007.

SOARES, Leôncio. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, p. 27-35, 1996.

_____. A política educacional para jovens e adultos em Minas Gerais (1991-1996). In: **Conhecimento e poder**: em defesa da universidade pública. 21ª. Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 20 a 24 setembro, 1998.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Alfabetização de jovens e adultos: um pouco da história. In: **Salto para o Futuro / TV Escola**. Programa 1. Brasil Alfabetizado em foco. 2003b. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/pgm1.htm>> Acesso em 07 jul. 2009.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: **Revista de EJA**, RAAAB, alfabetização e cidadania – políticas públicas e EJA, n.17, mai/2004.

_____; GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. (Org.). **Educação como**

exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007, v. 01, p. 89-103.

_____. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008, p. 57-71.

SOBRAL, Karine Martins; SOUSA, Nágela; JIMENEZ, Susana. O movimento de educação para todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de ação de Dakar. In: **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano I, n. 1, jan. 2009.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. Igreja católica e educação popular no Piauí: anotações sobre a experiência do movimento de educação de base – MEB (1962-1990). In: **III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. GT11 - História, Memória, e Educação, 2007. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt11/igreja_catolica.pdf> Acesso em 14 out. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; HADDAD, Sérgio. **Juventude e educação:** uma análise da produção de conhecimento. São Paulo: s./n., 1998.

STEDILE, João Pedro; SAMPAIO, Plínio de Arruda. **História, crise e dependência do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Movimento Consulta Popular, 2003.

STIVANIN, Neridiana Fábila. **Estágio Supervisionado:** um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o Curso de Pedagogia/CE/UFMS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação. Santa Maria, 2007.

STOER, Stephen R. A reconfiguração da educação inter/multicultural. In: **Identidade, diferença e mediações**. II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, Florianópolis, 8 a 11 de abril, 2003.

TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 13, dez., 1970, p. 7-98.

_____. **O ensino normal no estado de São Paulo:** 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

_____. A formação de professores em nível de segundo grau. In: **Seminário de Ensino de Segundo Grau:** Perspectivas. Anais. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1988, p. 228-238.

_____. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 14. mai/jun/jul/ago 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999, (mimeo).

_____. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais.** Notas de Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro: PUC-Rio. abr./jun. 2000. (mimeo).

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, n. 4, 1991, p. 215-233.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros et al. Arquivo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1992. In: **PROEDES - Programa de estudos e documentação educação e sociedade.** UFRJ. (Arquivo aberto à consulta desde set. 1993). Disponível em: <<http://www.proedes.fe.ufrj.br/arquivo/ldb.htm>> Acesso em: 27 abr. 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Trad. OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

_____. **Educação para Todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, ciência e cultura – **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. **O Marco de Ação de Dakar - Educação Para Todos:** atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula mundial de Educação, 2000.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 1999.** Educação. Nova York, 1999.

UNIVERSIDADE de São Paulo. **Fundamentos Políticos da Educação de Jovens e Adultos.** NEA – Núcleo de estudos de Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores (Ensino Presencial e Educação a Distância). São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 2005.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. In: **Physis - Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 1, 2004, p. 67- 83. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a05.pdf>> Acesso em 24 mai. 2008

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. In: **O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada**, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>> Acesso em 23 fev. 2009.

_____. O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada. In: **Educação: manifestos, lutas e utopias**. 25ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UnB, 1998.

VIEIRA, Fernanda Bittencourt; BANDEIRA, Lourdes. Desafios da transversalidade de gênero nas políticas públicas brasileiras. In: SWAIN, Tânia Navarro; MUNIZ, Diva do Couto Gontijo (Org.). **Mulheres em ação - práticas discursivas, práticas políticas**. Florianópolis: Mulheres, 2005.

VIEIRA, Maria Clarisse. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. In: **30 anos de pesquisa e compromisso social**. 30ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 7 a 10 de outubro de 2007.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Niterói. Dissertação de Mestrado Universidade Federal Fluminense, 1990.

_____. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive, **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles **O direito à educação de jovens e adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações**. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2004.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLINSKY, John. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, p.29-52, 2002.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, set./dez. 2008.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994, p.25-124. YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro:** da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política educacional e LDB: algumas reflexões. In: **Ciclo de Palestras Encontrovérsia**. Instituto de Filosofia da Libertação – IFIL, 1997. Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>> Acesso em 30 jun. 2009

APÊNDICES

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS PARTICIPANTES

Prezado (a) Senhor (a)

Antecipadamente, meus agradecimentos pela sua colaboração. O trabalho para o qual solicito sua contribuição faz parte da dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, intitulada “Concepções e saberes da educação de jovens e adultos na visão de professores dessa modalidade de ensino (1996-2006): histórias de docência”, sob a orientação da Profª. Drª. Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como professores de EJA da Região Metropolitana de Curitiba concebem o ideário de educação de jovens e adultos sob o qual foram formados e que saberes considerados mais importantes fizeram parte dessa formação. Existe a pretensão de problematizar, por meio de análise histórica, a formação de professores para a educação de jovens e adultos no Brasil, contribuindo assim para o avanço historiográfico nesta área.

Para tanto, sua participação se dará por meio de depoimentos coletados através de entrevista, cujo teor se dará exclusivamente sobre os conhecimentos que adquiriu durante sua formação e trajetória docente.

Considerando a importância de sua contribuição, comprometo-me a resguardar o necessário anonimato sobre todos os dados, informações e opiniões aos quais tiver acesso, não permitindo que sejam identificadas as pessoas que participarem da pesquisa.

Na certeza de poder contar com a sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários para a execução deste trabalho.

Cordialmente

Luciene Guiraud

Contato: (41) 9667-1385

luguiraud@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
professor (a) da Rede _____ de Ensino, em exercício na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, fui esclarecido (a) sobre a pesquisa intitulada “Concepções e saberes da educação de jovens e adultos na visão de professores dessa modalidade de ensino (1996-2006): histórias de docência”, conduzida pela pesquisadora Luciene Guiraud, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rosa Lydia Teixeira Corrêa, e declaro através do presente termo, estar de acordo que o conteúdo de minha entrevista seja utilizado na realização da mesma.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Concepções e saberes da educação de jovens e adultos na visão dos professores desta modalidade de ensino (1996-2006): histórias de docência

Nível de formação:

Instituição e ano de formação:

Tempo e período de atuação:

Motivo para atuação em EJA:

1. Qual foi a concepção de educação que orientou sua formação?
2. Há articulação entre a teoria que recebeu e sua atuação profissional?
3. Dê exemplos de conhecimentos obtidos na sua formação que contribuíram para sua atuação profissional.
4. Esses conhecimentos exemplificados na questão anterior contemplaram aspectos da cultura e diversidade cultural brasileira? Se contemplaram, como? Se não, por quê?
5. Em que medida os aspectos da cultura e diversidade cultural brasileira contribuem para sua prática docente? Se contribuem, como? Se não, por quê?
6. Teve subsídios teóricos para o enfrentamento de suas dificuldades?

ANEXOS

ANEXO A – EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO**PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA****SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS****EDITAL Nº 05/2003**

Estabelece normas de Concurso Público para provimento no cargo de PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO, Área de Atuação Docência I, na carreira do Magistério.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o Decreto nº 25/97; considerando as disposições do Decreto nº 600/91, que estabelece normas gerais de Concurso Público para a Administração Direta e Indireta do Município; Lei nº 10.190/01, que estabelece plano de carreiras para o Magistério Público Municipal; Lei nº 8.123/93, que dispõe sobre a revisão de provas; Lei Federal nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência; Decreto Federal nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Decreto nº 106/03 que dispõe sobre o procedimento de reserva de vagas às pessoas portadoras de deficiência e, considerando ainda, o disposto no inciso II, do Art. 37 da Constituição Federal, e o inciso II, do Art. 80 da Lei Orgânica do Município de Curitiba, resolve baixar as seguintes normas do Concurso Público para provimento em padrão e referência inicial no cargo de PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO, Área de Atuação Docência I, na Carreira do Magistério.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Concurso Público será regido por este edital e realizado pela Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - FUNPAR.

1.2 Visa o provimento inicial de 700 (setecentas) vagas a serem distribuídas preferencialmente na Região Sul desta cidade, Bairro Novo e Pinheirinho, turno da tarde, ficando os demais classificados em cadastro de reserva, para suprimimento de vagas que vierem a existir.

1.3 A seleção de que trata este edital consistirá de Prova Escrita de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório; Prova de Didática, de caráter eliminatório, Prova de Títulos, de caráter classificatório e Exame Médico Admissional, de caráter eliminatório.

1.4 O vencimento inicial no cargo é de R\$ 537,89 (quinhentos e trinta e sete reais e oitenta e nove centavos), para cumprir a carga horária de 20 (vinte) horas/semanais.

2. DAS VAGAS DESTINADAS A PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

2.1 Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela enquadrada nas categorias previstas no Decreto Municipal nº 106/03.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

2.2 Aos candidatos portadores de deficiência será reservado 5% (cinco por cento) das vagas, desde que a deficiência de que são portadores seja compatível com as atribuições do cargo, de acordo com o Decreto Municipal nº 106/03.

2.2.1 Caso a aplicação do percentual de que trata o item 2.2 resulte em número fracionado, igual ou superior a 0,5 (zero vírgula cinco), este deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente, conforme o § 2º do Art. 8º do Decreto Municipal nº 106/03.

2.2.2 Com fundamento no item anterior, a reserva de vagas para os candidatos portadores de deficiência corresponde ao total de 35 (trinta e cinco) vagas.

2.3 Os candidatos portadores de deficiência participarão em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere ao conteúdo, avaliação, horário e local da realização de todas as fases do concurso.

3. DAS ATRIBUIÇÕES DO CARGO DE PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

3.1 Sumário das atribuições:

- Planejar e ministrar aulas em turmas de Pré-Escolar a 4a série ou ciclos I e II, do Ensino Fundamental. Coordenar e orientar projetos do âmbito escolar, bem como os que envolvam a participação da família e da comunidade, inseridos na ação educativa, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral do educando. Contribuir com as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino. Assistir à equipe pedagógico-administrativa, prestando informações e realizando atividades de sua competência, garantindo a efetivação da proposta pedagógica.

3.2 As tarefas típicas do cargo estão descritas no Anexo I deste edital.

4. DAS INSCRIÇÕES

4.1 As inscrições deverão ser efetuadas no período de 17 a 27 de março de 2003.

4.2 Antes de efetuar a inscrição o candidato deverá certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para a investidura no cargo.

4.2.1 No ato da inscrição não será solicitada a entrega dos documentos requeridos no item 16.4 deste edital.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

4.3 É vedada a inscrição de ex-servidores públicos (Federal, Estadual ou Municipal) que tenham sido demitidos a bem do serviço público, demitidos por abandono de cargo, bem como aqueles exonerados em estágio probatório em razão de inaptidão para o cargo, na carreira para a qual concorrerá, na Prefeitura Municipal de Curitiba.

4.3.1 Se houver inscrição em uma das situações mencionadas no item anterior, ainda que aprovado em todas as fases e nomeado, o candidato terá sua nomeação cancelada, ficando impedido de tomar posse no cargo.

4.4 Condições para a inscrição:

4.4.1 ser brasileiro nato, naturalizado ou, no caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, nos termos do parágrafo primeiro do artigo 12 da Constituição Federal;

4.4.2 ter idade igual ou superior a 18 anos, completos até a data da posse;

4.4.3 possuir escolaridade compatível, conforme abaixo:

4.4.3.1 Curso Superior completo de licenciatura curta ou plena, acrescida de formação do Magistério, nível médio; ou

4.4.3.2 Curso Superior completo correspondente a uma Área específica de conhecimento, desde que complementado com formação pedagógica para as séries iniciais do Ensino Fundamental (Pré a 4ª série); ou

4.4.3.3 Curso de Pedagogia com habilitação específica para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental (Pré a 4ª série); ou

4.4.3.4 Curso Normal Superior completo.

4.5 Para a realização da inscrição, o candidato deverá:

4.5.1 acessar o portal da Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - FUNPAR, www.nc.ufpr.br, preencher os dados de inscrição disponíveis e imprimir boleto bancário referente ao recolhimento da taxa de inscrição;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

4.5.2 efetuar o pagamento do boleto bancário no valor de R\$ 60,00 (sessenta reais), em dinheiro, em qualquer agência do Banco Itaú, até às 16:00h do dia 28 de março de 2003;

4.5.2.1 só serão aceitas inscrições pagas através de "Boleto Bancário";

4.5.2.2 o Banco Itaú emitirá formulários diários à Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - FUNPAR, confirmando a efetivação da inscrição.

4.5.2.3 o não pagamento da taxa de inscrição implica na não efetivação da inscrição do interessado.

4.6 O candidato que necessitar de qualquer tipo de tratamento diferenciado para a realização de qualquer uma das fases do concurso deverá solicitá-lo no ato da inscrição, indicando os recursos especiais necessários (materiais, equipamentos etc.).

4.6.1 a não solicitação de recursos especiais no ato da inscrição implica a sua não-concessão.

4.7 O candidato que solicitar tratamento diferenciado por ser portador de deficiência deverá comparecer na Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - FUNPAR - Rua XV de Novembro, 1457, centro, de 24 a 26 de março de 2003, das 09h00 às 11h30m e das 14h00 às 17h00, onde apresentará:

4.7.1 Atestado Médico, original e fotocópia, datado dos últimos 30 (trinta) dias, indicando a espécie e o grau ou nível, de deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças - CID-10, bem como a provável causa da deficiência.

4.7.1.1 caso não apresente o atestado médico no prazo estipulado no item 4.7, o candidato será considerado como não portador de deficiência, sem direito à reserva de vaga.

4.8 Não haverá inscrição condicional, nem tampouco por correspondência, só serão aceitas as realizadas via Internet.

4.9 A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização de qualquer uma das fases deverá levar um acompanhante, o qual ficará em sala reservada e será responsável pela guarda da criança.

4.10 Em hipótese alguma haverá devolução de qualquer importância paga.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

4.11 O comprovante de pagamento da inscrição deverá ser mantido em poder do candidato, devendo ser apresentado quando houver necessidade.

4.12 Verificado, a qualquer tempo, o recebimento de inscrição que não atenda a todos os requisitos fixados neste edital, esta será cancelada e o fato publicado no Diário Oficial - Atos do Município de Curitiba, para conhecimento dos interessados.

4.13 A homologação das inscrições será publicada no Diário Oficial - Atos do Município de Curitiba, até o dia 08 de abril de 2003.

5. DO CARTÃO DE INSCRIÇÃO NO CONCURSO

5.1 O candidato deverá acessar o portal www.nc.ufpr.br, no período compreendido entre 08 e 11 de abril de 2003 e imprimir o cartão de inscrição no concurso.

6. DA REALIZAÇÃO DO CONCURSO

6.1 O concurso será realizado em 3 (três) fases.

6.1.1 a 1ª (primeira) fase consistirá de Prova Escrita de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, onde serão avaliados os conhecimentos específicos dos candidatos;

6.1.2 a 2ª (segunda) fase consistirá de Prova de Didática, de caráter eliminatório, e Prova de Títulos, de caráter classificatório;

6.1.3 a 3ª (terceira) fase consistirá de Exame Médico Admissional, de caráter eliminatório, onde serão avaliadas as condições de saúde dos candidatos, em relação às atividades atinentes ao cargo.

6.1.3.1 A convocação para a 3ª (terceira) fase se dará após o resultado classificatório final e a homologação do concurso.

6.1.3.1.1 Na mesma ocasião, deverá ser efetuada a entrega da documentação para a nomeação.

7. DA PROVA ESCRITA DE CONHECIMENTOS

7.1 A prova escrita de conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, será aplicada para todos os candidatos inscritos no concurso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

7.2 Terá a duração improrrogável de 3 (três) horas e constará de 50 (cinquenta) questões objetivas com apenas uma resposta certa, valendo 0,2 (dois décimos) de ponto cada uma, abrangendo assuntos do programa especificado no Anexo II deste edital.

7.2.1 a prova escrita de conhecimentos será elaborada com o indispensável sigilo;

7.2.2 a nota mínima para aprovação dos candidatos será de 5,0 (cinco) pontos.

7.3 O candidato deverá transcrever as respostas da prova escrita de conhecimentos para o cartão de respostas, que será o único instrumento válido para a correção da mesma, sendo que o prejuízo advindo do preenchimento incorreto, será de inteira responsabilidade do candidato.

8. DA PRESTAÇÃO DA PROVA ESCRITA DE CONHECIMENTOS

8.1 A prova escrita de conhecimentos será realizada no dia 13 de abril de 2003.

8.2 O local de aplicação da prova escrita de conhecimentos estará indicado no cartão de inscrição no concurso.

8.3 A prova escrita de conhecimentos terá início, pontualmente às 09h00, sendo a porta de acesso ao local aberta às 08h00 e fechada às 08h45min, obedecendo ao horário fornecido pelo serviço hora-certa (fone 130) e terá duração máxima de 3 (três) horas.

8.4 A identificação correta do local de aplicação da prova escrita de conhecimentos e o comparecimento no horário determinado, serão de inteira responsabilidade do candidato.

8.4.1 Não haverá segunda chamada para a prova escrita de conhecimentos, importando a ausência do candidato na sua eliminação do concurso;

8.4.2 Não haverá aplicação de prova escrita de conhecimentos fora do horário e do local marcado para todos os candidatos;

8.5 Os candidatos deverão apresentar-se para a prova escrita de conhecimentos munidos de:

8.5.1 cartão de inscrição no concurso;

8.5.2 caneta esferográfica com tinta preta;

8.5.3 documento original de identidade;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

8.5.3.1 O candidato impossibilitado de apresentar, no dia da aplicação da prova escrita de conhecimentos, documento de identidade original, por motivo de perda, furto ou roubo, deverá apresentar documento que ateste o registro de ocorrência em órgão policial, expedido no máximo nos 30 dias anteriores à realização da prova e outro documento que contenha fotografia.

8.6 Na aplicação da prova escrita de conhecimentos o candidato deverá assinar a lista de presença, sob pena de ser considerado ausente.

8.7 Estará automaticamente excluído do concurso o candidato que:

8.7.1 durante a aplicação da prova escrita de conhecimentos for surpreendido em comunicação com outras pessoas, verbalmente, por escrito ou de qualquer outra forma, bem como utilizando-se de livros, anotações, impressos ou similares, máquina calculadora, bip, telefone celular, notebook, walkman, relógio do tipo data bank, equipamentos eletrônicos, receptor, gravador etc.;

8.7.2 tornar-se descortês com qualquer membro da equipe encarregada da aplicação da prova escrita de conhecimentos ou perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos;

8.7.3 for apanhado em flagrante, utilizando-se de qualquer meio na tentativa de burlar a prova escrita de conhecimentos, ou for responsável por falsa identificação pessoal;

8.7.4 o candidato que fizer, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata.

8.8 É vedada a saída de candidato do recinto em que estiver sendo aplicada a prova escrita de conhecimentos, sem autorização e acompanhamento de fiscal.

8.8.1 não haverá, por qualquer motivo, prorrogação do tempo previsto para a aplicação da prova escrita de conhecimentos em virtude de afastamento do candidato da sala de provas;

8.8.2 o candidato somente poderá ausentar-se do recinto da prova escrita de conhecimentos após decorrida 1 (uma) hora do seu início;

8.8.3 o candidato, ao entregar o cartão resposta da prova escrita de conhecimentos, poderá levar consigo o caderno da prova, somente no decorrer da última hora da realização da mesma.

8.9 Será atribuída nota zero à questão da prova escrita de conhecimentos que tenha mais de uma resposta, emenda ou rasura, bem como àquela não assinalada no cartão de respostas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

9. DA PUBLICAÇÃO DO RESULTADO DA PROVA ESCRITA DE CONHECIMENTOS

9.1 O gabarito oficial do caderno de prova estará à disposição para consulta no portal www.nc.ufpr.br, a partir do dia 13 de abril de 2003, no período da tarde.

9.2 O resultado da prova escrita de conhecimentos, em ordem alfabética, dos candidatos que obtiveram a nota mínima exigida no item 7.2.2, serão divulgados nos portais www.nc.ufpr.br e www.curitiba.pr.gov.br, dia 15 de abril de 2003, a partir das 18h00.

9.3 O resultado da provas escritas de conhecimentos, de todos os candidatos, inclusive daqueles com situação de "ausente", serão publicados no Diário Oficial - Atos do Município de Curitiba, dia 15 de abril de 2003.

10. DO RECURSO DA PROVA ESCRITA DE CONHECIMENTOS

10.1 O candidato que desejar interpor recurso contra o resultado da prova escrita de conhecimentos disporá de até 7 (sete) dias úteis, a contar da divulgação do mesmo, ou seja, de 15 a 25 de abril de 2003, de acordo com a alínea "d" do inciso I, do Art. 2º da Lei Municipal n.º 8123/93.

10.2 O recurso deverá ser interposto e assinado pelo próprio candidato e indicar, com clareza, seu objeto e razões, fatos e circunstâncias justificadoras da inconformidade do interessado, anexando o comprovante de recolhimento da taxa de revisão no valor de R\$ 18,00 (dezoito reais), o qual deverá ser depositado em dinheiro, na conta corrente nº 21.021-6, agência nº 3892, em qualquer agência do Banco Itaú, em nome da Prefeitura Municipal de Curitiba.

10.3 O recurso deverá ser entregue na Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - FUNPAR - Rua XV de Novembro, 1457, centro, das 09h00 às 11h30m e das 14h00 às 17h00.

10.4 Não será acatado recurso interposto fora do prazo previsto ou em desacordo com as normas estabelecidas neste edital.

10.5 Se houver alteração do gabarito oficial por força do julgamento de recurso de alguma questão da prova escrita de conhecimentos, esta será cancelada e a prova corrigida de acordo com o novo gabarito, atribuindo pontuação a todos os candidatos que não as obtiveram na correção inicial e será divulgado nos portais www.nc.ufpr.br, www.curitiba.pr.gov.br e publicado no Diário Oficial - Atos do Município de Curitiba - no dia 29 de abril de 2003.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

10.6 Os recursos interpostos serão respondidos pela Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - FUNPAR, até o dia 29 de abril de 2003.

11. DA CLASSIFICAÇÃO NA PROVA ESCRITA DE CONHECIMENTOS

11.1 A classificação na prova escrita de conhecimentos se dará por ordem decrescente da nota obtida, para os candidatos que tiverem conseguido a pontuação mínima de 5,0 (cinco) pontos; e através de desempate, para os candidatos em igualdade de condições nas notas alcançadas.

11.1.1 Para a realização do desempate serão utilizados os seguintes critérios:

11.1.1.1 maior nota obtida nas questões referente a Fundamentos da Educação;

11.1.1.2 maior nota obtida nas questões referente a Alfabetização;

11.1.1.3 maior nota obtida nas questões referente a Língua Portuguesa;

11.1.1.4 maior nota obtida nas questões referente a Matemática;

11.1.1.5 persistindo, ainda, a igualdade de condições entre os candidatos, o critério a ser utilizado será o de menor idade (dia, mês e ano).

11.2 A relação classificatória da prova escrita de conhecimentos dos candidatos que obtiveram a pontuação mínima exigida no item 11.1, após a realização do desempate, será divulgada dia 29 de abril de 2003, no período da tarde, nos portais www.nc.ufpr.br, www.curitiba.pr.gov.br e publicada no Diário Oficial - Atos do Município de Curitiba.

12. DA PRESTAÇÃO DA PROVA DE DIDÁTICA E DA PROVA DE TÍTULOS

12.1 A prova de didática, de caráter eliminatório, e a prova de títulos, de caráter classificatório, serão aplicadas para os primeiros 4.000 (quatro mil) candidatos aprovados na prova escrita de conhecimentos.

12.1.1 Os candidatos que não atingirem classificação suficiente para participar da 2ª (segunda) fase, ainda que tenham obtido nota acima de 5,0 (cinco) pontos, estarão automaticamente excluídos do concurso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

12.2 A relação contendo o nome, local, dia e horário, dos candidatos que realizarão a prova de didática e a prova de títulos, será divulgada nos portais www.nc.ufpr.br e www.curitiba.pr.gov.br, no dia 29 de abril de 2003, no período da tarde.

12.2.1 A relação dos candidatos será por ordem alfabética.

12.3 A prova de didática e a prova de títulos serão realizadas no período compreendido entre 05 e 23 de maio de 2003, preferencialmente no turno da manhã e tarde, podendo, ainda, ser utilizado o turno da noite.

12.3.1 Não será permitido ao candidato alterar o ensalamento (local, dia ou hora).

12.4 A identificação correta do local de aplicação da prova de didática e da prova de títulos, bem como o comparecimento no horário determinado, serão de inteira responsabilidade do candidato.

12.4.1 não haverá segunda chamada para a prova de didática e prova de títulos, importando a ausência do candidato na sua eliminação do concurso;

12.4.2 não haverá realização da prova de didática e prova de títulos fora do horário e local previamente estipulados;

12.5 Os candidatos deverão apresentar-se para a prova de didática e prova de títulos munidos da seguinte documentação:

12.5.1 cartão de inscrição no concurso;

12.5.2 documento original de identidade;

12.5.2.1 O candidato impossibilitado de apresentar, no dia da aplicação da prova de didática e da prova de títulos, documento de identidade original, por motivo de perda, furto ou roubo, deverá apresentar documento que ateste o registro de ocorrência em órgão policial, expedido no máximo nos 30 dias anteriores à realização da prova e outro documento oficial que contenha fotografia;

12.6 Na prestação da prova de didática e prova de títulos o candidato deverá assinar a lista de presença, sob pena de ser considerado ausente.

12.7 O candidato deverá apresentar-se no local da prova de didática e prova de títulos 15 (quinze) minutos antes do horário estipulado.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

12.8 Poderá ser excluído do concurso o candidato que:

12.8.1 tornar-se descortês com qualquer membro da equipe encarregada da aplicação da prova de didática e da prova de títulos ou perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos;

12.8.2 for apanhado em flagrante, utilizando-se de qualquer meio na tentativa de burlar a prova de didática e a prova de títulos, ou for responsável por falsa identificação pessoal;

12.8.3 o candidato que fizer, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;

12.8.4 deixar de comparecer ou não atender à chamada para execução da prova de didática e a prova de títulos;

12.8.5 apresentar condição física, psíquica ou orgânica (estados menstruais, indisposições, câibras, contusões etc.), mesmo que temporária, que o impossibilite de realizar a prova de didática e a prova de títulos na data estipulada.

12.9 Para esta fase não será concedido direito à revisão ou recurso da prova de didática e prova de títulos

DA PROVA DE DIDÁTICA

12.10 A prova de didática, com caráter eliminatório, consistirá em aula, a ser ministrada pelo candidato, com duração de 20 (vinte minutos), onde será avaliado:

12.10.1 Consistência do conteúdo;

12.10.2 Adequação metodológica;

12.10.3 Expressão verbal e corporal; e

12.10.4 Recursos didáticos.

12.11 Para a realização da prova de didática o candidato deverá apresentar Plano de Aula, sobre o tema a ser ministrado em 05 (cinco) vias de igual teor devidamente datadas e assinadas.

12.11.1 O candidato que não apresentar o plano de aula estará automaticamente reprovado.

12.12 O Plano de Aula deverá conter na identificação:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

- nome completo e legível do candidato;
- número de inscrição;
- área de ensino, conteúdo e série/ciclo.

12.13 O conteúdo a ser trabalhado deverá estar de acordo com o Anexo III deste Edital, bem como estar adequado à série/ciclo escolhido.

12.14 A prova de didática constará de aula apresentada para uma Banca Examinadora formada por 03 (três) profissionais da área da educação.

12.15 Para a prova de didática estarão disponíveis os seguintes materiais: quadro de giz, giz branco e apagador.

12.16 Objetivando dar um tratamento isonômico a todos os candidatos não será permitida a utilização dos seguintes materiais para a realização da prova de didática: vídeo, televisão, retroprojeto, projetor de slides, lap top, episcópio, microscópio, computadores, aparelhos de data show, modelos anatômicos e sping light.

12.17 Excetuados os materiais do item 12.14, os candidatos poderão levar para a realização da prova de didática quaisquer outros materiais que entender necessários.

12.18 Durante o desenvolvimento da aula, as estratégias serão simuladas e algumas poderão ser descritas para a Banca.

12.18.1 Durante a simulação a Banca não poderá ser solicitada a interagir.

12.19 Para a prova de didática a Banca Examinadora registrará na Ficha de Avaliação do candidato, no término da aula, 1 (um) dos seguinte resultados:

12.19.1 INDICADO; ou

12.19.2 CONTRA INDICADO.

12.20 Prevalecerá para o resultado da prova de didática a decisão tomada pela maioria da Banca Examinadora.

12.21 As Bancas Examinadoras não estão autorizadas a fornecer o resultado da prova de didática aos candidatos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

DA PROVA DE TÍTULOS

12.22 A prova de títulos, com caráter classificatório, se dará através da entrega dos seguintes documentos, em fotocópia autenticada:

12.22.1 Diploma, devidamente registrado no Ministério da Educação, ou histórico escolar acompanhado de certificado ou certidão de conclusão; ou

12.22.2 Certificado, devidamente registrado no Ministério da Educação, onde constam a carga horária e frequência.

12.23 Os títulos serão avaliados pelas Bancas Examinadoras e seguirão as seguintes normas.

12.23.1 Curso de pós-graduação "Lato Sensu" - Especialização - na área da educação básica, acrescerá 0,5 (meio) ponto à nota obtida pelo candidato na prova escrita de conhecimentos;

12.23.2 Curso de pós-graduação "Stricto Sensu" - Mestrado - na área da educação, acrescerá 1,0 (um) ponto à nota obtida pelo candidato na prova escrita de conhecimentos;

12.23.3 Curso de pós-graduação "Stricto Sensu" - Doutorado - na área da educação, acrescerá 1,5 (um vírgula cinco) pontos à nota obtida pelo candidato na prova escrita de conhecimentos.

12.24 Será pontuado apenas 1 (um) Título na prova de títulos.

12.25 A Banca Examinadora analisará a titulação entregue e deverá assinalar em documento próprio 1 (um) dos seguintes itens, com a ciência do candidato:

12.25.1 Especialista na área da educação;

12.25.2 Mestre na área da educação;

12.25.3 Doutor na área da educação; ou

12.25.4 Não apresentou titulação.

12.26 A relação com o resultado da prova de didática será divulgada dia 03 de junho de 2003, no período da tarde, nos portais www.nc.ufpr.br e www.curitiba.pr.gov.br e publicada no Diário Oficial - Atos do Município de Curitiba.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

12.27 O candidato considerado CONTRA INDICADO na prova de didática estará automaticamente excluído do concurso e não terá computado a pontuação recebida na prova de títulos.

13. DA PUBLICAÇÃO DO RESULTADO CLASSIFICATÓRIO FINAL

13.1 Para o resultado classificatório final será acrescida à nota da prova escrita de conhecimentos a pontuação da prova de títulos.

13.1.1 Havendo candidatos empatados com a mesma nota, o critério a ser utilizado para o desempate será o de menor idade (dia, mês e ano).

13.2 O resultado classificatório final do concurso será emitido em duas listas:

- da 1ª (primeira) - constará a pontuação de todos os candidatos, inclusive a dos portadores de deficiência, e
- da 2ª (segunda) - constará somente a pontuação dos portadores de deficiência.

13.2.1 O candidato portador de deficiência concorrerá a todas as vagas oferecidas, utilizando-se das vagas reservadas somente quando, tendo sido aprovado, a classificação obtida no quadro geral de candidatos for insuficiente para habilitá-lo à nomeação, atendido o percentual de reserva de vagas inicialmente estabelecido.

13.3 O resultado classificatório final será divulgado no dia 05 de junho de 2003, no período da tarde, nos portais www.nc.ufpr.br, www.curitiba.pr.gov.br e publicado no Diário Oficial - Atos do Município de Curitiba.

14. DA HOMOLOGAÇÃO E DO PRAZO DE VALIDADE

14.1 A Homologação do Concurso Público de que trata este edital deverá ocorrer, e ser publicada no Diário Oficial - Atos do Município de Curitiba, até o dia 12 de junho de 2003 e terá validade de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação, podendo ser prorrogado por igual período.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

15. DA CONVOCAÇÃO, DO EXAME ADMISSIONAL E DA POSSE

CONVOCAÇÃO

15.1 A convocação dos candidatos será feita obedecendo a ordem das listas classificatórias, geral e dos portadores de deficiência, conforme o descrito no item 13.2 deste edital, dentro do número de vagas estabelecido para a nomeação.

15.2 Os candidatos serão convocados através de Edital de Convocação para uma reunião, o qual será publicado em jornal de grande circulação de Curitiba; Internet, através do portal www.curitiba.pr.gov.br; e correspondência, a ser entregue no endereço informado quando do preenchimento da inscrição.

15.2.1 O Edital de Convocação especificará as classificações, local, data e hora de comparecimento;

15.2.2 A correspondência especificará o local, data e hora de comparecimento;

15.2.2.1 A atualização do endereço para correspondência é de inteira responsabilidade do candidato e deverá, quando necessário, ser atualizada na Secretaria Municipal de Recursos Humanos, Departamento de Políticas de Pessoal, Gerência de Suprimento de Pessoal www.curitiba.pr.gov.br.

15.3 As reuniões serão realizadas para a coleta da documentação exigida, item 15.4, encaminhamento aos exames médicos admissionais e esclarecimentos sobre os próximos procedimentos administrativos.

15.3.1 Para a apresentação da documentação, item 15.4, o candidato terá o prazo improrrogável de 15 (quinze) dias corridos, contados do dia da publicação do Edital de Convocação;

15.4 O candidato convocado deverá apresentar, nas reuniões, a seguinte documentação (original e fotocópia legível):

15.4.1 Carteira de Identidade;

15.4.2 C.P.F. próprio;

15.4.3 PIS ou PASEP (caso não possua, retirar um extrato na Caixa Econômica Federal - PIS, e no Banco do Brasil - PASEP);



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

15.4.4 Título de Eleitor;

15.4.5 Último comprovante de votação, ou justificativa eleitoral;

15.4.6 Carteira de Reservista, quando couber;

15.4.7 Certidão de Casamento, Carteira de Identidade e C.P.F. do cônjuge, quando couber;

15.4.8 Certidão de Nascimento dos filhos menores de 18 anos, quando couber;

15.4.9 Comprovante de endereço, sem abreviaturas, constando bairro e CEP;

15.4.10 E-mail - endereço eletrônico - quando possuir;

15.4.11 Escolaridade:

15.4.11.1 Curso Superior completo de licenciatura curta ou plena, acrescido de formação do Magistério, nível médio; ou

15.4.11.2 Curso Superior completo correspondente a uma Área específica de conhecimento, desde que complementado com formação pedagógica para as séries iniciais do Ensino Fundamental (Pré a 4ª série); ou

15.4.11.3 Curso de Pedagogia com habilitação específica para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental (Pré a 4ª série); ou

15.4.11.4 Curso Normal Superior completo.

15.5 É facultado solicitar o deslocamento para o final da lista classificatória, uma única vez, dentro do prazo máximo de 30 (trinta) dias corridos, iniciando a contagem no dia da publicação do Edital de Convocação, alertando-se, porém, que poderá ocorrer o término da validade do concurso, sem o aproveitamento do candidato.

15.5.1 por ocasião da solicitação de deslocamento para o final da lista classificatória, a nova colocação obedecerá rigorosamente a ordem, data e horário, da entrada no protocolo geral, na Prefeitura Municipal de Curitiba, do processo de solicitação;

15.5.2 o deferimento ou não da solicitação referida no item anterior, fica a cargo da Secretaria Municipal de Recursos Humanos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

15.6 Os candidatos que não forem convocados através do 1º (primeiro) Edital de Convocação farão parte do cadastro de reserva e poderão ser convocados, quando novas vagas vierem a existir, através de um novo Edital de Convocação, a ser publicado em jornal de grande circulação de Curitiba; Internet, no portal www.curitiba.pr.gov.br; e correspondência, dentro do prazo de validade do concurso.

EXAME MÉDICO ADMISSIONAL

15.7 O exame médico admissional, de caráter eliminatório, consistirá de exame médico clínico e, se necessário, exames complementares, que serão realizados pelo Departamento de Saúde Ocupacional - Secretaria Municipal de Recursos Humanos, da Prefeitura Municipal de Curitiba, nos Núcleos de Recursos Humanos, segundo normas técnicas estabelecidas.

15.8 Além dos exames médicos admissionais previstos no item anterior, os candidatos portadores de deficiência terão apurada a compatibilidade para o exercício das atribuições do cargo com as deficiências de que são portadores, por uma equipe multiprofissional, conforme Decreto Municipal nº 106/03.

15.8.1 concluindo esta equipe pela inexistência de deficiência, passará o candidato a concorrer às vagas não reservadas, salvo na hipótese de má fé comprovada, quando será excluído do concurso.

15.9 O Departamento de Saúde Ocupacional, através do Núcleo de Recursos Humanos, determinará ao candidato o dia e horário para a realização do exame médico admissional, quando da convocação.

15.10 O resultado será emitido sob a forma de Atestado de Saúde Ocupacional (ASO), sendo entregue uma cópia ao candidato.

15.11 Serão considerados aprovados nos exames médicos admissionais somente os candidatos com parecer de APTO (aptidão para o cargo nesta data), quando da conclusão do mesmo.

15.12 A validade do Atestado de Saúde Ocupacional é de 180 (cento e oitenta) dias, contados a partir da data da sua assinatura, pelo médico examinador.

15.12.1 expirado o prazo de validade do ASO, será o candidato convocado, através de ligação telefônica, para submeter-se à nova avaliação médica que, quando concluída, resultará na emissão de novo ASO.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

15.13 O não comparecimento do candidato no dia e hora marcados para a realização do exame médico admissional, ou revisão médica implicará na sua eliminação do concurso.

POSSE

15.14 A admissão será pelo Regime Estatutário - Lei nº 7.600/91 e obedecerá ao Estatuto Magistério Público Municipal - Lei nº 6.761/85, sendo a nomeação feita rigorosamente pela ordem de classificação dos candidatos, de acordo com a necessidade da Administração, não havendo, portanto, obrigatoriedade de nomeação do total dos aprovados no concurso, ficando o aprovado com a simples expectativa de direito à nomeação.

15.14.1 Durante o período de validade do concurso, a Prefeitura Municipal de Curitiba reserva-se o direito de proceder às nomeações em número que atenda aos interesses e necessidades do serviço, de acordo com a disponibilidade orçamentária, dentro das vagas existentes ou que possam vir a existir, atendendo a proporcionalidade de reserva de vagas.

15.14.2 Não preenchidas por candidatos portadores de deficiência, as vagas reservadas serão destinadas aos demais candidatos habilitados, com estrita observância da ordem classificatória no concurso.

15.15 A lotação ocorrerá conforme a necessidade da Administração.

15.16 Os candidatos nomeados comporão o quadro de pessoal da Administração Direta do Município.

15.17 A convocação para a posse - data, hora e local - dar-se-á por meio de e-mail - endereço eletrônico, telefonema ou telegrama.

15.17.1 A atualização de e-mail - endereço eletrônico e do endereço residencial, conforme prevê a Lei nº 8.668/95 e o Decreto nº 694/95, entre o período da inscrição e a nomeação, é de inteira responsabilidade do candidato.

15.17.1.1 As atualizações deverão ser feitas na ocasião da entrega da documentação e o encaminhamento ao exame médico admissional.

15.17.2 o candidato não poderá alegar desconhecimento da data, hora e local da reunião para a posse, ficando o Município de Curitiba isento de qualquer pena decorrente da não verificação dos e-mail's recebidos e/ou recados telefônicos não transmitidos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

15.17.3 a remessa dos telegramas tem caráter meramente supletivo e independe de publicação em Diário Oficial. Qualquer reclamação quanto ao eventual não recebimento do mesmo não invalida, sob qualquer aspecto ou motivo, o concurso público;

15.18 O candidato convocado terá 5 (cinco) dias úteis, a contar da publicação do ato de nomeação, para tomar posse e será submetido a um período de estágio probatório de 3 (três) anos.

15.19 O candidato convocado a tomar posse que recusar ou deixar de se apresentar para o exercício do cargo, no prazo estipulado no item 15.18, perderá o direito de investidura no cargo.

16. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

16.1 A inscrição do candidato implicará no conhecimento e na tácita aceitação das condições estabelecidas no inteiro teor deste edital e demais normas do concurso, atos dos quais não poderá alegar desconhecimento.

16.2 Não serão fornecidas, por telefone, informações a respeito de locais, datas e horários da realização de qualquer das fases do concurso.

16.3 As informações relativas ao concurso serão divulgadas através dos portais www.nc.ufpr.br e www.curitiba.pr.gov.br.

16.4 É de inteira responsabilidade do candidato acompanhar as publicações de todos os comunicados e editais referentes ao Concurso Público de que trata este edital.

16.5 O Município de Curitiba não se responsabilizará por quaisquer cursos, textos, apostilas ou conteúdos programáticos não expressamente indicados no Anexo II deste edital.

16.6 A Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - FUNPAR, terá autonomia na elaboração e julgamento da prova escrita de conhecimentos, prova de didática e prova de títulos.

16.7 Para todos os cálculos será considerado a precisão de 1 (uma) casa decimal, desconsiderando os demais dígitos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

16.8 Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Executiva, designada pela Secretária Municipal de Recursos Humanos, formada por 02 (dois) representantes da Secretaria Municipal de Recursos Humanos, 02 (dois) representantes da Secretaria Municipal da Educação, 01 (um) representante da Procuradoria Geral do Município e 02 (dois) representantes da Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - FUNPAR.

16.8.1 A Comissão Executiva estará constituída até a homologação do concurso.

Gabinete da Secretaria Municipal de Recursos Humanos, em 13 de março de 2003.

MARISA CARDOSO MARÉS DE SOUZA
SECRETÁRIA MUNICIPAL

ANEXO B – EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO

ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

EDITAL Nº 34/2004

A DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DA PREVIDÊNCIA - SEAP, no uso de suas atribuições legais, bem como atendendo aos termos do DECRETO 2508, de 20/01/2004 e considerando a autorização governamental exarada no protocolado N.º 5.252.193-9, torna público o presente Edital que estabelece as instruções especiais para a realização de Concurso Público de Prova e Títulos para o provimento de vagas no cargo de Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio, para 362 vagas nas disciplinas de **Química, Física e Educação Artística/Arte** em suas diferentes linguagens, todas no Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme o Anexo III, deste Edital.

EDITAL Nº 35/2004

A DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DA PREVIDÊNCIA - SEAP, no uso de suas atribuições legais, bem como atendendo aos termos do Decreto 2508, de 20/01/2004 e considerando a autorização governamental exarada no protocolado n.º 5.917.125-9, torna público o presente Edital que estabelece as instruções especiais para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para o provimento de vagas no cargo Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio, para 537 vagas nas disciplinas de **Filosofia, Sociologia e Línguas Estrangeiras Modernas: Espanhola, Francesa, Italiana e Alemã**, no Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme o Anexo IV deste Edital.

EDITAL Nº 36/2004

A DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DA PREVIDÊNCIA - SEAP, no uso de suas atribuições legais, bem como atendendo aos termos do DECRETO nº. 2.508, de 20/01/2004 e considerando a autorização governamental exarada no protocolado Nº 5.916.868-1, torna público o presente Edital que estabelece as instruções especiais para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de 5500 (cinco mil e quinhentas) vagas para o cargo de Professor do Quadro Próprio do Magistério, nível de atuação Educação Básica, na modalidade de **Educação Especial**, no Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme Anexo III deste Edital.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Concurso Público será regido por este Edital e executado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina – COPS/UEL.

1.2 A seleção de que trata este Edital consistirá de duas etapas: de prova de títulos de caráter classificatório e de prova de conhecimentos, aferidos por meio de aplicação de prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório.

1.3 A prova objetiva será realizada nos municípios sede dos Núcleos Regionais de Educação relacionados no Anexo I, deste Edital.

1.4 A entrega dos títulos será realizada nos Núcleos Regionais de Educação conforme opção do candidato por ocasião da inscrição.

2 DO CARGO

2.1 PROFESSOR

2.1.1 REGIME JURÍDICO: Estatutário, com direitos, vantagens, obrigações e atribuições especificadas na Lei Complementar nº. 7, de 22 de dezembro de 1976 (Estatuto do Magistério), na Lei Complementar n.º 77 de 26 de abril de 1996, na Lei Estadual nº. 6.174, de 16 de novembro de 1970 (Estatuto dos Funcionários Cíveis do Paraná) na Lei Complementar nº. 103, de 15 de março de 2004 e legislação pertinente que vier a ser aplicada.

2.1.2 CARGA HORÁRIA: 20 horas semanais.

2.1.3 REMUNERAÇÃO MENSAL INICIAL: R\$ 515,00 (Quinhentos e quinze reais) mais vantagens decorrentes do exercício da função.

2.2 HABILITAÇÃO – Professor da Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, com formação: Licenciatura Plena e Curso de Formação de Professores para a Educação Especial na modalidade de Estudos Adicionais; ou Licenciatura Plena e Curso de Formação de Professores para a Educação Especial na modalidade Normal, em nível Médio; ou Licenciatura Plena com Habilitação em Educação Especial; ou Licenciatura Plena e Curso de Pós-Graduação em Educação Especial.

2.2.1 ESCOLARIDADE MÍNIMA: Licenciatura Plena.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

2.2.2 DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EXIGIDOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO:

Diploma devidamente registrado de curso de licenciatura plena ou diploma, devidamente registrado, de curso de licenciatura curta com o necessário apostilamento de complementação para licenciatura plena, ambos obrigatoriamente acompanhados dos respectivos históricos escolares e ainda Diploma de Magistério com o necessário apostilamento do Curso de Formação de Professores para a Educação Especial na modalidade de Estudos Adicionais ou certificados, devidamente registrados, que comprovem a habilitação em Educação Especial, conforme especificado no item 2.2.

2.2.3 Serão aceitos certificado ou certidão de conclusão de Curso de Licenciatura Plena acompanhados do respectivo histórico escolar, somente com a comprovação pela Instituição de Ensino, de que o diploma que encontra-se em trâmite para registro.

2.2.4 Tanto o diploma quanto o certificado de conclusão de curso e de habilitação em Educação Especial deverão referir-se a curso devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) ou Conselho Estadual de Educação (CEE).

2.2.5 Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas ofertadas serão convocados para a entrega da documentação prevista no item 2.2.2 ou 2.2.3, por edital específico, anteriormente à nomeação. Caso o candidato não possua nesta data os documentos previstos para a Habilitação, lhe será facultada a entrega, no máximo, até a data da posse.

2.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES GENÉRICAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE ESTADUAL E CONVENIADA DO ESTADO DO PARANÁ:

Participar da elaboração coletiva e desenvolvimento do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola. Participar da elaboração do Regimento Escolar e da construção e efetivação da proposta curricular da escola. Cumprir as políticas educacionais da SEED/PR e os preceitos legais vigentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Legislação Estadual. Participar de reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico. Participar da realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de sugerir a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo. Participar dos programas de capacitação ofertados pela mantenedora e/ou por instituições,



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

mantendo atitude permanente de estudo. Identificar necessidades educacionais especiais temporárias e permanentes no contexto escolar. Elaborar, orientar propostas de intervenção pedagógica no contexto escolar e desenvolver procedimentos metodológicos variados que facilitem e qualifiquem o trabalho pedagógico. Orientar os demais profissionais da escola, quanto a necessidade da flexibilização curricular e a realização de adaptações curriculares de pequeno e grande porte, bem como as adaptações de materiais e espaço físico. Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Conduzir os procedimentos em sala de aula de maneira emocionalmente equilibrada e Ter capacidade para mediar situações de conflito. Desenvolver aulas que propiciem a interação aluno-professor e aluno-aluno, favorecendo a atitude dialógica e adotar uma postura reflexiva, crítica, questionadora, orientando os alunos a formular e expressar juízos, sobre temas, conceitos, posições e situações; expressar-se por meio de várias linguagens, visando o enriquecimento e a inteligibilidade de suas aulas bem como, dos materiais produzidos para apoio pedagógico. Participar da construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais.

3 - DAS VAGAS

3.1 As vagas são ofertadas por Núcleo Regional de Educação conforme Anexo III, deste Edital.

3.2 Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas fixadas neste Edital escolherão vagas em unidade(s) escolar(es) em Município jurisdicionado ao Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveu.

3.3 Quando couber, os candidatos deverão optar se desejam concorrer a vagas preferenciais de afro-descendentes ou de pessoas com deficiência.

3.4 DA RESERVA DE VAGAS PARA AFRO-DESCENDENTES :

3.4.1 Conforme o disposto na Lei Estadual N.º 14.274, de 24 de dezembro de 2003, fica reservado aos afro-descendentes o percentual de 10% das vagas previstas para o cargo e Núcleos Regionais de Educação, de acordo com o presente Edital.

3.4.2 Os candidatos às vagas reservadas aos afro-descendentes participarão do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne às exigências estabelecidas neste Edital, conforme o artigo 2º da referida Lei.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

3.4.3 Para efeitos deste Edital, considerar-se-á afro-descendente aquele que assim se declarar expressamente no ato da inscrição, identificando-se como de cor preta ou parda e pertencente a raça etnia ne gra, devendo tal informação integrar os registros cadastrais de ingresso de servidores, conforme o disposto no artigo 4º da citada Lei.

3.4.4 Detectada a falsidade na declaração a que se refere o item anterior, sujeitar-se-á o infrator às penalidades da lei, sujeitando-se, ainda:

I - se já nomeado no cargo efetivo para o qual concorreu na reserva de vagas, utilizando-se da declaração inverídica, à pena disciplinar de exoneração;

II - se candidato, à anulação da inscrição no Concurso Público e de todos os atos daí decorrentes.

3.5 DA RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

3.5.1 Às pessoas com deficiência, amparadas pelo art. 37, inciso VIII, da Constituição Federal, pela Lei Estadual N.º 13.456, de 11 de janeiro de 2002, e Decreto Estadual 2.508, de 20 de janeiro de 2004, fica reservado o percentual de 5% das vagas previstas para o cargo e Núcleo Regional de Educação.

3.5.2 São consideradas pessoas com deficiência aquelas que se enquadram nas categorias discriminadas no art. 34 do Decreto Estadual N.º 2.508/04.

3.5.3 Fica assegurado à pessoa com deficiência o direito de inscrever-se no Concurso para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com sua deficiência, devendo ser observados os procedimentos específicos previstos para o ato de inscrição, para que se possa fazer uso das prerrogativas que lhe são facultadas.

3.5.4 A pessoa com deficiência, resguardadas as condições especiais previstas no Decreto Estadual N.º 2.508/04, participará do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne ao conteúdo da prova, à avaliação e aos critérios de aprovação, ao horário e ao local de aplicação da prova, e à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.

3.5.5 O candidato com deficiência, se aprovado e classificado, terá apurada a compatibilidade do exercício das atribuições do cargo de atuação com sua deficiência, mediante avaliação por equipe multiprofissional especialmente constituída, nos termos da legislação vigente.

3.5.6 A avaliação de que trata o item anterior será realizada por equipe multiprofissional designada pela Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL antes da data da nomeação do candidato.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

3.6 A publicação do resultado final do Concurso será feita em três listas para cada Núcleo Regional de Educação, assim organizadas: a primeira conterá a classificação geral de todos os candidatos aprovados, inclusive dos afro-descendentes e das pessoas com deficiência; a segunda conterá apenas a classificação dos afro-descendentes, e a terceira, somente a classificação das pessoas com deficiência.

3.7 Na inexistência de candidatos inscritos, aprovados ou habilitados para todas as vagas destinadas aos afro-descendentes ou às pessoas com deficiência, as remanescentes serão ocupadas pelos demais candidatos aprovados e habilitados, observada a ordem geral de classificação.

3.8 O número de vagas reservadas, por Núcleo Regional de Educação, para pessoas com deficiência e afro-descendentes encontra-se discriminado no Anexo III, deste Edital.

3.9 DA VERIFICAÇÃO DA COMPATIBILIDADE DA DEFICIÊNCIA COM O DESEMPENHO DA FUNÇÃO

3.9.1 O candidato que no ato de inscrição se declarar deficiente, será convocado por edital próprio para avaliação da compatibilidade de sua deficiência, com o exercício das atribuições do cargo de professor para o qual se inscreveu.

3.9.2 Para o cumprimento do disposto no item anterior, será constituída equipe multiprofissional composta de quatro profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências em questão, sendo um deles médico, e três profissionais integrantes da carreira almejada pelo candidato.

3.9.3 A equipe multiprofissional de que trata o item anterior emitirá parecer observando:

I - as informações prestadas pelo candidato no ato de inscrição;

II - a natureza das atribuições e tarefas essenciais do cargo a desempenhar;

III - a viabilidade das condições de acessibilidade e as adequações do ambiente de trabalho na execução das tarefas;

IV - a possibilidade de uso, pelo candidato, de equipamentos e outros meios que habitualmente utilize; e

V - o CID e outros padrões reconhecidos nacional e internacionalmente.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

3.9.4 Na hipótese da pessoa com deficiência ser considerada inapta será constituída de ofício, no prazo de 30 dias, uma Junta Médica para os exames, sendo o fato comunicado ao Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

3.9.5 Da Junta Médica de que trata o item anterior farão parte, no mínimo, um médico clínico, dois médicos especialistas na área da deficiência do candidato e um médico com conhecimentos de reabilitação da mesma deficiência, sendo facultado ao candidato indicar um médico para integrar a Junta Médica.

3.9.6 Mantida pela Junta Médica a inaptidão, poderá o candidato, não sendo unânime o laudo, recorrer no prazo de 30 (trinta) dias, ao Secretário de Estado da Administração da Previdência, que decidirá sobre a matéria, ouvido o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

3.9.7 A deficiência existente, quando da nomeação para o cargo, não poderá ser argüida ou utilizada para justificar mudança de função.

4 DOS REQUISITOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO

I - Ser brasileiro nato ou naturalizado. No caso de nacionalidade portuguesa, o candidato deverá estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13 do Decreto Federal N.º 70.436, de 18 de abril de 1972.

II - Ter no mínimo 18 (dezoito) anos completos até a data de posse no cargo.

III - Apresentar original e cópia da documentação comprobatória da escolaridade mínima e habilitação exigidas, conforme o disposto nos subitens 2.2; 2.2.1; 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4 e 2.2.5.

IV - Ser portador de certificado de reservista ou de dispensa de incorporação, se candidato do sexo masculino.

V - Estar em dia com as obrigações eleitorais.

VI - Ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo.

VII - Apresentar declaração de acúmulo de cargos.

VIII - Apresentar declaração de bens e valores que compõem o seu patrimônio privado

IX - Cumprir as determinações deste Edital dos demais que vieram a ser publicados.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

5 DA INSCRIÇÃO E PAGAMENTO DA TAXA

5.1 A inscrição do candidato deverá ser efetuada no período de **05 a 27 de outubro de 2004**, somente via Internet, no endereço eletrônico da Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina: www.cops.uel.br, onde existirá um “link” com o formulário para preenchimento destinado à participação no Concurso Público.

5.2 O candidato poderá efetuar sua inscrição, a partir das 18 horas do dia 05/10/2004 até às 23 horas do dia 27/10/2004.

5.3 O valor da taxa de inscrição é de R\$ 60,00 (sessenta reais) e deverá ser pago até o dia 28/10/2004, em qualquer agência bancária ou casas lotéricas credenciadas pela Caixa Econômica Federal, com a apresentação do boleto bancário impresso no ato da inscrição.

5.4 Antes de efetuar o recolhimento da taxa de inscrição, o candidato deverá certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para a participação no Concurso Público, pois a taxa, uma vez paga, não será restituída em hipótese alguma.

5.5 O candidato deverá optar pelo Núcleo Regional de Educação, conforme indicado no Anexo III, deste Edital. Não serão aceitos quaisquer pedidos de alteração de Núcleo para o qual o candidato se inscreveu.

5.6 A inscrição implica em compromisso tácito, por parte do candidato, de aceitar as condições estabelecidas no presente Edital e nos demais que vierem a ser publicados para a realização do Concurso.

5.7 A inscrição somente será aceita após a confirmação do pagamento da taxa de inscrição.

5.8 A partir das 18 horas do dia 05/11/2004, o candidato poderá verificar no site www.cops.uel.br ou no Diário Oficial do Estado do Paraná, em ordem alfabética, o status da sua inscrição, devendo, em caso de alguma irregularidade protocolar recurso na Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Paraná, nos seguintes horários: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 17:00 horas, ou via SEDEX, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, no endereço acima.

5.9 A partir das 18 horas do dia 23/11/2004, o candidato deverá acessar o site www.cops.uel.br e imprimir o seu comprovante de inscrição, no qual estará indicado o local e endereço de realização da prova.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

5.10 O comprovante de inscrição contém um espaço designado para a afixação da fotografia do candidato e somente será válido com essa fotografia, que deverá ser colorida, 3x4, e datada de 2003 ou 2004.

5.11 O comprovante de inscrição será exigido para o ingresso do candidato na sala de prova.

5.12 Não haverá isenção total ou parcial do valor da taxa de inscrição.

5.13 Após decorridos 5 (cinco) dias da publicação do Edital de Inscritos a Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não se responsabiliza por inscrições não recebidas por motivos de ordem técnica dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

5.14 A pessoa com deficiência, conforme definido no art. 34 do Decreto Estadual Nº 2.508/04, deverá declarar essa condição ao efetivar sua inscrição e, no período das inscrições, deverá enviar à Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, via SEDEX: Laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente, da Classificação Internacional da Doença – CID, bem como a provável causa da deficiência;

a) Solicitação de prova especial Braille ou Ampliada, ou de atendimento especial para a realização da prova, indicando essas condições diferenciadas;

b) Requerimento do tempo adicional para a realização da prova caso essa seja uma necessidade do candidato, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua deficiência.

5.15 No ato de inscrição, o candidato com deficiência atestará que está ciente de que deverá submeter-se à avaliação de equipe multiprofissional para a verificação da compatibilidade de sua deficiência com o exercício das atribuições da função, conforme Edital específico.

5.16 A solicitação de condições especiais será atendida obedecendo aos critérios de viabilidade e de razoabilidade.

5.17 O candidato com deficiência que não realizar a inscrição de acordo com o disposto no item 5.14 não concorrerá à reserva de vagas para pessoas com deficiência e não receberá atendimento especial, não cabendo interpor recurso em favor de sua situação.

6 DAS PROVAS



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.1 DA PROVA DE TÍTULOS

6.1.1 A prova de títulos é de caráter classificatório.

6.1.2 Serão avaliados os títulos dos candidatos que atendam as exigências do item 2.2.23 – 1ª Etapa, deste Edital.

6.1.3 A Prova de títulos valerá, no máximo, 25 pontos.

6.1.4 Somente serão aceitos os títulos a seguir relacionados, observados os limites de pontuação.

TÍTULO	Valor unitário	Valor máximo
a) Experiência profissional na função de professor em docência ou suporte técnico-pedagógico com atuação na Educação Especial, devidamente comprovada.	2,00 por ano	10,00
b) Experiência profissional na função de professor em docência com atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio, devidamente comprovada.	1,00 por ano	4,00
c) Documento comprobatório de conclusão do Curso de Formação de Professores para a Educação Especial modalidade de Estudos Adicionais ou Certificado de Curso de Formação de Professores para a Educação Especial na modalidade Normal, em Nível Médio.	1,00	1,00
d) Certificado de curso de Licenciatura Plena com Habilitação em Educação Especial.	2,00	2,00
e) Certificado de curso de especialização, em nível de pós graduação, com carga horária mínima de 360 horas, na área da Educação Especial.	2,00	2,00
f) Certificado de curso de especialização, em nível de pós graduação, com carga horária mínima de 360 horas, na área da Educação.	1,00	1,00
g) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de mestrado (título de mestre), com dissertação na área da Educação Especial.	2,00	2,00
h) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de doutorado (título de doutor), com tese na área da Educação Especial.	3,00	3,00



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.1.5 A comprovação da experiência profissional deverá ser feita da seguinte forma:

a) Mediante apresentação de cópia de CTPS(página de identificação do portador e página(s) do registro de emprego) acrescida de declaração do órgão ou empresa onde conste expressamente o nível de atuação como professor; ou, no caso de prestador de serviço público, mediante apresentação de certidão de tempo de serviço onde conste expressamente o nível de atuação como professor, ambas emitidas pelo setor de pessoal ou equivalente.

b) Para comprovação de experiência profissional no exterior, mediante apresentação de cópia de declaração do órgão ou empresa ou, no caso de prestador de serviço público, de certidão de tempo de serviço. Esses documentos somente serão considerados quando traduzidos para a língua portuguesa por tradutor juramentado.

6.1.6 A fração igual ou superior a 6(seis) meses será convertida em ano completo para a comprovação da experiência profissional em magistério no ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

6.1.7 Não será computado, como experiência profissional, o tempo de estágio profissional supervisionado ou monitoria.

6.1.8 Todo documento apresentado para fins de comprovação de experiência profissional deverá ser emitido pelo setor de pessoal competente e conter o período de início e término do trabalho realizado.

6.1.9 Não será computado como experiência profissional o tempo de serviço paralelo.

6.1.10 Para comprovação de conclusão de curso de pós-graduação em qualquer nível serão aceitas declarações ou atestados de conclusão de curso em que constem as disciplinas cursadas, frequência, avaliação e carga horária, acompanhados de Histórico Escolar convalidado pela instância superior àquela que promoveu o curso.

6.1.11 Os diplomas de conclusão de cursos expedidos por instituições não brasileiras somente serão considerados se devidamente revalidados por instituição competente, na forma da legislação vigente.

6.1.12 Não será admitida, sob hipótese alguma, o pedido de inclusão de novos documentos após a entrega dos títulos.

6.1.13 Após a confirmação da inscrição, os candidatos deverão acessar o site www.cops.uel.br e imprimir o formulário declaração de acúmulo de cargos para efetuar o seu preenchimento.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.1.14 Os candidatos inscritos deverão entregar no Núcleo Regional de Educação ao qual está concorrendo à vaga, cópias autenticadas dos títulos e do formulário de declaração de acúmulo de cargos devidamente preenchido, no período de 8 a 10 de novembro de 2004, no horário das 8 horas às 12 horas e das 14 horas às 18 horas.

6.1.15 No ato de entrega dos títulos, será fornecido ao candidato comprovante de recebimento da documentação apresentada. As cópias não serão devolvidas em hipótese alguma. O Núcleo Regional de Educação, bem como a Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não fornecerão cópias dos documentos apresentados sob qualquer alegação.

6.1.16 Receberá nota zero o candidato que não entregar os títulos na forma, no prazo e no local estipulados neste Edital.

6.1.17 Não serão aceitos títulos encaminhados via postal, fax ou correio eletrônico.

6.1.18 O resultado da pontuação da prova de títulos, para os candidatos que atenderem o disposto no item 6.2.23 – 1 Etapa, deste edital, será publicado em edital específico, bem como a sua disponibilização no site, conforme item 7.1.

6.2 DA PROVA OBJETIVA

6.2.1 Será aplicada prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, abrangendo os conteúdos constantes do Anexo II, deste Edital, e distribuídas as questões de acordo com o quadro abaixo:

ÁREA DE CONHECIMENTO	N.º DE QUESTÕES
Conhecimentos Específicos	20
Fundamentos da Educação	10
Conhecimentos Gerais	5
Compreensão de Texto	5
Total de Questões	40



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.2.2 A prova objetiva será aplicada no dia 05 de dezembro de 2004, simultaneamente, nos municípios-sede dos Núcleos Regionais de Educação, relacionados no Anexo I, deste Edital, nos locais e horários a serem divulgados em Edital específico.

6.2.3 O edital com a indicação dos locais de prova estará disponível nos endereços eletrônicos www.cops.uel.br e www.pr.gov.br, bem como no Diário Oficial e também será afixado nos Núcleos Regionais de Educação, com antecedência mínima de 5 (cinco) dias úteis em relação à data de realização da prova.

6.2.4 O candidato deverá comparecer ao local designado para a realização da prova com antecedência mínima de 1 (uma) hora do horário fixado para o seu início, munido de caneta esferográfica com tinta preta, de comprovante de inscrição com fotografia afixada e de documento de identidade original.

6.2.5 As portas de acesso aos prédios ou similares, onde será realizada a prova serão fechadas 30(trinta) minutos antes do horário de realização da mesma. Não serão tolerados atrasos.

6.2.6 Não será permitido o ingresso de candidato no local de realização da prova após o horário fixado para o fechamento dos portões.

6.2.7 Serão considerados documentos de identidade: carteiras expedidas pelos Comandos Militares, pelas Secretarias de Segurança Pública, pelos Institutos de Identificação e pelos Corpos de Bombeiros Militares; carteiras expedidas pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (ordens, conselhos etc); passaporte; certificado de reservista; carteiras funcionais do Ministério Público; carteiras funcionais expedidas por órgão público que, por lei federal, valham como identidade; carteira de trabalho; carteira nacional de habilitação (somente o modelo novo, com foto).

6.2.8 Não serão aceitos como documentos de identidade: certidões de nascimento, títulos eleitorais, carteiras de motorista (modelo antigo), carteiras de estudante, carteiras funcionais sem valor de identidade, nem documentos ilegíveis, não- identificáveis e/ou danificados.

6.2.9 Não será aceita cópia de documento de identidade, ainda que autenticada, nem protocolo de documento.

6.2.10 Não será aplicada prova, em hipótese alguma, em local, em data ou em horário diferente dos predeterminados em edital ou em comunicado.

6.2.11 Não será permitida, durante a realização da prova, a comunicação entre os candidatos nem a utilização de máquinas calculadoras e/ou similares, livros, anotações, régua de cálculo, impressos ou qualquer outro material de consulta.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.2.12 Não será permitida, no dia da realização da prova, a entrada de candidatos portando armas e/ou a utilização de aparelhos eletrônicos (*bip*, telefone celular, *walkman*, *notebook*, relógio, equipamentos eletrônicos, receptor, gravador etc.). Caso o candidato leve alguma arma e/ou aparelho eletrônico, estes deverão ser recolhidos e entregues à Coordenação. O descumprimento da presente instrução implicará na eliminação do candidato, caracterizando-se como tentativa de fraude.

6.2.13 O não comparecimento na prova objetiva implicará na eliminação automática do candidato.

6.2.14 Todos os candidatos terão sua prova objetiva corrigida por meio de processamento eletrônico.

6.2.15 A duração da prova será de 4(quatro) horas, incluindo o tempo para o preenchimento do cartão-resposta, exceto para os candidatos com deficiência que venham a requerer tempo adicional e obtiverem deferimento.

6.2.16 É de responsabilidade do candidato verificar o horário de início da realização da prova e o prazo do preenchimento do cartão resposta.

6.2.17 As respostas às questões serão transcritas para o cartão-resposta com caneta esferográfica com tinta preta, devendo o candidato assinalar uma única resposta para cada questão.

6.2.18 Não serão computadas questões não assinaladas ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura.

6.2.19 O candidato assume plena e total responsabilidade pelo correto preenchimento do cartão-resposta e sua integridade, e em nenhuma hipótese haverá substituição do mesmo, salvo em caso de defeito em sua impressão.

6.2.20 Na prova objetiva, o candidato somente poderá retirar-se da sala após decorrida uma hora do início da mesma, devendo entregar aos aplicadores o caderno de prova, o cartão resposta e o comprovante de inscrição.

6.2.21 Durante a realização da prova, não será permitido ao candidato ausentar-se do recinto a não ser em caso especial e acompanhado por um componente da equipe da execução do Concurso.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.2.22 A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização da prova deverá levar um acompanhante, que ficará em sala reservada para essa finalidade e que será responsável pela guarda da criança. A candidata que não levar acompanhante não realizará a prova.

6.2.23 Para a obtenção do resultado da prova objetiva serão observadas as seguintes etapas:

1ª ETAPA: Serão considerados aprovados os candidatos que tiverem obtido no mínimo 50% de acertos do total das questões da prova, sendo os demais eliminados.

2ª ETAPA: Os candidatos aprovados na prova objetiva, conforme a 1ª etapa do resultado, serão classificados de acordo com o resultado do somatório de pontos obtidos após a aplicação da seguinte fórmula:

CÁLCULO DA 2ª ETAPA DE AVALIAÇÃO DA PROVA OBJETIVA:

ÁREA DE CONHECIMENTO	FÓRMULA	PONTOS
Conhecimentos Específicos	Nº de acertos x PESO 3 =	X
Fundamentos da Educação	Nº de acertos x PESO 3 =	X
Conhecimentos Gerais	Nº de acertos x PESO 1 =	X
Compreensão de Texto	Nº de acertos x PESO 1 =	X
Total de pontos da Prova Objetiva		Máximo 100 Pontos

6.2.24 Os candidatos aprovados serão classificados em ordem decrescente de acordo com o número de pontos obtidos, após a aplicação da 2ª etapa do resultado da prova objetiva por Núcleo Regional de Educação, Nome e RG.

7 - DOS RECURSOS

7.1 Às 14 horas do dia 06/12/2004 será divulgado o gabarito oficial provisório, no seguinte endereço da Internet: www.cops.uel.br ou www.pr.gov.br , bem como a pontuação da prova de Título.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

7.2 A partir da divulgação do gabarito provisório da prova objetiva e da pontuação obtida na prova de títulos, terá o candidato o prazo de dois dias úteis para entrar com recurso, mediante requerimento em formulário específico que estará disponível na Internet: www.cops.uel.br ou www.pr.gov.br.

7.3 O Recurso deverá ser protocolado na Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Paraná, nos seguintes horários: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 17:00 horas, ou via SEDEX, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, no endereço acima, desde que postado dentro do prazo de dois dias úteis após a divulgação do gabarito e da divulgação da pontuação da prova de títulos.

7.4 Será admitido recurso relativo ao gabarito, à formulação ou ao conteúdo das questões da prova objetiva ou pontos atribuídos na prova de títulos, desde que devidamente fundamentado.

7.5 A Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não se responsabiliza pelo não recebimento de recursos enviados via SEDEX.

7.6 Não serão aceitos recursos que não estiverem redigidos no formulário específico, bem como os encaminhados por via postal comum, via fax ou via correio eletrônico, sob pena de serem preliminarmente indeferidos.

7.7 O recurso será apreciado pela Banca Examinadora, especialmente designada, que emitirá parecer no prazo de sete dias, a partir do encerramento do prazo previsto no item 7.2. O resultado será comunicado ao requerente nos próprios autos do recurso.

7.8 Os pontos relativos às questões da prova objetiva, que porventura forem anuladas, serão atribuídos a todos os candidatos que fizeram a prova. Se houver alteração provisória de item integrante da prova, por força de impugnações do gabarito oficial, essa alteração valerá para todos os candidatos, independentemente de terem recorrido.

7.9 Não serão admitidos recursos relativos ao preenchimento incompleto, equivocado ou incorreto do cartão-resposta.

7.10 Não será concedida revisão, segunda chamada, vistas ou recontagem de pontos da prova objetiva.

7.11 Uma vez julgados os recursos apresentados, será divulgada a classificação final, compreendendo os resultados da prova objetiva e da prova de títulos, a qual não caberá recursos adicionais.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

8 DA CLASSIFICAÇÃO FINAL NO CONCURSO PÚBLICO

8.1 Os candidatos aprovados e classificados serão ordenados de acordo com os valores decrescentes das médias finais em listas por Núcleo Regional de Educação, bem como, nome e RG.

8.2 A média final no concurso público será obtida através da média ponderada da pontuação obtida pelo candidato, sendo que a prova objetiva terá peso 6 (seis) e a prova de títulos terá peso 4 (quatro).

8.3 Quando o número de vagas comportar, conforme especificado nos subitens 3.4 e 3.5 haverá três listas de classificação por Núcleo Regional de Educação:

I - uma lista geral de todos os candidatos aprovados e classificados;

II - uma lista dos candidatos aprovados e classificados que se declararam afrodescendentes;

III - uma lista dos candidatos aprovados e classificados que se declararam pessoas com deficiência.

9 DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE

9.1 Em caso de empate na nota final do concurso, terá preferência o candidato que:

- a) obtiver a maior pontuação nas questões de Conhecimentos Específicos da prova objetiva;
- b) obtiver a maior pontuação nas questões de Fundamentos da Educação da prova objetiva;
- c) obtiver a maior pontuação nas questões de Conhecimentos Gerais da prova objetiva;
- d) obtiver a maior pontuação nas questões de Compreensão de Texto da prova objetiva;
- e) possuir maior tempo de serviço público prestado ao Estado do Paraná;
- f) for o mais idoso.

10 DO APROVEITAMENTO

10.1 O candidato aprovado e classificado no concurso público terá uma classificação por Núcleo Regional de Educação para o qual se inscreveu e uma classificação geral do Estado, ambas por disciplina.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

10.2 Em caso de não haver candidatos aprovados e classificados em número suficiente em um Núcleo Regional de Educação e permanecer a necessidade de preenchimento de vaga(s), poderá ser utilizada a ordem de classificação geral do Estado, independente da localidade de residência do candidato.

10.3 Caso o candidato opte por não assumir a vaga na classificação geral do Estado manterá sua classificação no Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveu.

11 DA AVALIAÇÃO MÉDICA

11.1 Todos os candidatos aprovados e classificados para as vagas existentes serão convocados por edital próprio para se submeter à avaliação médica, de caráter eliminatório.

11.2 A avaliação médica abrangerá exames laboratoriais e exames físicos a serem especificados no edital de convocação.

11.3 Para a avaliação médica, o candidato deverá vir munido de documento de identidade, devendo assinar lista de presença.

11.4 Na avaliação médica será considerado apto o candidato que não apresentar quaisquer alterações patológicas que o contra-indiquem ao desempenho do cargo para o qual se inscreveu.

11.5 O candidato convocado que, na avaliação médica for considerado inapto por determinado período, terá sua vaga garantida sem prejuízo para a nomeação dos demais candidatos, até que, dentro do prazo previsto no laudo, submeta-se a nova avaliação.

12 DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

12.1 Caberá ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência homologar o resultado final do Concurso Público, dentro de 30 (trinta) dias, contados da publicação da classificação final.

12.2 O prazo de validade do Concurso será de 02 (dois) anos, a partir da data da publicação de sua homologação, podendo ser prorrogado por igual período.

12.3 O candidato aprovado, após cumprir todas as etapas do Concurso, será convocado mediante edital próprio para escolha de vaga e apresentação da documentação exigida para a posse no cargo, prevista no item 4, deste Edital.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

12.4 A não apresentação dos documentos comprobatórios dos requisitos exigidos para a posse no cargo importará em nulidade da aprovação ou da classificação e perda dos direitos decorrentes, sem prejuízo das sanções penais aplicáveis.

12.5 Não haverá segunda chamada para nenhuma prova, fase ou etapa do concurso, importando a ausência do candidato, por qualquer motivo, inclusive moléstia, acidente ou outro fato, na sua eliminação automática do Concurso.

12.6 O candidato poderá obter informações referentes ao Concurso Público junto à Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Telefone: (43) 3371 -4393, ou via Internet no endereço eletrônico www.cops.uel.br, ou na página do Governo do Estado do Paraná, www.pr.gov.br.

12.7 É de inteira responsabilidade do candidato acompanhar a publicação de todos os atos, editais e comunicados referentes a este Concurso Público no Diário Oficial do Estado do Paraná e divulgados na Internet nos endereços eletrônicos www.cops.uel.br e www.pr.gov.br.

12.8 A aprovação no Concurso, com classificação dentro do limite de vagas, não assegura ao candidato o direito de ingresso no cargo, ocorrendo sempre a nomeação por interesse e conveniência da Administração.

12.9 Será excluído do Concurso, por ato do Secretário de Estado da Administração e da Previdência, o candidato que prestar declaração falsa ou inexata, em qualquer documento, ou usar de meios ilícitos durante o processo do Concurso.

12.10 É de responsabilidade do candidato, durante o prazo de validade do concurso, manter atualizado o seu endereço junto à Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina até 28 de Fevereiro de 2005.

12.11 Os casos omissos serão resolvidos pela Diretora do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Administração e Previdência – SEAP.

Departamento de Recursos Humanos, em 30 de setembro de 2004.

Sônia Maria Fedri Schober,

Diretora de Recursos Humanos



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

EDITAIS Nº 34/2004 – 35/2004

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Concurso Público será regido por este Edital e executado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina – COPS/UEL.

1.2 A seleção de que trata este Edital consistirá de duas etapas: prova de títulos, de caráter classificatório, e de prova de conhecimentos, aferidos por meio de aplicação de prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório.

1.3 A prova objetiva e a entrega dos títulos para efeito da sua avaliação serão realizadas nos municípios sedes dos Núcleos Regionais de Educação, relacionados no Anexo I deste Edital.

1.4 A entrega dos títulos será realizada nos Núcleos Regionais conforme opção do candidato por ocasião da inscrição.

2 DO CARGO

2.1 PROFESSOR

2.1.1 REGIME JURÍDICO: Estatutário, com direitos, vantagens, obrigações e atribuições especificadas na Lei Complementar n.º 7, de 22 de dezembro de 1976 (Estatuto do Magistério), na lei Complementar n.º 77, de 26 de abril de 1996, na Lei Estadual n.º 6.174, de 16 de novembro de 1970 (Estatuto dos Funcionários Cíveis do Paraná), na Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004 e legislação pertinente que vier a ser aplicada.

2.1.2 CARGA HORÁRIA: 20 horas semanais.

2.1.3 REMUNERAÇÃO MENSAL INICIAL: R\$ 515,00 (Quinhentos e quinze reais) mais vantagens decorrentes do exercício da função.

2.2 HABILITAÇÕES - PROFESSOR DE 5.a A 8.a SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SÉRIES DO ENSINO MÉDIO: Arte em suas diferentes linguagens ou Educação Artística, Física e Química; Filosofia, Sociologia ou Ciências Sociais e Línguas Estrangeiras Modernas: espanhola, francesa, italiana e alemã.

2.2.1 ESCOLARIDADE MÍNIMA: Licenciatura Plena.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

2.2.2 DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EXIGIDOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO: Diploma devidamente registrado de curso de licenciatura plena na disciplina de inscrição, acompanhado do respectivo histórico escolar ou Diploma de Bacharelado acompanhado do Certificado de Programa Especial de Formação Pedagógica ou de Formação Especial de Docentes na disciplina de inscrição.

2.2.3 Serão aceitos certificado ou certidão de conclusão de curso de licenciatura plena acompanhados do respectivo histórico escolar somente com a comprovação pela Instituição de Ensino Superior de que o diploma encontra-se em trâmite para registro.

2.2.4 Tanto o diploma quanto o certificado de conclusão de curso deverão referir-se a curso devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) ou Conselho Estadual de Educação (CEE).

2.2.5 Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas ofertadas serão convocados para a entrega da documentação prevista no item 2.2.2 ou 2.2.3, por edital específico, anteriormente à nomeação. Caso o candidato não possua nesta data os documentos previstos para a Habilitação, lhe ser facultada a entrega, no máximo, até a data da posse.

2.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES GENÉRICAS DOS PROFESSORES DE 5.a A 8.a SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SÉRIES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Contribuir para o desenvolvimento da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino em que atuar; elaborar o planejamento anual de sua disciplina e trabalhar pelo seu cumprimento em consonância com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, com os princípios norteadores das políticas educacionais da SEED e com a legislação vigente para a Educação Nacional; realizar a transposição didática dos conhecimentos selecionados, respeitando as especificidades dos alunos; conduzir sua ação escolar contemplando as dimensões teóricas e práticas dos saberes e atividades escolares; realizar a avaliação da aprendizagem de modo a acompanhar o processo de construção do conhecimento dos alunos; intervir para que os alunos possam superar eventuais defasagens e/ou dificuldades; assumir compromisso com a formação continuada, participando dos programas de capacitação ofertados pela mantenedora e/ou por outras instituições, mantendo atitude permanente de estudo, pesquisa e produção; desenvolver procedimentos metodológicos variados que facilitem e qualifiquem o trabalho pedagógico; organizar a rotina de sala de aula, observando e registrando dados que possibilitem intervenções adequadas, sobretudo nos momentos de dificuldade no processo ensino-aprendizagem e situações conflituosas; utilizar o espaço e o tempo em sala de aula e demais ambientes escolares; procurar identificar e respeitar as diferenças entre os alunos; conhecer e utilizar técnicas e recursos tecnológicos, como instrumentos de apoio pedagógico; exprimir-se com clareza na correção de atividades propostas aos alunos; conduzir os procedimentos em sala de aula de maneira emocionalmente



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

equilibrada e ter capacidade para mediar situações de conflito; desenvolver aulas que proporcionem a interação aluno-professor e aluno-aluno, favorecendo a atitude dialógica; adotar uma postura reflexiva, crítica, questionadora, orientando os alunos a formular e expressar juízos sobre temas, conceitos, posições e situações; expressar-se por meio de várias linguagens, visando o enriquecimento e a inteligibilidade de suas aulas bem como, dos materiais produzidos para apoio pedagógico; expressar-se verbalmente de maneira objetiva e compreensível, com dicção clara; desenvolver as aulas de forma dinâmica, versátil e coerente com a disciplina e especificidades dos educandos; cumprir os preceitos legais vigentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Legislação Estadual e Estatuto da Criança e do Adolescente; demonstrar, em situações práticas, as atividades propostas aos educandos, utilizando-se como referência os estímulos visuais, auditivos e motores; trabalhar, demonstrar conhecimentos socioculturais, para o manuseio de materiais específicos de sua área/disciplina; participar e/ou colaborar com atividades lúdicas, culturais e desportivas dinamizadas dentro do contexto escolar;

3 DAS VAGAS

3.1 As vagas são ofertadas por Núcleo Regional de Educação conforme Anexo III, deste Edital.

3.2 Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas fixadas neste Edital escolherão vagas em unidade(s) escolar(es) em Município jurisdicionado ao Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveu.

3.3 Quando couber, os candidatos deverão optar se desejam concorrer a vagas preferenciais de afro-descendentes ou de pessoas com deficiência.

3.4 DA RESERVA DE VAGAS PARA AFRO-DESCENDENTES

3.4.1 Pelo disposto na Lei Estadual n.º 14.274, de 24 de dezembro de 2003, fica reservado aos afro-descendentes o percentual de 10% das vagas previstas para disciplinas e Núcleos Regionais de Educação, de acordo com o presente Edital.

3.4.2 Os candidatos às vagas reservadas aos afro-descendentes participarão do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne às exigências estabelecidas neste Edital, conforme o artigo 2º da referida Lei.

3.4.3 Para efeitos deste Edital, considerar-se-á afro-descendente aquele que assim se declarar expressamente, no ato da inscrição, identificando-se como de cor preta ou parda, e pertencente à etnia negra, devendo tal informação integrar os registros cadastrais de ingresso de servidores, conforme o disposto no art. 4º da citada Lei.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

3.4.4 Detectada a falsidade na declaração a que se refere o item anterior, sujeitar-se-á o infrator às penas da lei, sujeitando-se, ainda:

I - se já nomeado no cargo efetivo para o qual concorreu na reserva de vagas, utilizando-se da declaração inverídica, à pena disciplinar de exoneração;

II - se candidato, à anulação da inscrição no Concurso Público e de todos os atos daí decorrentes.

3.5 DA RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

3.5.1 Às pessoas com deficiência, amparadas pelo art. 37, inciso VIII, da Constituição Federal, pela Lei Estadual n.º 13.456, de 11 de janeiro de 2002, e Decreto Estadual n.º 2.508, de 20 de janeiro de 2004, fica reservado o percentual de 5% das vagas previstas para a disciplina e Núcleo Regional de Educação (NRE).

3.5.2 São consideradas pessoas com deficiência aquelas que se enquadram nas categorias discriminadas no art. 34 do Decreto Estadual n.º 2.508/04.

3.5.3 Fica assegurado à pessoa com deficiência o direito de inscrever-se no Concurso para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a sua deficiência, devendo ser observados os procedimentos específicos previstos para o ato de inscrição, para que se possa fazer uso das prerrogativas que lhe são facultadas.

3.5.4 A pessoa com deficiência, resguardadas as condições especiais previstas no Decreto Estadual n.º 2.508/04, participará do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne ao conteúdo da prova, à avaliação e aos critérios de aprovação, ao horário e ao local de aplicação da prova, e à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.

3.5.5 O candidato com deficiência, se aprovado e classificado, terá apurada a compatibilidade do exercício das atribuições do cargo e disciplina de atuação com a deficiência de que é portador, mediante avaliação por equipe multiprofissional especialmente constituída, nos termos da legislação vigente.

3.5.6 A avaliação de que trata o item anterior será realizada por equipe multiprofissional designada pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina antes da data da nomeação do candidato.

3.6 A publicação do resultado final do Concurso será feita em três listas para cada Núcleo Regional da Educação e disciplina, assim organizadas: a primeira conterá a classificação geral



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

de todos os candidatos aprovados, inclusive dos afro-descendentes e das pessoas com deficiência; a segunda conterà apenas a classificação dos afrodescendentes, e a terceira, somente a classificação das pessoas com deficiência.

3.7 Na inexistência de candidatos inscritos, aprovados ou habilitados para as vagas destinadas aos afro-descendentes ou às pessoas com deficiência, as remanescentes serão ocupadas pelos demais candidatos aprovados e habilitados, observada a ordem geral de classificação de cada disciplina.

3.8 O número de vagas reservadas, por Núcleo Regional de Educação e disciplina, para pessoas com deficiência e afro-descendentes encontra-se discriminado no Anexo III.

3.9 DA VERIFICAÇÃO DA COMPATIBILIDADE DA DEFICIÊNCIA COM O DESEMPENHO DA FUNÇÃO

3.9.1 O candidato que, no ato de inscrição, se declarar deficiente, será convocado por edital próprio para avaliação da compatibilidade de sua deficiência, com o exercício das atribuições do cargo e da disciplina para o qual se inscreveu.

3.9.2 Para o cumprimento do disposto no item anterior, será constituída equipe multiprofissional composta de quatro profissionais capacitados e atuantes nas áreas das eficiências em questão, sendo um deles médico, e três profissionais integrantes da carreira almejada pelo candidato.

3.9.3 A equipe multiprofissional de que trata o item anterior emitirá parecer observando:

I - as informações prestadas pelo candidato no ato de inscrição;

II - a natureza das atribuições e tarefas essenciais do cargo a desempenhar;

III - a viabilidade das condições de acessibilidade e as adequações do ambiente de trabalho na execução das tarefas;

IV - a possibilidade de uso, pelo candidato, de equipamentos e outros meios que habitualmente utilize; e

V - o CID e outros padrões reconhecidos nacional e internacionalmente.

3.9.4 Na hipótese da pessoa com deficiência ser considerada inapta será constituída de ofício, no prazo de 30 (trinta) dias, Junta Médica para os exames, sendo o fato comunicado ao Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

3.9.5 Da Junta Médica de que trata o item anterior farão parte, no mínimo, um médico clínico, dois médicos especialistas na área da deficiência do candidato e um médico com conhecimentos de reabilitação da mesma deficiência, sendo facultado ao candidato indicar um médico para integrar a Junta Médica.

3.9.6 Mantida pela Junta Médica a inaptidão, poderá o candidato, não sendo unânime o laudo, recorrer no prazo de 30 (trinta) dias, ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência, que decidirá sobre a matéria, ouvido o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

3.9.7 A deficiência existente, quando da nomeação para o cargo, não poderá ser argüida ou utilizada para justificar mudança de função.

4 DOS REQUISITOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO

I - Ser brasileiro nato ou naturalizado. No caso de nacionalidade portuguesa, o candidato deverá estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13 do Decreto Federal N.º 70.436, de 18 de abril de 1972.

II - Ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos completos até a data de posse no cargo.

III - Apresentar original e cópia da documentação comprobatória da escolaridade mínima exigida, conforme o disposto nos subitens 2.2, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 , 2.2.4 e 2.2.5.

IV - Ser portador de certificado de reservista ou de dispensa de incorporação, se candidato do sexo masculino.

V - Estar em dia com as obrigações eleitorais.

VI - Ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo.

VII - Apresentar declaração de acúmulo de cargos.

VIII - Apresentar declaração de bens e valores que compõem o seu patrimônio privado

IX - Cumprir as determinações deste Edital e dos demais que vieram a ser publicados.

5 DA INSCRIÇÃO E PAGAMENTO DA TAXA



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

5.1 A inscrição do candidato deverá ser efetuada no período de **05 a 27 de outubro de 2004**, somente via Internet, no endereço eletrônico da Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina: www.cops.uel.br, onde existirá um “link” com o formulário para preenchimento destinado à participação no Concurso Público.

5.2 O candidato poderá efetuar sua inscrição, a partir das 18 horas do dia 05/10/2004 até às 23 horas do dia 27/10/2004.

5.3 O valor da taxa de inscrição é de R\$ 60,00 (sessenta reais) e deverá ser pago até o dia 28/10/2004, em qualquer agência bancária ou casas lotéricas credenciadas pela Caixa Econômica Federal, com a apresentação do boleto bancário impresso no ato da inscrição.

5.4 Antes de efetuar o recolhimento da taxa de inscrição, o candidato deverá certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para participação no concurso público, pois a taxa, uma vez paga, não será restituída em hipótese alguma.

5.5 No ato da inscrição, o candidato poderá inscrever-se para até duas disciplinas distintas, desde que efetue duas inscrições, uma para cada disciplina, e que pertençam a grupos distintos, conforme tabela abaixo:

GRUPO	DISCIPLINA	HORÁRIO DA PROVA
I	Arte ou Educação Artística, Física	8 H e 30Min
II	Química	14 H e 30Min

GRUPO	DISCIPLINA	HORÁRIO DA PROVA
I	Sociologia, Alemão, Espanhol	8 H e 30Min
II	Filosofia, Francês, Italiano	14 H e 30Min

5.6 O candidato deverá optar pela(s) disciplina(s) e NRE, conforme indicado no Anexo III, deste Edital. Não serão aceitos quaisquer pedidos de alteração de disciplina e/ou Núcleo para o qual o candidato se inscreveu.

5.7 A inscrição implica em compromisso tácito, por parte do candidato, de aceitar as condições estabelecidas no presente Edital e nos demais que vierem a ser publicados para a realização do Concurso.

5.8 A inscrição somente será aceita após a confirmação do pagamento da taxa de inscrição.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

5.9 A partir das 18 horas do dia 05/11/2004, o candidato poderá verificar no site www.cops.uel.br ou no Diário Oficial do Estado do Paraná, em ordem alfabética, o status da sua inscrição, devendo, em caso de alguma irregularidade protocolar recurso na Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Paraná, nos seguintes horários: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 as 17:00 horas, ou via SEDEX, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, no endereço acima.

5.10 A partir das 18 horas do dia 23/11/2004, o candidato deverá acessar o site www.cops.uel.br e imprimir o seu comprovante de inscrição, no qual estará indicado o local e endereço de realização da prova.

5.11 O comprovante de inscrição contém um espaço designado para a afixação da fotografia do candidato e somente será válido com essa fotografia, que deverá ser colorida, 3x4, e datada de 2003 ou 2004.

5.12 O comprovante de inscrição será exigido para o ingresso do candidato na sala de prova.

5.13 Não haverá isenção total ou parcial do valor da taxa de inscrição.

5.14 Após decorridos 5 (cinco) dias da publicação do edital de inscritos, a Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não se responsabiliza por inscrições não recebidas por motivos de ordem técnica dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

5.15 A pessoa com deficiência, conforme definido no art. 34 do Decreto Estadual Nº 2.508/04, deverá declarar essa condição ao efetivar sua inscrição e, no período das inscrições, deverá enviar à Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, via SEDEX: Laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente, da Classificação Internacional da Doença – CID, bem como a provável causa da deficiência;

a) Solicitação de prova especial Braille ou Ampliada, ou de atendimento especial para a realização da prova, indicando essas condições diferenciadas;

b) Requerimento do tempo adicional para a realização da prova caso essa seja uma necessidade do candidato, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua deficiência.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

5.16 No ato de inscrição, o candidato com deficiência atestará que está ciente de que deverá submeter-se à avaliação de equipe multiprofissional para a verificação da compatibilidade de sua deficiência com o exercício das atribuições da função, conforme Edital específico.

5.17 A solicitação de condições especiais será atendida obedecendo aos critérios de viabilidade e de razoabilidade.

5.18 O candidato com deficiência que não realizar a inscrição de acordo com o disposto no item 5.15 não concorrerá à reserva de vagas para pessoas com deficiência e não receberá atendimento especial, não cabendo interpor recurso em favor de sua situação.

6 - DAS PROVAS

6.1 DA PROVA DE TÍTULOS

6.1.1 A prova de títulos é de caráter classificatório.

6.1.2 Serão avaliados os títulos dos candidatos que atendam as exigências do item 6.2.23 – 1ª Etapa, deste Edital.

6.1.3 A prova de títulos valerá, no máximo, 25 pontos.

6.1.4 Somente serão aceitos os títulos a seguir relacionados, observados os limites de pontuação.

TÍTULO	Valor unitário	Valor máximo
a) Experiência profissional, devidamente comprovada, em magistério no ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio	2,00 por ano	14,00
b) Outro Curso Superior desde que não seja o utilizado como requisito de comprovação de habilitação estabelecido no presente Edital.	2,00	2,00
c) Certificado de curso de especialização, em nível de pós graduação, com carga horária mínima de 360 horas, na área da educação ou na área específica a que concorre.	2,00	2,00
d) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de mestrado (título de mestre), na área da educação ou na área específica a que concorre.	3,00	3,00
e) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de doutorado (título de doutor), na área da educação ou na área específica a que concorre..	4,00	4,00



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

TÍTULO	Valor unitário	Valor máximo
Para as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna Italiana: a.1) Experiência profissional, devidamente comprovada, em magistério no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio	2,00 por ano	14,00
Para as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna Alemã, Francesa e Espanhola: a.2) Experiência profissional, devidamente comprovada em magistério no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio	2,00 por ano	12,00
b) Outro Curso Superior desde que não seja o utilizado como requisito de comprovação de habilitação estabelecido no presente Edital.	2,00	2,00
c) Certificado de curso de especialização, em nível de pós graduação, com carga horária mínima de 360 horas, na área da educação ou na área específica a que concorre.	2,00	2,00

Para candidatos ao cargo de professor de LEM, serão considerados os seguintes certificados de proficiência: 1) Língua Alemã: Certificado de um dos seguintes exames de proficiência: a) GDS – Grosses Deutsches Sprachdiplom (Grande Diploma de Língua Alemã) b) KDS - Kleines Deutsches Sprachdiplom (Pequeno Diploma de Língua Alemã). 2. Língua Espanhola: Certificado DELE Superior, emitido pela Universidade de Salamanca (Espanha).3. Língua Francesa: Um dos seguintes documentos a) Diploma do Curso Nancy 3; b) DALF – Diploma Aprofundado de Língua Francesa; Nestes casos, será conferida uma pontuação adicional, de acordo com a tabela abaixo:

Certificado de proficiência devidamente reconhecido em Língua Estrangeira Moderna: Alemã. Francesa e Espanhola.	1,00 por ano	2,00
---	--------------	------

6.1.5 A comprovação da experiência profissional deverá ser feita da seguinte forma:

a) Mediante apresentação de cópia de CTPS(página de identificação do portador e página(s) do registro de emprego) acrescida de declaração do órgão ou empresa onde conste expressamente o nível de atuação como professor; ou, no caso de prestador de serviço público, mediante apresentação de certidão de tempo de serviço onde conste expressamente o nível de atuação como professor, ambas emitidas pelo setor de pessoal ou equivalente.

b) Para comprovação de experiência profissional no exterior, mediante apresentação de cópia de declaração do órgão ou empresa ou, no caso de prestador de serviço público, de certidão de tempo de serviço. Esses documentos somente serão considerados quando traduzidos para a língua portuguesa por tradutor juramentado.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.1.6 A fração igual ou superior a 6(seis) meses será convertida em ano completo para a comprovação da experiência profissional em magistério no ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

6.1.7 Não será computado, como experiência profissional, o tempo de estágio profissional supervisionado ou monitoria.

6.1.8 Todo documento apresentado para fins de comprovação de experiência profissional deverá ser emitido pelo setor de pessoal competente e conter o período de início e término do trabalho realizado.

6.1.9 Não será computado como experiência profissional o tempo de serviço paralelo.

6.1.10 Para comprovação de conclusão de curso de pós-graduação em qualquer nível serão aceitas declarações ou atestados de conclusão de curso em que constem as disciplinas cursadas, frequência, avaliação e carga horária, acompanhados de Histórico Escolar convalidado pela instância superior àquela que promoveu o curso.

6.1.11 Os diplomas de conclusão de cursos expedidos por instituições não brasileiras somente serão considerados se devidamente revalidados por instituição competente, na forma da legislação vigente.

6.1.12 Não será admitida, sob hipótese alguma, o pedido de inclusão de novos documentos após a entrega dos títulos ao Núcleo Regional de Educação.

6.1.13 Após a confirmação da inscrição, os candidatos deverão acessar o site www.cops.uel.br e imprimir o formulário declaração de acúmulo de cargos para efetuar o seu preenchimento.

6.1.14 Os candidatos inscritos deverão entregar no Núcleo Regional de Educação ao qual está concorrendo à vaga, cópias autenticadas dos títulos e do formulário de declaração de acúmulo de cargos devidamente preenchido, no período de 8 a 10 de novembro de 2004, no horário das 8 horas às 12 horas e das 14 horas às 18 horas.

6.1.15 No ato de entrega dos títulos, será fornecido ao candidato comprovante de recebimento da documentação apresentada. As cópias não serão devolvidas em hipótese alguma. O Núcleo Regional de Educação, bem como a Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não fornecerão cópias dos documentos apresentados sob qualquer alegação.

6.1.16 Receberá nota zero o candidato que não entregar os títulos na forma, no prazo e no local estipulados neste Edital.

6.1.17 Não serão aceitos títulos encaminhados via postal, fax ou correio eletrônico.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.1.18 O resultado da pontuação da prova de títulos, para os candidatos que atenderem o disposto no item 6.2.23 – 1ª Etapa, deste edital, será publicado em edital específico, bem como a sua disponibilização no site, conforme item 7.1.

6.2 DA PROVA OBJETIVA

6.2.1 Será aplicada prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, abrangendo os conteúdos constantes do Anexo II, deste Edital, e distribuídas as questões de acordo com o quadro abaixo:

ÁREA DE CONHECIMENTO	N.º DE QUESTÕES
Conhecimentos Específicos	20
Fundamentos da Educação	10
Conhecimentos Gerais	5
Compreensão de Texto	5
Total de Questões	40

6.2.2 A prova objetiva será aplicada no dia 05 de dezembro de 2004, simultaneamente, nos municípios-sede dos Núcleos Regionais de Educação, relacionados no Anexo I, deste Edital, nos locais e horários a serem divulgados em Edital específico.

6.2.3 O edital com a indicação dos locais de prova estará disponível nos endereços eletrônicos www.cops.uel.br e www.pr.gov.br, bem como no Diário Oficial e também será afixado nos Núcleos Regionais de Educação, com antecedência mínima de 5 (cinco) dias úteis em relação à data de realização da prova.

6.2.4 O candidato deverá comparecer ao local designado para a realização da prova com antecedência mínima de 1 (uma) hora do horário fixado para o seu início, munido de caneta esferográfica com tinta preta, de comprovante de inscrição com fotografia afixada e de documento de identidade original.

6.2.5 As portas de acesso aos prédios ou similares, onde será realizada a prova serão fechadas 30(trinta) minutos antes do horário de realização da mesma. Não serão tolerados atrasos.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.2.6 Não será permitido o ingresso de candidato no local de realização da prova após o horário fixado para o fechamento dos portões.

6.2.7 Serão considerados documentos de identidade: carteiras expedidas pelos Comandos Militares, pelas Secretarias de Segurança Pública, pelos Institutos de Identificação e pelos Corpos de Bombeiros Militares; carteiras expedidas pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (ordens, conselhos etc); passaporte; certificado de reservista; carteiras funcionais do Ministério Público; carteiras funcionais expedidas por órgão público que, por lei federal, valham como identidade; carteira de trabalho; carteira nacional de habilitação (somente o modelo novo, com foto).

6.2.8 Não serão aceitos como documentos de identidade: certidões de nascimento, títulos eleitorais, carteiras de motorista (modelo antigo), carteiras de estudante, carteiras funcionais sem valor de identidade, nem documentos ilegíveis, não- identificáveis e/ou danificados.

6.2.9 Não será aceita cópia de documento de identidade, ainda que autenticada, nem protocolo de documento.

6.2.10 Não será aplicada prova, em hipótese alguma, em local, em data ou em horário diferente dos predeterminados em edital ou em comunicado.

6.2.11 Não será permitida, durante a realização da prova, a comunicação entre os candidatos nem a utilização de máquinas calculadoras e/ou similares, livros, anotações, réguas de cálculo, impressos ou qualquer outro material de consulta.

6.2.12 Não será permitida, no dia da realização da prova, a entrada de candidatos portando armas e/ou a utilização de aparelhos eletrônicos (*bip*, telefone celular, *walkman*, *notebook*, relógio, equipamentos eletrônicos, receptor, gravador etc.). Caso o candidato leve alguma arma e/ou aparelho eletrônico, estes deverão ser recolhidos e entregues à Coordenação. O descumprimento da presente instrução implicará na eliminação do candidato, caracterizando-se como tentativa de fraude.

6.2.13 O não comparecimento na prova objetiva implicará na eliminação automática do candidato.

6.2.14 Todos os candidatos terão sua prova objetiva corrigida por meio de processamento eletrônico.

6.2.15 A duração da prova será de 4(quatro) horas, incluindo o tempo para o preenchimento do cartão-resposta, exceto para os candidatos com deficiência que venham requerer tempo adicional e obtiverem deferimento.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.2.16 É de responsabilidade do candidato verificar o horário de início da realização da prova, e o prazo do preenchimento do cartão resposta.

6.2.17 As respostas às questões serão transcritas para o cartão-resposta com caneta esferográfica com tinta preta, devendo o candidato assinalar uma única resposta para cada questão.

6.2.18 Não serão computadas questões não assinaladas ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura.

6.2.19 O candidato assume plena e total responsabilidade pelo correto preenchimento do cartão resposta e sua integridade, e em nenhuma hipótese haverá substituição do mesmo, salvo em caso de defeito em sua impressão.

6.2.20 Na prova objetiva, o candidato somente poderá retirar-se da sala após decorrida uma hora do início da mesma, devendo entregar aos aplicadores o caderno de prova, o cartão resposta e o comprovante de inscrição.

6.2.21 Durante a realização da prova, não será permitido ao candidato ausentar-se do recinto a não ser em caso especial e acompanhado por um componente da equipe da execução do Concurso.

6.2.22 A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização da prova deverá levar um acompanhante, que ficará em sala reservada para essa finalidade e que será responsável pela guarda da criança. A candidata que não levar acompanhante não realizará a prova.

6.2.23 Para a obtenção do resultado da prova objetiva serão observadas as seguintes etapas:

1ª ETAPA: Serão considerados aprovados os candidatos que tiverem obtido no mínimo 50% de acertos do total das questões da prova, sendo os demais eliminados.

2ª ETAPA: Os candidatos aprovados na prova objetiva, conforme a 1ª Etapa do resultado, serão classificados de acordo com o resultado do somatório de pontos obtidos após a aplicação da seguinte fórmula:



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

CÁLCULO DA 2ª ETAPA DE AVALIAÇÃO DA PROVA OBJETIVA:

ÁREA DE CONHECIMENTO	FÓRMULA	PONTOS
Conhecimentos Específicos	Nº de acertos x PESO 3 =	X
Conhecimentos Gerais	Nº de acertos x PESO 1 =	X
Compreensão de Texto	Nº de acertos x PESO 1 =	X
Total de pontos da Prova Objetiva		Máximo 100 Pontos

6.2.24 Os candidatos aprovados serão classificados em ordem decrescente, de acordo com o número de pontos obtidos após a aplicação da 2ª Etapa do resultado da prova objetiva, por Núcleo Regional de Educação/Disciplina, Nome e RG.

7 - DOS RECURSOS

7.1 Às 14 horas do dia 06/12/2004 será divulgado o gabarito oficial provisório, no seguinte endereço da Internet: www.cops.uel.br ou www.pr.gov.br , bem como a pontuação da prova de títulos.

7.2 A partir da divulgação do gabarito provisório da prova objetiva e da pontuação obtida na prova de títulos, terá o candidato o prazo de dois dias úteis para entrar com recurso, mediante requerimento em formulário específico que estará disponível na Internet: www.cops.uel.br ou www.pr.gov.br.

7.3 O Recurso deverá ser protocolado na Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Paraná, nos seguintes horários: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 as 17:00 horas, ou via SEDEX, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, no endereço acima, desde que postado dentro do prazo de dois dias úteis após a divulgação do gabarito e da divulgação da pontuação da prova de títulos.

7.4 Será admitido recurso relativo ao gabarito, à formulação ou ao conteúdo das questões da prova objetiva ou pontos atribuídos na prova de títulos, desde que devidamente fundamentado.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

7.5 A Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não se responsabiliza pelo não recebimento de recursos enviados via SEDEX.

7.6 Não serão aceitos recursos que não estiverem redigidos no formulário específico, bem como os encaminhados por via postal comum, via fax ou via correio eletrônico, sob pena de serem preliminarmente indeferidos.

7.7 O recurso será apreciado pela Banca Examinadora, especialmente designada, que emitirá parecer no prazo de sete dias, a partir do encerramento do prazo previsto no item 7.2. O resultado será comunicado ao requerente nos próprios autos do recurso.

7.8 Os pontos relativos às questões da prova objetiva, que porventura forem anuladas, serão atribuídos a todos os candidatos que fizeram a prova. Se houver alteração de item integrante de prova, por força de impugnações do gabarito oficial provisório, essa alteração valerá para todos os candidatos, independentemente de terem recorrido.

7.9 Não serão admitidos recursos relativos ao preenchimento incompleto, equivocado ou incorreto do cartão-resposta.

7.10 Não será concedida revisão, segunda chamada, vistas ou recontagem de pontos da prova objetiva.

7.11 Uma vez julgados os recursos apresentados, será divulgada a classificação final, compreendendo os resultados da prova objetiva e da prova de títulos, a qual não caberá recursos adicionais.

8 - DA CLASSIFICAÇÃO FINAL NO CONCURSO PÚBLICO

8.1 Os candidatos aprovados e classificados serão ordenados de acordo com os valores decrescentes das médias finais em listas por Núcleo Regional de Educação/disciplina, bem como, nome e RG.

8.2 Para o cálculo da média final no concurso haverá padronização de notas, ou seja, a prova objetiva será convertida para uma pontuação máxima de 75 (setenta e cinco) pontos e a prova de títulos para 25 (vinte e cinco) pontos.

8.3 A média final no concurso público será obtida através da média ponderada da pontuação obtida pelo candidato após a aplicação da conversão de notas, sendo que a prova objetiva terá peso 6 (seis) e a prova de títulos terá peso 4 (quatro).

8.4 Quando o número de vagas comportar, conforme especificado nos subitens 3.4 e 3.5 haverá três listas de classificação por Núcleo Regional de Educação e disciplinas:



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

- I - uma lista geral de todos os candidatos aprovados e classificados;
- II - uma lista dos candidatos aprovados e classificados que se declararam afro-descendentes;
- III - uma lista dos candidatos aprovados e classificados que se declararam pessoas com deficiência.

9 - DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE

9.1 Em caso de empate na nota final do concurso, terá preferência o candidato que:

- a) obtiver a maior pontuação nas questões de Conhecimentos Específicos da prova objetiva;
- b) obtiver a maior pontuação nas questões de Fundamentos da Educação da prova objetiva;
- c) obtiver a maior pontuação nas questões de Conhecimentos Gerais da prova objetiva;
- d) obtiver a maior pontuação nas questões de Compreensão de Texto da prova objetiva;
- e) possuir maior tempo de serviço público prestado ao Estado do Paraná;
- f) for o mais idoso.

10 - DO APROVEITAMENTO

10.1 O candidato aprovado e classificado no concurso público terá uma classificação por Núcleo Regional de Educação para o qual se inscreveu e uma classificação geral do Estado, ambas por disciplina.

10.2 Em caso de não haver candidatos aprovados classificados em número suficiente em um Núcleo Regional de Educação e permanecer a necessidade de preenchimento de vaga(s), poderá ser utilizada a ordem de classificação geral do Estado, independente da localidade de residência do candidato.

10.3 Caso o candidato opte por não assumir a vaga na classificação geral do Estado manterá sua classificação no Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveu.

11 - DA AVALIAÇÃO MÉDICA

11.1 Todos os candidatos aprovados e classificados para as vagas existentes serão convocados por edital próprio para se submeter à avaliação médica, de caráter eliminatório.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

11.2 A avaliação médica abrangerá exames laboratoriais e exames físicos a serem especificados no edital de convocação.

11.3 Para a avaliação médica, o candidato deverá vir munido de documento de identidade, devendo assinar lista de presença.

11.4 Na avaliação médica, será considerado apto o candidato que não apresentar quaisquer alterações patológicas que o contra-indiquem ao desempenho do cargo para o qual se inscreveu.

11.5 O candidato convocado que, na avaliação médica for considerado inapto por determinado período, terá sua vaga garantida, sem prejuízo para a nomeação dos demais candidatos, até que, dentro do prazo previsto no laudo, submeta-se a nova avaliação.

12 - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

12.1 Caberá ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência homologar o resultado final do Concurso Público, dentro de 30 (trinta) dias, contados da publicação da classificação final.

12.2 O prazo de validade do Concurso será de 02 (dois) anos, a partir da data da publicação de sua homologação, podendo ser prorrogado por igual período.

12.3 O candidato aprovado, após cumprir todas as etapas do Concurso, será convocado mediante edital próprio para escolha de vaga e apresentação da documentação exigida para a posse no cargo, prevista no item 4, deste Edital.

12.4 A não apresentação dos documentos comprobatórios dos requisitos exigidos para a posse no cargo importará em nulidade da aprovação ou da classificação e perda dos direitos decorrentes, sem prejuízo das sanções penais aplicáveis.

12.5 Não haverá segunda chamada para nenhuma prova, fase ou etapa do concurso, importando a ausência do candidato, por qualquer motivo, inclusive moléstia, acidente ou outro fato, na sua eliminação automática do Concurso.

12.6 O candidato poderá obter informações referentes ao Concurso Público junto à Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Telefone: (43) 3371 -4393, ou via Internet no endereço eletrônico www.cops.uel.br, ou na página do Governo do Estado do Paraná, www.pr.gov.br.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

12.7 É de inteira responsabilidade do candidato acompanhar a publicação de todos os atos, editais e comunicados referentes a este Concurso Público no Diário Oficial do Estado do Paraná e divulgados na Internet nos endereços eletrônicos www.cops.uel.br e www.pr.gov.br.

12.8 A aprovação no Concurso, com classificação dentro do limite de vagas, não assegura ao candidato o direito de ingresso no cargo, ocorrendo sempre a nomeação por interesse e conveniência da Administração.

1

12.9 Será excluído do Concurso, por ato do Secretário de Estado da Administração e da Previdência, o candidato que prestar declaração falsa ou inexata, em qualquer documento, ou usar de meios ilícitos durante o processo do Concurso.

12.10 É de responsabilidade do candidato, durante o prazo de validade do concurso, manter atualizado o seu endereço junto à Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina até 28 de Fevereiro de 2005.

12.11 Os casos omissos serão resolvidos pela Diretora do Departamento de Recursos Humanos da

Secretaria de Estado da Administração e da Previdência – SEAP.

Departamento de Recursos Humanos, em 30 de setembro de 2004.

Sônia Maria Fedri Schober

Diretora de Recursos Humanos

ANEXO C – EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO



ESTADO DO PARANÁ **Secretaria de Estado da Administração e da Previdência** **Departamento de Recursos Humanos**

EDITAL N° 37/2004

A DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DA PREVIDÊNCIA - SEAP, no uso de suas atribuições legais, bem como atendendo aos termos do Decreto 2508, de 20/01/2004 e considerando a autorização governamental exarada no protocolado N.º 5.916.866-5, torna público o presente Edital que estabelece as instruções especiais para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para o provimento de 3044 (três mil e quarenta e quatro) vagas no cargo Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de **professor pedagogo** na Educação Básica, no Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme Anexo III, deste Edital.

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Concurso Público será regido por este Edital e executado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina – COPS/UEL.

1.2 A seleção de que trata este Edital consistirá de duas etapas: Prova de títulos, de caráter classificatório e prova de conhecimentos, aferidos por meio de aplicação de prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório.

1.3 A prova objetiva será realizada nos municípios sede dos Núcleos Regionais de Educação relacionados no Anexo I, deste Edital.

1.4 A entrega dos títulos será realizada nos Núcleos Regionais conforme opção do candidato por ocasião da inscrição.

2 DO CARGO

2.1 PROFESSOR PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1.1 REGIME JURÍDICO: Estatutário, com direitos, vantagens, obrigações e atribuições especificadas na Lei Complementar n.º 7, de 22 de dezembro de 1976 (Estatuto do Magistério), na Lei Complementar n.º 77 de 26 de abril de 1996, na Lei Estadual n.º 6.174, de 16 de novembro de 1970 (Estatuto dos Funcionários Cíveis do Paraná) na Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004 e legislação pertinente que vier a ser aplicada.

2.1.2 CARGA HORÁRIA: 20 horas semanais.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

2.1.3 REMUNERAÇÃO MENSAL INICIAL: R\$ 515,00 (quinhentos e quinze reais) mais vantagens decorrentes do exercício da função.

2.2 HABILITAÇÃO: Pedagogia

2.2.1 ESCOLARIDADE MÍNIMA: Licenciatura Plena.

2.2.2 DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EXIGIDOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO:

Diploma devidamente registrado de curso de licenciatura plena na disciplina de inscrição ou diploma, devidamente registrado, de curso de licenciatura curta com o necessário apostilamento de complementação para licenciatura plena, ambos obrigatoriamente acompanhados dos respectivos históricos escolares.

2.2.3 Serão aceitos certificado ou certidão de conclusão de curso de licenciatura plena somente acompanhados do respectivo histórico escolar com a comprovação pela Instituição de Ensino de que o diploma encontra-se em trâmite para registro.

2.2.4 Tanto o diploma quanto o certificado de conclusão de curso deverão referir-se a curso devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) ou Conselho Estadual de Educação (CEE).

2.2.5 Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas ofertadas serão convocados para a entrega da documentação prevista no item 2.2.2 ou 2.2.3, por edital específico, anteriormente à nomeação. Caso o candidato não possua nesta data os documentos previstos para a Habilitação, lhe será facultada a entrega, no máximo, até a data da posse.

2.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES GENÉRICAS DO PROFESSOR PEDAGOGO NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ:

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do “recreio”, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola; participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive; organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todos as categorias e classes sociais; observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa.

3 DAS VAGAS

3.1 As vagas estão distribuídas por Núcleo Regional de Educação, conforme Anexo III deste Edital.

3.2 Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas afixadas neste Edital escolherão vaga, em unidade(s) escolar(es) nos Municípios jurisdicionado ao Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveu.

3.3 Quando couber, os candidatos deverão optar se desejam concorrer a vagas preferenciais de afro-descendentes ou de pessoas com deficiência.

3.4 DA RESERVA DE VAGAS PARA AFRO-DESCENDENTES:

3.4.1 Pelo disposto pela Lei Estadual n.º 14.274, de 24 de dezembro de 2003, fica reservado aos afro-descendentes o percentual de 10% das vagas previstas para os Núcleos Regionais de Educação (NRE) de acordo com o presente Edital.

3.4.2 Os candidatos às vagas reservadas aos afro-descendentes participarão do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne às exigências estabelecidas neste Edital, conforme o artigo 2º da referida Lei.

3.4.3 Para efeitos deste Edital, considerar-se-á afro-descendente aquele que assim se declarar expressamente no ato da inscrição, identificando-se como de cor preta ou parda, e pertencente à etnia negra, devendo tal informação integrar os registros cadastrais de ingresso de servidores, conforme o disposto no Art. 4º da citada Lei.

3.4.4 Detectada a falsidade na declaração a que se refere o item anterior, sujeitar-se-á o infrator às penas da lei, sujeitando-se, ainda:



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

I - se já nomeado no cargo efetivo para o qual concorreu na reserva de vagas, utilizando-se da declaração inverídica, à pena disciplinar de exoneração;

II - se candidato, à anulação da inscrição no Concurso Público e de todos os atos daí decorrentes.

3.5 DA RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

3.5.1 Às pessoas com deficiências, amparadas pelo art. 37, inciso VIII, da Constituição Federal, pela Lei Estadual N.º 13.456, de 11 de janeiro de 2002, e Decreto Estadual 2.508, de 20 de janeiro de 2004, fica reservado o percentual de 5% das vagas previstas para o Núcleo.

3.5.2 São consideradas pessoas com deficiência aquelas que se enquadram nas categorias discriminadas no art. 34 do Decreto Estadual N.º 2.508/04.

3.5.3 Fica assegurado à pessoa com deficiência o direito de inscrever-se no Concurso para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a sua deficiência, devendo ser observados os procedimentos específicos previstos para o ato de inscrição, para que se possa fazer uso das prerrogativas que lhe são facultadas.

3.5.4 A pessoa com deficiência, resguardadas as condições especiais previstas no Decreto Estadual n.º 2.508/04, participará do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne ao conteúdo das provas, à avaliação e aos critérios de aprovação, ao horário e ao local de aplicação das provas e à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.

3.5.5 O candidato com deficiência, se aprovado e classificado, terá apurada a compatibilidade do exercício das atribuições do cargo de atuação com a sua deficiência, mediante avaliação por equipe multiprofissional especialmente constituída, nos termos da legislação vigente.

3.5.6 A avaliação de que trata o item anterior será realizada por equipe multiprofissional designada pela Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL antes da data da nomeação do candidato.

3.6 A publicação do resultado final do Concurso será feita em três listas por Núcleo Regional da Educação, assim organizadas: a primeira conterá a classificação geral de todos os candidatos aprovados, inclusive dos afro-descendentes e dos portadores de deficiência; a segunda conterá apenas a classificação dos afro-descendentes, e a terceira, somente a classificação das pessoas com deficiência.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

3.7 Na inexistência de candidatos inscritos, aprovados ou habilitados para todas as vagas destinadas aos afro-descendentes ou às pessoas com deficiência, as remanescentes serão ocupadas pelos demais candidatos aprovados e habilitados, observada a ordem geral de classificação.

3.8 O número de vagas reservadas por NRE e área de atuação, para pessoas com deficiência e afro-descendentes encontra-se discriminado no Anexo III.

3.9 DA VERIFICAÇÃO DA COMPATIBILIDADE DA DEFICIÊNCIA COM O DESEMPENHO DA FUNÇÃO

3.9.1 O candidato que no ato de inscrição se declarar deficiente, será convocado por edital próprio para avaliação da compatibilidade de sua deficiência, com o exercício das atribuições do cargo para o qual se inscreveu.

3.9.2 Para o cumprimento do disposto no item anterior, será constituída equipe multiprofissional composta de quatro profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências em questão, sendo um deles médico, e dois profissionais integrantes da carreira almejada pelo candidato.

3.9.3 A equipe multiprofissional de que trata o item anterior emitirá parecer observando:

I - as informações prestadas pelo candidato no ato de inscrição;

II - a natureza das atribuições e tarefas essenciais do cargo a desempenhar;

III - a viabilidade das condições de acessibilidade e as adequações do ambiente de trabalho na execução das tarefas;

IV - a possibilidade de uso, pelo candidato, de equipamentos e outros meios que habitualmente utilize; e

V - o CID e outros padrões reconhecidos nacional e internacionalmente.

3.9.4 Na hipótese da pessoa com deficiência ser considerada inapta, será constituída de ofício, no prazo de 30 (trinta) dias, Junta Médica para os exames, sendo o fato comunicado ao Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

3.9.5 Da Junta Médica de que trata o item anterior farão parte, no mínimo, um médico clínico, dois médicos especialistas na área da deficiência do candidato e um médico com



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

conhecimentos de reabilitação da mesma deficiência, sendo facultado ao candidato indicar um médico para integrar a Junta Médica.

3.9.6 Mantida pela Junta Médica a inaptidão, poderá o candidato, não sendo unânime o laudo, recorrer no prazo de 30 (trinta) dias, ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência que decidirá sobre a matéria, ouvido o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

3.9.7 A deficiência existente, quando da nomeação para o cargo, não poderá ser argüida ou utilizada para justificar mudança de função.

4 DOS REQUISITOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO

I - Ser brasileiro nato ou naturalizado. No caso de nacionalidade portuguesa, o candidato deverá estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13 do Decreto Federal N.º 70.436, de 18 de abril de 1972.

II - Ter no mínimo 18 (dezoito) anos completos até a data de posse no cargo.

III - Apresentar original e cópia da documentação comprobatória da escolaridade mínima exigida, conforme o disposto nos subitens 2.2, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4 e 2.2.5.

IV - Ser portador de certificado de reservista ou de dispensa de incorporação, se candidato do sexo masculino.

V - Estar em dia com as obrigações eleitorais.

VI - Ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo.

VII - Apresentar declaração de acúmulo de cargos.

VIII - Apresentar declaração de bens e valores que compõem o seu patrimônio privado.

IX - Cumprir as determinações deste Edital e nos demais a serem publicados.

5 DA INSCRIÇÃO E PAGAMENTO DA TAXA

5.1 A inscrição do candidato deverá ser efetuada no período de **05 a 27 de outubro de 2004**, somente via Internet, no endereço eletrônico da Coordenadoria de Processos Seletivos da



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

Universidade Estadual de Londrina: www.cops.uel.br, onde existirá um “link” com o formulário para preenchimento destinado à participação no Concurso Público.

5.2 O candidato poderá efetuar sua inscrição, a partir das 18 horas do dia 05/10/2004 até às 23 horas do dia 27/10/2004.

5.3 O valor da taxa de inscrição é de R\$ 60,00 (sessenta reais) e deverá ser pago até o dia 28/10/2004, em qualquer agência bancária ou casas lotéricas credenciadas pela Caixa Econômica Federal, com a apresentação do boleto bancário impresso no ato da inscrição.

5.4 Antes de efetuar o recolhimento da taxa de inscrição, o candidato deverá certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para a participação no Concurso Público, pois a taxa, uma vez paga, não será restituída em hipótese alguma.

5.5 O candidato deverá optar pelo NRE, conforme indicado no Anexo III, deste Edital. Não serão aceitos quaisquer pedidos de alteração do Núcleo para o qual o candidato se inscreveu.

5.6 A inscrição implica em compromisso tácito, por parte do candidato, de aceitar as condições estabelecidas no presente Edital e nos demais que vierem a ser publicados para a realização do Concurso.

5.7 A inscrição somente será aceita após a confirmação do pagamento da taxa de inscrição.

5.8 A partir das 18 horas do dia 05/11/2004, o candidato poderá verificar no site www.cops.uel.br ou no Diário Oficial do Estado do Paraná, em ordem alfabética, o status da sua inscrição, devendo, em caso de alguma irregularidade protocolar recurso na Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Paraná, nos seguintes horários: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 as 17:00 horas, ou via SEDEX, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, no endereço acima.

5.9 A partir das 18 horas do dia 23/11/2004, o candidato deverá acessar o site www.cops.uel.br e imprimir o seu comprovante de inscrição, no qual estará indicado o local e endereço de realização da prova.

5.11 O comprovante de inscrição será exigido para o ingresso do candidato na sala de prova.

5.12 Não haverá isenção total ou parcial do valor da taxa de inscrição.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

5.13 Após decorridos 5 (cinco) dias da publicação do Edital de inscritos a Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não se responsabiliza por inscrições não recebidas por motivos de ordem técnica dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

5.14 A pessoa com deficiência, conforme definido no art. 34 do Decreto Estadual Nº 2.508/04, deverá declarar essa condição ao efetivar sua inscrição e, no período das inscrições, deverá enviar à Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, via SEDEX: Laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente, da Classificação Internacional da Doença – CID, bem como a provável causa da deficiência;

a) Solicitação de prova especial Braille ou Ampliada, ou de atendimento especial para a realização da prova, indicando essas condições diferenciadas;

b) Requerimento do tempo adicional para a realização da prova caso essa seja uma necessidade do candidato, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua deficiência.

5.15 No ato de inscrição, o candidato com deficiência atestará que está ciente de que deverá submeter-se à avaliação de equipe multiprofissional para a verificação da compatibilidade de sua deficiência com o exercício das atribuições da função, conforme Edital específico.

5.16 A solicitação de condições especiais será atendida obedecendo aos critérios de viabilidade e de razoabilidade.

5.17 O candidato com deficiência que não realizar a inscrição de acordo com o disposto no item 5.14, não concorrerá à reserva de vagas para pessoas com deficiência e não receberá atendimento especial, não cabendo interpor recurso em favor de sua situação.

6 DAS PROVAS

6.1 DA PROVA DE TÍTULOS

6.1.1 A prova de títulos é de caráter classificatório.

6.1.2 Serão avaliados os títulos dos candidatos que atendam as exigências do item 6.2.23 - 1ª Etapa, deste Edital.

6.1.3 A Prova de títulos valerá, no máximo, 25 pontos.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.1.4 Somente serão aceitos os títulos a seguir relacionados, observados os limites de pontuação.

TÍTULO	Valor unitário	Valor máximo
a) Experiência profissional na função de pedagogo ou em docências com atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio, devidamente comprovada.	2,00 por ano	14,00
b) Outro Curso Superior desde que não seja o utilizado como requisito de comprovação de habilitação estabelecido no presente Edital.	2,00	2,00
c) Certificado de curso de especialização, em nível de pós graduação, com carga horária mínima de 360 horas, na área da educação ou na área específica a que concorre.	2,00	2,00
d) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de mestrado (título de mestre), na área da educação ou na área específica a que concorre.	3,00	3,00
e) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de doutorado (título de doutor), na área da educação ou na área específica a que concorre.	4,00	4,00

6.1.5 A comprovação da experiência profissional deverá ser feita da seguinte forma:



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

a) Mediante apresentação de cópia de CTPS(página de identificação do portador e página(s) do registro de emprego) acrescida de declaração do órgão ou empresa onde conste expressamente o nível de atuação como professor; ou, no caso de prestador de serviço público, mediante apresentação de certidão de tempo de serviço onde conste expressamente o nível de atuação como professor, ambas emitidas pelo setor de pessoal ou equivalente.

b) Para comprovação de experiência profissional no exterior, mediante apresentação de cópia de declaração do órgão ou empresa ou, no caso de prestador de serviço público, de certidão de tempo de serviço. Esses documentos somente serão considerados quando traduzidos para a língua portuguesa por tradutor juramentado.

6.1.6 A fração igual ou superior a 6(seis) meses será convertida em ano completo para a comprovação da experiência profissional em magistério no ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

6.1.7 Não será computado, como experiência profissional, o tempo de estágio profissional supervisionado ou monitoria.

6.1.8 Todo documento apresentado para fins de comprovação de experiência profissional deverá ser emitido pelo setor de pessoal competente e conter o período de início e término do trabalho realizado.

6.1.9 Não será computado como experiência profissional o tempo de serviço paralelo.

6.1.10 Para comprovação de conclusão de curso de pós-graduação em qualquer nível serão aceitas declarações ou atestados de conclusão de curso em que constem as disciplinas cursadas, frequência, avaliação e carga horária, acompanhados de Histórico Escolar convalidado pela instância superior àquela que promoveu o curso.

6.1.11 Os diplomas de conclusão de cursos expedidos por instituições não brasileiras somente serão considerados se devidamente revalidados por instituição competente, na forma da legislação vigente.

6.1.12 Não será admitida, sob hipótese alguma, o pedido de inclusão de novos documentos após a entrega dos títulos.

6.1.13 Após a confirmação da inscrição, os candidatos deverão acessar o site www.cops.uel.br e imprimir o formulário declaração de acúmulo de cargos para efetuar o seu preenchimento.

6.1.14 Os candidatos inscritos deverão entregar no Núcleo Regional de Educação ao qual está concorrendo à vaga, cópias autenticadas dos títulos e do formulário de declaração de acúmulo



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

de cargos devidamente preenchido, no período de 8 a 10 de novembro de 2004, no horário das 8 horas às 12 horas e das 14 horas às 18 horas.

6.1.15 No ato de entrega dos títulos, será fornecido ao candidato comprovante de recebimento da documentação apresentada. As cópias não serão devolvidas em hipótese alguma. O Núcleo Regional de Educação, bem como a Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não fornecerão cópias dos documentos apresentados sob qualquer alegação.

6.1.16 Receberá nota zero o candidato que não entregar os títulos na forma, no prazo e no local estipulados neste Edital.

6.1.17 Não serão aceitos títulos encaminhados via postal, fax ou correio eletrônico.

6.1.18 O resultado da pontuação da prova de títulos, para os candidatos que atenderem o disposto no item 6.2.23 - 1ª Etapa, deste edital, será publicado em edital específico, bem como a sua disponibilização no site, conforme item 7.1.

6.2 DA PROVA OBJETIVA

6.2.1 Será aplicada prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, abrangendo os conteúdos constantes do Anexo II, deste Edital, e distribuídas as questões de acordo com o quadro abaixo:

ÁREA DE CONHECIMENTO	N.º DE QUESTÕES
Conhecimentos Específicos	30
Conhecimentos Gerais	5
Compreensão de Texto	5
Total de Questões	40

6.2.2 A prova objetiva será aplicada no dia 05 de dezembro de 2004, simultaneamente, nos municípios-sede dos Núcleos Regionais de Educação, relacionados no Anexo I, deste Edital, nos locais e horários a serem divulgados em Edital específico.

6.2.3 O edital com a indicação dos locais de prova estará disponível nos endereços eletrônicos



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

www.cops.uel.br e www.pr.gov.br, bem como no Diário Oficial e também será afixado nos Núcleos Regionais de Educação, com antecedência mínima de 5 (cinco) dias úteis em relação à data de realização da prova.

6.2.4 O candidato deverá comparecer ao local designado para a realização da prova com antecedência mínima de 1 (uma) hora do horário fixado para o seu início, munido de caneta esferográfica com tinta preta, de comprovante de inscrição com fotografia afixada e de documento de identidade original.

6.2.5 As portas de acesso aos prédios ou similares, onde será realizada a prova serão fechadas 30(trinta) minutos antes do horário de realização da mesma. Não serão tolerados atrasos.

6.2.6 Não será permitido o ingresso de candidato no local de realização da prova após o horário fixado para o fechamento dos portões.

6.2.7 Serão considerados documentos de identidade: carteiras expedidas pelos Comandos Militares, pelas Secretarias de Segurança Pública, pelos Institutos de Identificação e pelos Corpos de Bombeiros Militares; carteiras expedidas pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (ordens, conselhos etc); passaporte; certificado de reservista; carteiras funcionais do Ministério Público; carteiras funcionais expedidas por órgão público que, por lei federal, valham como identidade; carteira de trabalho; carteira nacional de habilitação (somente o modelo novo, com foto).

6.2.8 Não serão aceitos como documentos de identidade: certidões de nascimento, títulos eleitorais, carteiras de motorista (modelo antigo), carteiras de estudante, carteiras funcionais sem valor de identidade, nem documentos ilegíveis, não- identificáveis e/ou danificados.

6.2.9 Não será aceita cópia de documento de identidade, ainda que autenticada, nem protocolo de documento.

6.2.10 Não será aplicada prova, em hipótese alguma, em local, em data ou em horário diferente dos predeterminados em edital ou em comunicado.

6.2.11 Não será permitida, durante a realização da prova, a comunicação entre os candidatos nem a utilização de máquinas calculadoras e/ou similares, livros, anotações, réguas de cálculo, impressos ou qualquer outro material de consulta.

6.2.12 Não será permitida, no dia da realização da prova, a entrada de candidatos portando armas e/ou a utilização de aparelhos eletrônicos (*bip*, telefone celular, *walkman*, *notebook*, relógio, equipamentos eletrônicos, receptor, gravador etc.). Caso o candidato leve alguma



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

arma e/ou aparelho eletrônico, estes deverão ser recolhidos e entregues à Coordenação. O descumprimento da presente instrução implicará na eliminação do candidato, caracterizando-se como tentativa de fraude.

6.2.13 O não comparecimento na prova objetiva implicará na eliminação automática do candidato.

6.2.14 Todos os candidatos terão sua prova objetiva corrigida por meio de processamento eletrônico.

6.2.15 A duração da prova será de 4(quatro) horas, incluindo o tempo para o preenchimento do cartão-resposta, exceto para os candidatos com deficiência que venham a requerer tempo adicional e obtiverem deferimento.

6.2.16 É de responsabilidade do candidato verificar o horário de início da realização da prova, e o prazo do preenchimento do cartão resposta.

6.2.17 As respostas às questões serão transcritas para o cartão-resposta com caneta esferográfica com tinta preta, devendo o candidato assinalar uma única resposta para cada questão.

6.2.18 Não serão computadas questões não assinaladas ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura.

6.2.19 O candidato assume plena e total responsabilidade pelo correto preenchimento do cartão-resposta e sua integridade, e em nenhuma hipótese haverá substituição do mesmo, salvo em caso de defeito em sua impressão.

6.2.20 Na prova objetiva, o candidato somente poderá retirar-se da sala após decorrida uma hora do início da mesma, devendo entregar aos aplicadores o caderno de prova, o cartão resposta e o comprovante de inscrição.

6.2.21 Durante a realização da prova, não será permitido ao candidato ausentar-se do recinto a não ser em caso especial e acompanhado por um componente da equipe da execução do Concurso.

6.2.22 A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização da prova deverá levar um acompanhante, que ficará em sala reservada para essa finalidade e que será responsável pela guarda da criança. A candidata que não levar acompanhante não realizará a prova.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

6.2.23 Para a obtenção do resultado da prova objetiva serão observadas as seguintes etapas:

1ª ETAPA: Serão considerados aprovados os candidatos que tiverem obtido no mínimo 50% de acertos do total das questões da prova, sendo os demais eliminados.

2ª ETAPA: Os candidatos aprovados na prova objetiva, conforme a 1ª etapa do resultado, serão classificados de acordo com o resultado do somatório de pontos obtidos após a aplicação da seguinte fórmula:

CÁLCULO DA 2ª ETAPA DE AVALIAÇÃO DA PROVA OBJETIVA:

ÁREA DE CONHECIMENTO	FÓRMULA	PONTOS
Conhecimentos Específicos	Nº de acertos x PESO 3 =	X
Conhecimentos Gerais	Nº de acertos x PESO 1 =	X
Compreensão de Texto	Nº de acertos x PESO 1 =	X
Total de pontos da Prova Objetiva		Máximo 100 Pontos

6.2.24 Os candidatos aprovados serão classificados em ordem decrescente de acordo com o número de pontos obtidos, após a aplicação da 2ª etapa do resultado da prova objetiva por Núcleo Regional de Educação, Nome e RG.

7 - DOS RECURSOS

7.1 Às 14 horas do dia 06/12/2004 será divulgado o gabarito oficial provisório, no seguinte endereço da Internet: www.cops.uel.br ou www.pr.gov.br , bem como a pontuação da prova de títulos.

7.2 A partir da divulgação do gabarito provisório da prova objetiva e da pontuação obtida na prova de títulos, terá o candidato o prazo de dois dias úteis para entrar com recurso, mediante requerimento em formulário específico que estará disponível na Internet: www.cops.uel.br ou www.pr.gov.br



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

7.3 O Recurso deverá ser protocolado na Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Paraná, nos seguintes horários: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 17:00 horas, ou via SEDEX, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, no endereço acima, desde que postado dentro do prazo de dois dias úteis após a divulgação do gabarito e da divulgação da pontuação da prova de títulos.

7.4 Será admitido recurso relativo ao gabarito, à formulação ou ao conteúdo das questões da prova objetiva ou pontos atribuídos na prova de títulos, desde que devidamente fundamentado.

7.5 A Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não se responsabiliza pelo não recebimento de recursos enviados via SEDEX.

7.6 Não serão aceitos recursos que não estiverem redigidos no formulário específico, bem como os encaminhados por via postal comum, via fax ou via correio eletrônico, sob pena de serem preliminarmente indeferidos.

7.7 O recurso será apreciado pela Banca Examinadora, especialmente designada, que emitirá parecer no prazo de sete dias, a partir do encerramento do prazo previsto no item 7.2. O resultado será comunicado ao requerente nos próprios autos do recurso.

7.8 Os pontos relativos às questões da prova objetiva, que porventura forem anuladas, serão atribuídos a todos os candidatos que fizeram a prova. Se houver alteração de item integrante da prova, por força de impugnações, do gabarito oficial provisório essa alteração valerá para todos os candidatos, independentemente de terem recorrido.

7.9 Não serão admitidos recursos relativos ao preenchimento incompleto, equivocado ou incorreto do cartão-resposta.

7.10 Não será concedida revisão, segunda chamada, vistas ou recontagem de pontos da prova objetiva.

7.11 Uma vez julgados os recursos apresentados, será divulgada a classificação final, compreendendo os resultados da prova objetiva e da prova de títulos, a qual não caberá recursos adicionais.

8 DA CLASSIFICAÇÃO FINAL NO CONCURSO PÚBLICO



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

8.1 Os candidatos aprovados e classificados serão ordenados de acordo com os valores decrescentes das médias finais em listas por Núcleo Regional de Educação, bem como, nome e RG.

8.2 A média final no concurso público será obtida através da média ponderada da pontuação obtida pelo candidato, sendo que a prova objetiva terá peso 6 (seis) e a avaliação de títulos terá peso 4 (quatro).

8.3 Quando o número de vagas comportar, conforme especificado nos subitens 3.4 e 3.5 haverá três listas de classificação por Núcleo Regional.

I uma lista geral de todos os candidatos aprovados e classificados;

II uma lista dos candidatos aprovados e classificados que se declararam afrodescendentes;

III uma lista dos candidatos aprovados e classificados que se declararam pessoas com deficiência.

9 DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE

9.1 Em caso de empate na nota final do concurso, terá preferência o candidato que:

- a) obtiver a maior pontuação nas questões de Conhecimentos Específicos da prova objetiva;
- b) obtiver a maior pontuação nas questões de Fundamentos da Educação da prova objetiva.
- c) obtiver a maior pontuação nas questões de Conhecimentos Gerais da prova objetiva.
- d) obtiver a maior pontuação nas questões de Compreensão de Texto da prova objetiva.
- e) possuir maior tempo de serviço público prestado ao Estado do Paraná.
- f) for o mais idoso.

10 DO APROVEITAMENTO

10.1 O candidato aprovado e classificado no concurso público terá uma classificação por Núcleo Regional de Educação para o qual se inscreveu e uma classificação geral do Estado, ambas por disciplina.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

10.2 Em caso de não haver candidatos aprovados e classificados em número suficiente em um Núcleo Regional de Educação e permanecer a necessidade de preenchimento de vaga(s), poderá ser utilizada a ordem de classificação geral do Estado, independente da localidade de residência do candidato.

10.3 Caso o candidato opte por não assumir a vaga na classificação geral do Estado manterá sua classificação no Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveu.

11 DA AVALIAÇÃO MÉDICA

11.1 Todos os candidatos aprovados e classificados para as vagas existentes serão convocados por edital próprio para se submeter a avaliação médica, de caráter eliminatório.

11.2 A avaliação médica abrangerá exames laboratoriais e exames físicos a serem especificados no edital de convocação.

11.3 Para a avaliação médica, o candidato deverá vir munido de documento de identidade, devendo assinar lista de presença.

11.4 Na avaliação médica, será considerado apto o candidato que não apresentar quaisquer alterações patológicas que o contra-indiquem ao desempenho do cargo para o qual se inscreveu.

11.5 O candidato convocado que, na avaliação médica for considerado inapto por determinado período, terá sua vaga garantida sem prejuízo para a nomeação dos demais candidatos, até que, dentro do prazo previsto no laudo, submeta-se a nova avaliação.

12 DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

12.1 Caberá ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência homologar o resultado final do Concurso Público, dentro de 30 (trinta) dias, contados da publicação da classificação final.

12.2 O prazo de validade do Concurso será de 02 (dois) anos, a partir da data da publicação de sua homologação, podendo ser prorrogado por igual período.

12.3 O candidato aprovado, após cumprir todas as etapas do Concurso, será convocado mediante edital próprio para escolha de vaga e apresentação da documentação exigida para a posse no cargo, prevista no item 4, deste Edital.



ESTADO DO PARANÁ
Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

12.4 A não apresentação dos documentos comprobatórios dos requisitos exigidos para a posse no cargo importará em nulidade da aprovação ou da classificação e perda dos direitos decorrentes, sem prejuízo das sanções penais aplicáveis.

12.5 Não haverá segunda chamada para nenhuma prova, fase ou etapa do concurso, importando a ausência do candidato, por qualquer motivo, inclusive moléstia, acidente ou outro fato, na sua eliminação automática do Concurso.

12.6 O candidato poderá obter informações referentes ao Concurso Público junto à Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Tele fone: (43) 3371 - 4393, ou via Internet no endereço eletrônico www.cops.uel.br, ou na página do Governo do Estado do Paraná, www.pr.gov.br.

12.7 É de inteira responsabilidade do candidato acompanhar a publicação de todos os atos, editais e comunicados referentes a este Concurso Público no Diário Oficial do Estado do Paraná e divulgados na Internet nos endereços eletrônicos www.cops.uel.br e www.pr.gov.br.

12.8 A aprovação no Concurso, com classificação dentro do limite de vagas, não assegura ao candidato o direito de ingresso no cargo, ocorrendo sempre a nomeação por interesse e conveniência da Administração.

12.9 Será excluído do Concurso, por ato do Secretário de Estado da Administração e da Previdência, o candidato que prestar declaração falsa ou inexata, em qualquer documento, ou usar de meios ilícitos durante o processo do Concurso.

12.10 É de responsabilidade do candidato, durante o prazo de validade do concurso, manter atualizado o seu endereço junto à Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina até 28 de Fevereiro de 2005.

12.11 Os casos omissos serão resolvidos pela Diretora do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Administração e Previdência – SEAP.

Departamento de Recursos Humanos, em 30 de setembro de 2004.

Sônia Maria Fedri Schober,

Diretora de Recursos Humanos.

ANEXO D – REGULAMENTAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO

LEI COMPLEMENTAR Nº 108 - 18/05/2005
Publicado no Diário Oficial Nº 6979 de 19/05/2005

Súmula: Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo, conforme especifica...

**A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná
decretou e eu sanciono a seguinte lei:**

Art. 1º Para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Direta e Autarquias do Poder Executivo poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições, prazos e regime especial previstos nesta lei.

Parágrafo Único As contratações a que se referem o *caput* deste artigo dar-se-ão sob a forma de contrato de regime especial.

Art. 2º Consideram-se como de excepcional interesse público as contratações por tempo determinado que visam:

- I – atender à situação de calamidade pública;
- II – combater surtos epidêmicos;
- III – promover campanhas de saúde pública que não sejam de caráter contínuo, mas eventuais, sazonais, temporárias ou imprevisíveis, por fato alheio à vontade da administração pública;
- IV – atender às necessidades relacionadas com a infraestrutura e serviços públicos de apoio considerados, por fato alheio à vontade administrativa, necessários ao plantio, colheita, armazenamento e distribuição de safras agrícolas;
- V – admitir pesquisador e professor visitante e/ou estrangeiro;
- VI – atender ao suprimento de docentes e funcionários de escola na rede estadual de ensino e nas Instituições Estaduais de Ensino Superior, nas hipóteses previstas na presente lei complementar;
- VII – atender ao suprimento de pessoal especializado nas áreas de saúde e segurança pública, nas hipóteses previstas na presente Lei Complementar;
- VIII – realizar serviços emergenciais em rodovias estaduais, federais e municipais, sendo que nos dois últimos casos será exigível a celebração de prévio convênio ou instrumento congênere na forma da legislação em vigor;
- IX – realizar pesquisas estatísticas de campo;
- X – realizar atividade de vigilância e inspeção, relacionada à defesa

agropecuária, no âmbito da Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento, para atendimento de situações emergenciais ligadas ao comércio de produtos de origem animal ou vegetal ou de iminente risco à saúde animal, vegetal ou humana, bem como realizar a defesa e proteção ambiental através do fomento, execução de obras, fiscalização e monitoramento.

XI- Atender as necessidades relacionadas ao segmento de pesquisa agropecuário no que se relaciona a trabalho de campo. Entende-se por trabalhos de campo: preparo do solo, capina, plantio, aplicação de defensivos e corretivos, tratamentos culturais, seleção, avaliação, cruzamento de plantas, testes de vigor, colheita da área agrícola, cruzamento, avaliação, nutrição, manejo, fertilidade, vacinação, inseminação, controle de doenças do rebanho animal.

XII- pessoal técnico especializado ou operacional, para realização, elaboração e execução de projetos, serviços e obras decorrentes de termos de cooperação, ajuste, convênio ou similar, com prazos determinados, bem como implementados mediante acordos internacionais ou de âmbito federal, desde que haja em seu desempenho subordinação do contratado ao órgão ou entidade pública, vedado o aproveitamento dos contratados em qualquer outra área da administração estadual.

§ 1º. A contratação de professores e de pessoal nas áreas a que se refere o inciso VII do artigo 2º será efetivada exclusivamente para suprir a falta de docente e servidores de carreira decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas.

§ 2º. A contratação decorrente de vacância ou insuficiência de cargos, será realizada pelo prazo suficiente à criação ou ampliação de cargos, realização do respectivo concurso público e desde que inexistente concurso público em vigência para os respectivos cargos.

Art. 3º. As contratações de professores afastados para capacitação ficam limitadas a dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição.

Art. 4º O recrutamento do pessoal a ser contratado nos termos desta Lei será feito mediante processo seletivo simplificado sujeito a ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial do Estado, prescindindo de concurso público.

§ 1º Os aprovados deverão apresentar atestado de saúde, expedido por médico registrado no Conselho Regional de Medicina do Paraná, considerando-o apto para o exercício da função, objeto da contratação.

§ 2º A contratação para atender às necessidades decorrentes de calamidade pública prescindirá de processo seletivo.

§ 3º Somente ocorrerá a contratação baseada na alta qualificação (notória capacidade técnica ou científica do profissional), na situação prevista no inciso V, do artigo 2º, mediante a apresentação do título/diploma expedido por Universidade de Ensino Superior devidamente credenciada e apta a tal, conforme legislação para a matéria.

§ 4º A definição de processo seletivo simplificado deverá ser regulamentada, no prazo de 90 (noventa) dias após a publicação da presente lei, atendidos

os seguintes pressupostos mínimos de validade:

I- ampla publicidade, inclusive da motivação da necessidade das contratações;

II- estabelecimento de critérios objetivos de julgamento e avaliação, a serem estabelecidos no edital de convocação;

III- inexistência de critérios que dificultem a recorribilidade das decisões da comissão de avaliação e julgamento, por parte dos candidatos, bem como pelo controle externo e social.

IV- vinculação às regras do edital e à classificação final do certame.

§ 5º O processo seletivo simplificado terá as suas características regulamentares adequadas às características e motivos das contratações, admitida sua natureza sumária apenas para os casos de emergência e urgência.

Art. 5º As contratações serão feitas por tempo determinado, observando-se os seguintes prazos:

I – seis meses, no caso dos incisos I e II do art. 2º;

II – doze meses, nos casos dos incisos III, IV,V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII do art. 2º.

§ 1º Permanecendo a necessidade que gerou a contratação na forma da presente Lei, os prazos estabelecidos neste artigo poderão ser prorrogados por uma única vez e até o prazo previsto no contrato original, desde que não ultrapasse o limite máximo de 2 (dois) anos fixados pela alínea "b" do inciso IX, do art. 27, da Constituição Estadual.

§ 2º As prorrogações devem ser formalizadas em termo aditivo ao contrato inicial e encaminhadas para autorização governamental, no prazo máximo de 30 (trinta) dias do termo final de vigência do contrato e plenamente demonstrada a necessidade de prorrogação da contratação nos termos desta Lei.

Art. 6º As contratações na forma da presente Lei somente poderão ser feitas com estrita observância do art. 137 da Constituição Estadual bem como dos limites de gastos com pessoal e mediante prévia e expressa autorização do Chefe do Poder Executivo.

§ 1º O "caput" do presente artigo não se aplica para as contratações temporárias vinculadas a convênio ou termo de cooperação com prazo determinado, que contenha repasse de recursos para o pagamento do pessoal envolvido nas atividades, e desde que a receita não integre a receita corrente líquida, considerando-se apenas como gastos de pessoal o valor excedente ao considerado nos planos de aplicação dos recursos objeto de convênios ajustes e termos de cooperação.

§ 2º As contratações deverão ser solicitadas pelos Secretários de Estado, através de ofício dirigido ao Chefe do Poder Executivo, contendo:

I – justificativa pormenorizada sobre a necessidade da contratação nos termos do inciso IX do art. 27 da Constituição Estadual;

II – caracterização da temporariedade do serviço a ser executado nos termos desta Lei;

III – peculiaridades relativas às funções a serem exercidas pelos contratados na forma desta Lei, como a carga horária semanal ou número de horas/aulas, salário e/ou contraprestação, local da prestação do serviço e

possíveis necessidades de deslocamento da sede e necessidade de pagamento de gratificações decorrentes da natureza da atividade a ser desenvolvida;

IV - a estimativa de custos da contratação, a origem e a disponibilidade dos recursos financeiros e orçamentários necessários às contratações;

V - pronunciamentos das Secretarias de Estado da Administração e da Previdência, da Fazenda, do Planejamento e da Casa Civil da Governadoria:

a) a Secretaria de Estado da Administração e da Previdência emitirá informações técnicas sobre a função a ser desenvolvida, salário e/ou contraprestação bem como sobre a necessidade da contratação dentro do previsto na presente Lei;

b) a Secretaria de Estado da Fazenda emitirá informação sobre o impacto financeiro das solicitações, bem como sobre a disponibilidade financeira de recursos para a realização das contratações solicitadas, em obediência às disposições constitucionais;

c) a Secretaria de Estado do Planejamento emitirá informações quanto ao Orçamento e Programação.

§ 3º Os órgãos ou entidades contratantes deverão encaminhar à Secretaria de Estado da Administração e da Previdência relatório pormenorizado das contratações efetivadas para controle da aplicação do disposto nesta lei e da força de trabalho.

Art. 7º É proibida a contratação, nos termos desta lei, de servidores da Administração Direta ou Indireta do Poder Executivo Estadual.

§ 1º Excetua-se do disposto no *caput* deste artigo, a contratação para as funções de professor nas Instituições Estaduais de Ensino e do Quadro Próprio do Magistério, respeitadas as disposições dos incisos XVI e XVII do art. 27 da Constituição Estadual.

§ 2º Sem prejuízo da nulidade do contrato, a infração ao disposto neste artigo importará na responsabilidade administrativa da autoridade contratante e do contratado, inclusive em solidariedade quanto à devolução dos valores pagos ao contratado, desde que apurada a concorrência deste.

Art. 8º A remuneração do pessoal contratado, nos termos desta lei, será fixada:

I – nos casos do inciso V, do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição e nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante;

II – nos casos dos incisos I, II, III, IV, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração inicial constante dos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do serviço público, para servidores que desempenham funções semelhantes, ou, não existindo a semelhança, às condições do mercado de trabalho;

III – no caso dos incisos IV, IX, XI do art. 2º, o valor da remuneração poderá ser fixada por unidade produzida, desde que não extrapole o teto fixado pelo inciso II deste artigo;

IV – gratificação por atividade específica concedida aos servidores públicos do órgão ou entidade ocupantes de cargo similar àquele para a qual está sendo feita a contratação;

V – gratificação por assiduidade concedida aos servidores públicos do órgão

ou entidade ocupantes de cargo similar àquele para a qual está sendo feita a contratação;

VI – abonos concedidos aos servidores públicos do órgão ou entidade para a qual está sendo feita a contratação.

Parágrafo Único Para efeito deste artigo, não se consideram as vantagens de natureza individual dos servidores ocupantes de cargos tomados como paradigma.

Art. 9º O pessoal contratado nos termos desta Lei fica vinculado obrigatoriamente ao Regime Geral de Previdência Social cujas contribuições devem ser recolhidas durante a vigência da contratação.

Art. 10 Aplica-se ao pessoal contratado nos termos desta Lei os seguintes direitos:

I - os arrolados no artigo 34 da Constituição Estadual, exceto o previsto nos incisos XVII, XIX e XX;

II - auxílio-alimentação, na forma da lei;

III - vale-transporte, na forma da lei;

IV - afastamentos decorrentes de:

a) casamento até 5 (cinco) dias;

b) luto por falecimento do cônjuge, filho, pai, mãe e irmão, por até 5 (cinco) dias;

c) licença para tratamento de saúde e acidente de trabalho na forma da legislação previdenciária aplicável ao regime geral;

d) licença paternidade de 5 (cinco) dias;

V – para os docentes contratados para a rede estadual de ensino, auxílio transporte na forma da Lei Complementar nº 103/2004;

VI – valores decorrentes do regime de Tempo Integração de Dedicação, na forma da Lei nº 11.713/97;

CORRIGENDA, publicada no DOE 7012 de 06/07/2005.

No art. 10, inciso VI, onde lê "Integração", leia-se "integral".

VII – repouso semanal remunerado na forma da Lei Federal nº 605/1949;

VIII – pagamento pelo trabalho no período noturno, na forma da Lei Complementar nº 103/2004;

IX – adicional noturno;

X – o direito de petição na forma prevista pelos artigos 261 a 263, da Lei nº 6.174/70.

Art. 11. O direito de requerer prescreve nos prazos previstos no art. 265, da Lei nº 6.174/70.

Art. 12. São deveres dos contratados, na forma da presente Lei, os incisos I a XV e XVII do art. 279, da Lei nº 6.174/70.

Art. 13. Ao contratado na forma da presente Lei é vedada a prática de atos previstos nos incisos II a XXI do art. 285, da Lei nº 6.174/70.

Art. 14. O pessoal contratado nos termos desta Lei não poderá:

I – receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;

II – ser novamente contratado com fundamento nesta lei, antes de decorridos vinte e quatro meses do encerramento do contrato anterior.

Parágrafo único. A inobservância do disposto neste artigo importará em nulidade do contrato sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.

Art. 15. As infrações disciplinares atribuídas ao pessoal contratado nos termos desta Lei serão apuradas mediante averiguação sumária apurada mediante sindicância pelo órgão a que estiver vinculado o contratado, com prazo de conclusão máximo de 30 (trinta) dias , assegurado o contraditório e ampla defesa.

Art. 16. O contratado na forma da presente Lei responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular de suas atribuições, aplicando-se aos contratados na forma da presente Lei as prescrições do artigo 287 e seu § 2º e art. 290, da Lei nº 6.174/70.

Art. 17 Os contratados na forma desta Lei sujeitam-se às seguintes penalidades:

- I - advertência, aplicada verbalmente em caso de mera negligência;
- II - repreensão, aplicada por escrito, em caso de desobediência ou falta de cumprimento dos deveres e reincidência em falta de que tenha resultado na pena de advertência;
- III - rescisão da contratação, nos termos desta lei, no caso de incidência de qualquer das hipóteses previstas no inciso V do art. 293, da Lei nº 6174/70.

§ 1º É motivo de rescisão da contratação, nos termos desta lei, a ausência ao serviço por mais de 7 (sete) dias úteis, consecutivos, sem motivo justificado.

§ 2º É também motivo de rescisão da contratação, nos termos desta lei, a nomeação ou designação do contratado , ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança em qualquer das esferas de governo.

§ 3º Em caso de afastamentos a que se referem os incisos IV e V do art. 10 da presente Lei, os contratados deverão apresentar justificativa ao órgão com antecedência mínima de 24 horas nos casos previstos na alínea "a", do inciso IV e no prazo máximo de 72 (setenta e duas) horas após a ocorrência, nas situações previstas no inciso V e na alínea "b" do inciso IV do art. 10, apresentado o documento de justificativa na data do retorno ao trabalho, sob pena de rescisão contratual.

Art. 18. O contrato firmado de acordo com esta lei extinguir-se-á, assegurando-se o pagamento das verbas rescisórias, em especial 13º salário proporcional, férias proporcionais acrescidas do terço constitucional.

- I – pelo término do prazo contratual;
- II – por iniciativa do contratado.

§ 1º A extinção do contrato, nos casos do inciso II, será comunicada com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

§ 2º A extinção do contrato, por iniciativa do órgão ou entidade contratante, decorrente de conveniência administrativa, importará no pagamento ao contratado de indenização correspondente à metade do que lhe caberia até o término do contrato.

Art. 19 As contratações para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do artigo 27, da Constituição Estadual, efetivadas anteriormente à publicação desta lei, terão 120 (cento e vinte) dias para se adequarem a este regime especial, sem redução da remuneração.

Parágrafo único. Ficam mantidas e ratificadas as contratações previstas no inciso IX, do artigo 27, da Constituição Estadual, efetivamente e autorizadas em exercícios anteriores, que ainda se encontram em vigência, até o término do prazo estipulado.

Art. 20. Efetivada a contratação autorizada por esta lei, o órgão responsável encaminhará a respectiva documentação ao Tribunal de Contas do Estado, para fins de registro nos termos do inciso III do art. 75 da Constituição Estadual.

Art. 21 A contratação nos termos desta Lei não confere direitos nem expectativa de direito à efetivação no serviço público estadual.

Art. 22 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente o artigo 349 e parágrafos, da Lei 6.174, de 16 de novembro de 1970.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 18 de maio de 2005.

Roberto Requião
Governador do Estado

Maria Marta Renner Weber Lunardon
Secretária de Estado da Administração e da Previdência

Caíto Quintana
Chefe da Casa Civil

EDITAL DE CONCURSO PARA PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



EDITAL N.º 108/2005-DG/SEED

O DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com base na Lei Complementar n.º 108, de 18 de maio de 2005 e considerando:

- I - a autorização governamental exarada no protocolado n.º 8.670.803-5/05;
- II - o dever constitucional do Estado de ofertar escolaridade básica à população;
- III - a necessidade de suprir os estabelecimentos de ensino da rede estadual com professores regentes, em caráter excepcional e temporário, na forma do artigo 37, IX da Constituição da República;
- IV – a urgência e a necessidade de contratar professores substitutos para as áreas de atuação/disciplinas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, séries do Ensino Médio e séries da Educação Profissional;
- V – que a urgência se justifica com o início do ano letivo de 2006, sendo que o Quadro Próprio do Magistério não supre na totalidade a demanda de profissionais;
- VI – que por se tratar de serviço público essencial, o Estado não pode deixar de cumprir seus compromissos com a comunidade paranaense;

RESOLVE TORNAR PÚBLICO

O presente Edital que estabelece instruções especiais destinadas à realização de Processo de Seleção Simplificado – PSS para **PROFESSOR SUBSTITUTO PARA AS ÁREAS DE ATUAÇÃO/DISCIPLINAS DE 5ª a 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SÉRIES DO ENSINO MÉDIO, incluídas as disciplinas da EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, para os estabelecimentos da rede estadual de ensino.

1 - DO REGIME JURÍDICO

1.1 – A contratação ocorrerá em Regime Especial, com fundamento no artigo 37, inciso IX da Constituição da República e na Lei Complementar n.º 108, de 18 de maio de 2005.

1.2 - O contrato, improrrogável, terá prazo máximo de um ano, sendo vedada a recontração.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



2 – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

2.1 – Este PSS é destinado a selecionar profissionais aptos a serem convocados para atuar nos estabelecimentos da rede estadual de ensino público, no decorrer do ano letivo de 2006, exclusivamente, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as vagas existentes em todo o território estadual, nos casos previstos no inciso VI, parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º, do Artigo 2º, da Lei Complementar n.º 108, de 18 de maio de 2005.

2.2 – As vagas serão disponibilizadas depois de esgotadas todas as demais formas de suprimimento adotadas pela Secretaria de Estado da Educação, definidas em legislação específica.

3 – DAS INSCRIÇÕES

3.1 – As inscrições serão realizadas nas sedes dos Núcleos Regionais da Educação – NRE's, nos períodos de 12 a 19 de janeiro de 2006, no horário das 9 às 12 horas e das 14 às 17 horas. Os endereços dos locais de inscrição são os relacionados no anexo I, deste edital.

3.1.1 – A inscrição poderá ser feita por procurador, através de instrumento de procuração simples e com poderes específicos.

3.2 - Para inscrever-se no PSS, o candidato ou seu procurador, deverá comparecer ao NRE onde pretende assumir aulas, durante o período estabelecido no item 3.1, portando cédula de identidade (original e fotocópia) e demais documentos citados no item 3.4..

3.3 – O candidato deverá preencher os requisitos abaixo:

3.3.1 - nacionalidade – ser brasileiro ou português com direitos e obrigações políticas e civis reconhecidos no país;

3.3.2 - serviço militar – ter cumprido as obrigações e encargos militares previstos em lei;

3.3.3 - situação eleitoral – estar em dia com as obrigações eleitorais;

3.3.4 - escolaridade:

- ter concluído curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação específica na disciplina de inscrição, **ou**

- ter concluído qualquer curso superior de licenciatura plena ou curta, com histórico escolar onde conste a disciplina de inscrição, com carga horária mínima cursada de 120 horas, **ou**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

- ter concluído qualquer curso superior com histórico escolar onde conste a disciplina de inscrição, com carga horária mínima cursada de 120 horas, **ou**
- ser acadêmico de curso de licenciatura específica na disciplina de inscrição com histórico escolar onde conste a disciplina de inscrição, com carga horária mínima cursada de 120 horas, **ou**
- ser acadêmico de qualquer curso superior em cujo histórico escolar conste a disciplina de inscrição, com carga horária mínima cursada de 120 horas.

3.4 – No ato da inscrição o candidato deverá estar munido dos seguintes documentos, acompanhados de fotocópia legível:

3.4.1 - Registro de professor obtido em Órgão do Ministério da Educação (Carteira do MEC) **ou** Diploma registrado acompanhado de histórico escolar **ou** Certidão de Conclusão do curso superior acompanhado de histórico escolar.

3.4.2 – Histórico escolar onde constem as disciplinas cursadas até 31/12/05, quando se tratar de candidato acadêmico. No caso do candidato ser acadêmico em Instituição de Ensino Superior que por motivo de força maior ainda encontra-se cumprindo o calendário escolar de 2005, deverá apresentar o histórico escolar onde conste o último semestre concluído.

3.4.3 - Comprovantes de tempo de serviço em atividade específica de docência ou de Direção de Estabelecimento Estadual de Ensino.

3.4.3.1 - Serão aceitos para a comprovação de tempo de serviço os seguintes documentos:

- a) Declaração expedida pelo Núcleo Regional da Educação **ou** Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS para o tempo de serviço prestado na rede pública do Estado do Paraná;
- b) Certidão de Tempo de Serviço **ou** Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS para o tempo de serviço prestado em municípios e em outros Estados, que comprove o nível de ensino em que atuou como docente;
- c) Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS para o tempo de serviço prestado na rede particular.

3.4.3.2 – Quando utilizada a Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS, esta deverá ser acompanhada de fotocópia das páginas de identificação do trabalhador, de contrato de trabalho, onde deve constar o nível de ensino em que o candidato trabalhou como docente.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



Caso não haja a indicação do nível de ensino, será considerado sempre o nível de pontuação mais baixa.

3.4.3.3 - Não será considerado para a pontuação o tempo de serviço já contado para aposentadoria, bem como o tempo de serviço paralelo. A fração igual ou superior a 6 (seis) meses será convertida em ano completo.

3.4.4 – Comprovantes de “Aperfeiçoamento Profissional”.

3.4.4.1 – Serão aceitos para a comprovação de “Aperfeiçoamento Profissional” os seguintes documentos:

a) Diploma registrado acompanhado de histórico escolar **ou** Certidão de conclusão de curso superior acompanhado de histórico escolar, desde que diferente daquele utilizado no requisito escolaridade constante no item 3.3.4;

b) Certificado ou Certidão de conclusão de curso de Pós – Graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado, na área do magistério, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, acompanhado do histórico escolar.

3.4.5 – As fotocópias serão autenticadas e anexadas à ficha de inscrição pelo funcionário que receber a inscrição, na presença do candidato.

3.5 – O candidato deverá preencher a ficha de inscrição em letra de forma legível com todos os dados solicitados, sob pena de indeferimento da inscrição.

3.6 – O candidato poderá inscrever-se para dois municípios diferentes dentro de um mesmo Núcleo Regional da Educação, e em até 03 (três) disciplinas, incluídas na limitação as inscrições realizadas pelo edital que trata das disciplinas de línguas estrangeiras modernas.

4 – DA AVALIAÇÃO

4.1 - O PSS terá caráter classificatório e consistirá na análise da documentação apresentada pelo candidato.

4.2 - À avaliação será atribuída nota de 0 (zero) a 100 (cem).

4.3 – A avaliação será realizada por uma Comissão Examinadora designada pela Chefia do NRE.

4.4 – A pontuação será atribuída conforme especificada nos sub-itens abaixo:

4.4.1 – **Pontuação pela habilitação (limite 70 pontos)** – considerado apenas um dos itens:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



- a) Candidato portador de licenciatura plena na disciplina de inscrição – 70 pontos.
- b) Candidato portador de licenciatura curta na disciplina de inscrição – 60 pontos.
- c) Candidato portador de licenciatura plena em disciplina diversa da de inscrição – 30 pontos.
- d) Candidato portador de licenciatura curta em disciplina diversa da de inscrição – 20 pontos.
- e) Candidato portador de título de outros cursos superiores – 15 pontos.
- f) Candidato acadêmico do curso de licenciatura na disciplina de inscrição – 03 (três) pontos a cada período cursado.
- g) Candidato acadêmico de curso superior – 1,5 (um e meio) ponto a cada período cursado.

4.4.2.– Entende-se como período cursado a fração de seis meses cursados, mesmo em cursos de períodos anuais.

4.4.3 – **Pontuação pelo tempo de serviço** prestado como docente ou na direção de estabelecimento estadual de ensino, no período de 01/01/2001 até 31/12/2005 (**limite 15 pontos**) – observado o item 3.4.3:

- a) 03 (três) pontos a cada ano trabalhado em docência de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, séries do ensino médio, séries da educação profissional ;
- b) 03 (três) pontos a cada ano trabalhado em direção de estabelecimento da rede estadual de ensino;
- c) 02 (dois) pontos a cada ano trabalhado em outros níveis de ensino.

4.4.4 – **Pontuação pelo “Aperfeiçoamento Profissional”- limite 10 pontos:**

- a) Curso Superior de Licenciatura Plena, exceto o utilizado no item 4.4.1 – 05 pontos;
- b) Curso Superior de Licenciatura Curta, exceto o utilizado no item 4.4.1 – 03 pontos
- c) Outro Curso Superior – 02 pontos;
- d) Curso de Pós – Graduação – 05 pontos;
- e) Encontro Estadual de Diretores / 2004 e 2005 – 05 pontos.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

4.4.5 – Pontuação por reconhecimento profissional (limite 05 pontos) representado pelo referendo da comunidade escolar, por meio de processo eletivo para o cargo de direção.

5 - DA CLASSIFICAÇÃO

5.1 - A classificação dos candidatos será feita por município, em cada uma das áreas/disciplinas de inscrição. Os candidatos serão listados, prioritariamente, de acordo com a habilitação, seguida da nota final. A ordem de classificação pela habilitação será a seguinte: licenciatura plena; licenciatura curta; acadêmicos da disciplina específica; não licenciados.

5.1.1 – Serão considerados não licenciados os candidatos portadores de licenciatura plena ou curta em disciplina diversa da de inscrição, os portadores de títulos de outros cursos superiores (bacharel ou tecnólogo) e os acadêmicos.

5.2 - Em caso de igualdade de notas terá preferência o candidato que:

a) possuir maior tempo de serviço em docência de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e/ou Ensino Médio, de acordo com o item 3.4.3;

b) for o mais idoso.

5.2.1 – Para atuação nas Escolas Indígena da Rede Estadual terá prioridade o professor classificado que comprovar a participação em simpósios, cursos de capacitação e/ou atividades relacionadas à temática indígena.

5.2.2 - Para os acadêmicos, o primeiro critério de desempate será o número de períodos cursados até 31/12/2005, comprovados pelo histórico escolar e a declaração de matrícula de 2006.

6 – DA CONTRATAÇÃO

6.1 – Quando convocado para contratação, o candidato deverá apresentar todos os documentos necessários, relacionados no anexo II, deste edital, em dia, hora e local determinados pelo NRE, inclusive Atestado de saúde, expedido por médico registrado no Conselho Regional de Medicina do Paraná, considerando-o apto para o exercício da função, objeto da contratação

6.2 - É obrigatória a prévia assinatura do contrato pelo candidato junto à SEED para assumir as suas atividades. Sem o cumprimento desse requisito, será considerada ilegal a atividade, cabendo à Chefia do Núcleo Regional de Educação responder administrativamente pela irregularidade;

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

6.3 - Para fins de contratação o candidato deverá apresentar Carteira de Identidade expedida pela Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná, conforme exigência estabelecida pelo Decreto Estadual n.º 2.704/72, de 27 de outubro de 1972;

6.4 – O contrato será para uma carga horária semanal de até 40 (quarenta) horas, de acordo com a demanda apresentada e respeitada a compatibilidade de horário e a acumulação legal de cargos.

6.5 – A remuneração obedecerá às disposições contidas no Decreto n.º 2947, de 06/05/04 e no artigo 10, da Lei Complementar n.º 108/2005 .

6.6 – O candidato só poderá ser contratado uma única vez, durante o ano letivo de 2006.

6.7 – Os professores que já foram contratados por esse regime não poderão ser novamente contratados antes de decorridos 24 (vinte e quatro) meses do encerramento do contrato anterior, conforme estabelece o artigo 14, da Lei Complementar n.º 108/2005.

7 - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

7.1 - O preenchimento da ficha de inscrição será feito de próprio punho pelo candidato, sendo de sua inteira responsabilidade as informações prestadas;

7.2 - A inscrição no PSS implicará na aceitação, por parte do candidato, das normas contidas neste Edital;

7.3 – Não será considerado como tempo de serviço o tempo já contado para aposentadoria, bem como, o tempo de serviço paralelo. A fração igual ou superior a 06 (seis) meses será convertida em ano completo.

7.4 - O resultado do PSS será divulgado em Diário Oficial, em edital afixado nas sedes dos NRE's, na sede da Documentação Escolar e na INTERNET no site www.pr.gov.br/seed, após concluída a classificação dos candidatos.

7.5 - Somente serão aceitos recursos contra a classificação final dos candidatos interpostos nas 24 horas, após a divulgação da lista de classificação. Os recursos deverão ser feitos por escrito e protocolados no NRE de inscrição. A equipe de avaliação do NRE deverá pronunciar-se e instruir os recursos com a documentação necessária e encaminhar ao GRHS/SEED, que emitirá parecer conclusivo. Não serão consideradas reclamações verbais.

7.6 - O candidato que tenha sido afastado por cometimento de falta grave, mediante processo administrativo ou demitido com justa causa pela SEED ou pelo PARANAEDUCAÇÃO, poderá ser eliminado da lista de classificação a critério da Comissão Examinadora.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

7.7 - A convocação dos candidatos classificados dar-se-á no município de inscrição, em reunião coletiva, sob a responsabilidade do documentador escolar de cada município e/ou do NRE, quando serão ofertadas as aulas, em dia, hora e local pré determinados pelo NRE, constantes de edital específico e de ampla divulgação. No chamamento de professores será respeitada, rigorosamente, a ordem de classificação entre os presentes para a distribuição de vagas, sendo que o candidato que não estiver presente perderá sua classificação, indo para o final de lista.

7.8 - O candidato classificado que não aceitar a vaga ofertada, quer seja de aulas definitivas ou de substituição, será considerado desistente, seu nome será eliminado da lista de classificação e assinará Termo de Desistência.

7.9 - É de responsabilidade do candidato manter cadastro (endereço e telefone) atualizado no NRE.

7.10 - O Processo de Seleção Simplificado disciplinado por este Edital tem validade até 31 de dezembro de 2006.

7.11 - Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Examinadora da Secretaria de Estado da Educação.

Secretaria de Estado da Educação, em 23 de dezembro de 2005.

RICARDO FERNADES BEZERRA

Diretor Geral

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**EDITAL N° 33/2006-DG/SEED**

O DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, no uso de suas atribuições legais e considerando a necessidade de suprir a **EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA** dos estabelecimentos de ensino da rede estadual e considerando ainda a autorização governamental, resolve,

TORNAR PÚBLICO

o presente Edital que estabelece instruções especiais destinadas à realização de Processo de Seleção Simplificado – PSS para **PROFESSOR PEDAGOGO** dos estabelecimentos da rede estadual de ensino, nos municípios conforme discriminado no Anexo I deste Edital.

1 - DO REGIME JURÍDICO

1.1 – A contratação ocorrerá em regime especial, com fundamento no artigo 37, inciso IX da Constituição da República e na Lei Estadual n.º 9198, de 18 de janeiro de 1990, regulamentada pela Lei Complementar nº 108/05.

1.2 - O contrato, improrrogável, terá prazo máximo de um ano, sendo vedada a recontração.

2 – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

2.1 – Este PSS é destinado a selecionar profissionais aptos a serem convocados nos estabelecimentos da rede estadual de ensino público, no decorrer do ano letivo de 2006, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as vagas existentes em todo o território estadual, nos casos previstos no artigo 2º, parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º, inciso IV, da Lei Complementar nº 108/05.

2.2 – As vagas serão disponibilizadas após esgotadas todas as demais formas de suprimimento adotadas pela Secretaria de Estado da Educação, definidas em legislação específica e nos municípios constantes do Anexo I deste Edital.

3 – DAS INSCRIÇÕES

3.1 – As inscrições serão realizadas nas sedes dos Núcleos Regionais da Educação – NRE's, nos dias 08, 09 e 10 de março de 2006, no horário das 9 às 12 horas e das 14 às 17 horas. Os endereços dos locais de inscrição são os relacionados no anexo II deste edital.

3.1.1 – A inscrição poderá ser feita por procurador, através de instrumento de procuração simples e com poderes específicos.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

3.2 - Para inscrever-se no PSS, o candidato, ou seu procurador, deverá comparecer ao local de inscrição no período estabelecido no item 3.1, portando cédula de identidade (original e fotocópia), e efetuar o preenchimento ao Anexo IV – Ficha de Inscrição para PSS – Professor Pedagogo.

3.3 – O candidato deverá preencher os seguintes requisitos:

3.3.1 - nacionalidade – ser brasileiro ou português com direitos e obrigações políticas e civis reconhecidos no país;

3.3.2 - serviço militar – ter cumprido as obrigações e encargos militares previstos em lei;

3.3.3 - situação eleitoral – estar em dia com as obrigações eleitorais;

3.3.4 - escolaridade:

- ter concluído curso superior de licenciatura plena ou curta em Pedagogia;
- ter concluído outro curso superior de licenciatura plena, com pós-graduação **stricto sensu** (mestrado ou doutorado na área específica) – Art. 64 da Lei nº 9394/96 – LDB e Parecer nº 236/00 do Conselho Estadual de Educação.

3.4 – No ato da inscrição o candidato deverá estar munido dos seguintes documentos, acompanhados de fotocópia legível:

3.4.1 - Diploma registrado acompanhado de histórico escolar **ou** Certidão de Conclusão do curso superior e ou do curso de pós-graduação acompanhado de histórico escolar, conforme item 3.3.4.

3.4.2 – Comproverantes de tempo de serviço em atividade específica na Equipe Técnico-Pedagógica e docência.

3.4.2.1 - Serão aceitos para a comprovação de tempo de serviço os seguintes documentos:

a) Declaração expedida pelo Núcleo Regional da Educação **ou** Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS para o tempo de serviço prestado na rede pública do Estado do Paraná;

b) Certidão de Tempo de Serviço **ou** Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS para o tempo de serviço prestado em municípios e em outros Estados.

c) Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS para o tempo de serviço prestado na rede particular.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



3.4.2.1.2 – Quando utilizada a Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS, esta deverá ser acompanhada de fotocópia das páginas de identificação do trabalhador e de contrato de trabalho.

3.4.2.1.2.1 - Não será considerado para a pontuação o tempo de serviço já contado para aposentadoria, bem como o tempo de serviço paralelo. A fração igual ou superior a 6 (seis) meses será convertida em ano completo.

3.4.3 – Comprovantes de “Aperfeiçoamento Profissional”.

3.4.3.1 – Serão aceitos para a comprovação de “Aperfeiçoamento Profissional” os seguintes documentos: Diploma registrado acompanhado de histórico escolar **ou** Certidão de conclusão do curso superior acompanhado de histórico escolar, desde que diferente daquele utilizado no requisito escolaridade constante no item 3.3.4;

3.4.4 – As fotocópias serão autenticadas e anexadas à ficha de inscrição pelo funcionário que receber a inscrição, na presença do candidato.

3.5 – O candidato deverá preencher a ficha de inscrição em letra de forma legível com todos os dados solicitados, sob pena de indeferimento da inscrição.

3.6 – O candidato poderá inscrever-se para até dois municípios dentro de um mesmo Núcleo Regional da Educação.

4 – DA AVALIAÇÃO

4.1 - O PSS terá caráter classificatório e consistirá na análise da documentação apresentada pelo candidato.

4.2 - À avaliação será atribuída nota de 0 (zero) a 100 (cem), conforme Anexo V – ficha de avaliação.

4.3 – A avaliação será realizada por uma Comissão Examinadora designada pela Chefia do NRE.

4.4 – A pontuação será atribuída conforme especificada nos sub-itens abaixo:

4.4.1 – Pontuação pela habilitação (limite 70 pontos) – considerado apenas um dos itens:

a) Licenciatura Plena em Pedagogia: 70 pontos.

b) Licenciatura Plena em outro curso superior com pós-graduação **stricto sensu** (mestrado ou doutorado): 70 pontos.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

c) Licenciatura Curta em Pedagogia: 30 pontos

4.4.2 – Pontuação pelo tempo de serviço prestado na equipe Técnico- Pedagógica e como docente no período de 01/01/2001 até 31/12/2005 (limite 15 pontos) observado o item 3.4.2:

a) 03 (três) pontos a cada ano trabalhado na Equipe Técnico-Pedagógica;

b) 02 (dois) pontos a cada ano trabalhado em docência;

4.4.3 – Pontuação pelo “Aperfeiçoamento Profissional”:

a) curso Superior de Licenciatura Plena, exceto o utilizado no item 4.4.1- 05 (cinco) pontos;

b) curso superior de Licenciatura Curta – 03 (três) pontos;

c) outro curso superior - 02 (dois) pontos;

d) curso de pós-graduação, exceto o utilizado no item 4.4.1 – 05 (cinco) pontos.

5 - DA CLASSIFICAÇÃO

5.1 - A classificação dos candidatos será feita por município e por NRE. A ordem de classificação dos candidatos será feita de acordo com a nota final.

5.2 - Em caso de igualdade de notas terá preferência o candidato que:

a) possuir maior tempo de serviço na Equipe Técnico-Pedagógica, de acordo com o item 3.4.2;

b) for o mais idoso.

6 – DA CONTRATAÇÃO

6.1 – Quando convocado para contratação, o candidato deverá apresentar todos os documentos necessários, em dia, hora e local determinados pelo NRE. Os documentos são os relacionados no anexo III deste edital;

6.2 - É obrigatória a prévia assinatura do contrato pelo candidato junto à SEED para assumir as suas atividades. Sem o cumprimento desse requisito, será considerada ilegal a atividade, cabendo à Chefia do Núcleo Regional de Educação responder administrativamente pela irregularidade;

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

6.3 - Para fins de contratação o candidato deverá apresentar Carteira de Identidade expedida pela Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná, conforme exigência estabelecida pelo Decreto Estadual nº 2.704/72, de 27 de outubro de 1972;

6.4 – O contrato será para uma carga horária semanal de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas, de acordo com a demanda apresentada e respeitada a compatibilidade de horários e a acumulação legal de cargos.

6.5 – A remuneração obedecerá às disposições contidas no Decreto nº 2947, de 06/05/2004 e no artigo 10, da Lei Complementar nº 108/2005.

6.6 – O candidato só poderá ser contratado uma única vez, durante o ano letivo de 2006.

7 - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

7.1 - o preenchimento da ficha de inscrição será feito de próprio punho pelo candidato, sendo de sua inteira responsabilidade as informações prestadas;

7.2 - a inscrição no PSS implicará na aceitação, por parte do candidato, das normas contidas neste Edital;

7.3 - o resultado do PSS será publicado em Diário Oficial do Estado, bem como, será divulgado em edital afixado na sede do NRE, na internet no site www.pr.gov.br/seed e pelos documentadores escolares, imediatamente após concluída a classificação dos candidatos;

7.4 - somente serão aceitos recursos contra a classificação final dos candidatos interpostos nas 24 horas após a divulgação da lista de classificação. Os recursos deverão ser feitos por escrito e protocolados no NRE de inscrição. A equipe de avaliação do NRE deverá pronunciar-se e instruir os recursos com a documentação necessária e encaminhar à Comissão Examinadora que emitirá parecer conclusivo. Não serão consideradas reclamações verbais;

7.5 - o candidato que tenha sido afastado por cometimento de falta grave, mediante processo administrativo ou demitido com justa causa pela SEED ou pelo PARANAEDUCAÇÃO, poderá ser eliminado da lista de classificação a critério da Comissão Examinadora.

7.6 - a convocação dos candidatos classificados dar-se-á no município de inscrição, em reunião coletiva, sob a responsabilidade do documentador escolar de cada município e/ou do NRE, quando serão ofertadas as vagas, em dia, hora e local pré-determinados pelo NRE, constantes de edital específico e de ampla divulgação. No momento dessa reunião, será respeitada a ordem de classificação entre os presentes para a distribuição de vagas, sendo que o candidato que não estiver presente não perderá sua classificação, tão somente não assumirá as vagas ofertadas naquele momento específico.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

7.7 - o candidato classificado que não aceitar a vaga ofertada, será considerado desistente e seu nome será eliminado da lista de classificação;

7.8 - é de responsabilidade do candidato manter cadastro (endereço e telefone) atualizado no NRE;

7.9 - o Processo de Seleção Simplificado disciplinado por este Edital tem validade até 31 de dezembro de 2006;

7.10 - os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Examinadora da Secretaria de Estado da Educação.

Secretaria de Estado da Educação, em 06 de março de 2006.

Ricardo Fernandes Bezerra

Diretor Geral

ANEXO E – REGULAMENTAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO DE AULAS

**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

RESOLUÇÃO N.º 6007/2006

Dá nova redação à Resolução n.º 14/2006, que trata da regulamentação de distribuição de aulas.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto n.º 5249, Art. 3.º, de 21 de janeiro de 2002, e tendo em vista as disposições contidas na Lei Complementar n.º 7, de 22 de dezembro de 1976, na Lei Complementar n.º 77, de 26 de abril de 1996, na Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, na Emenda Constitucional n.º 19, de 04 de junho de 1998, na Lei n.º 13.807, de 30/09/2002, na Lei Complementar n.º 103, de 15/03/2004, na Lei Complementar n.º 108/05, de 18/05/2005, na Lei n.º 15.308/06, de 24/10/2006, e na Deliberação n.º 01/2006 – CEE, de 10/02/2006,

R E S O L V E:

Art. 1º - Regular o processo de distribuição de aulas nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação Básica e estabelecer as normas para atribuição das horas-atividade.

Art. 2º - A distribuição de aulas nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação Básica, far-se-á com a observância das normas e diretrizes contidas nesta Resolução, considerando-se a jornada de trabalho dos professores a soma das horas-aula e das horas - atividade.

§ 1º - As aulas serão atribuídas aos professores:

- a) ocupantes de cargo efetivo;
- b) amparados pela Lei n.º 10 219/92;
- c) ocupantes de cargo efetivo, na forma de aulas extraordinárias, e
- d) contratados por Regime Especial.

§ 2º - Para a distribuição de aulas será considerada a carga horária disponível no estabelecimento de ensino, gerada para o ano letivo, de acordo com os níveis e modalidades de ensino previstos em regulamentação específica, número de turmas e a matriz curricular aprovada pelo órgão competente.

Art. 3º - As aulas atribuídas ao professor ocupante de cargo efetivo do Quadro Próprio do Magistério, do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo e aos professores amparados pela Lei n.º 10.219, de 21 de dezembro de 1992, são de cunho permanente.



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

Art. 4º - As aulas extraordinárias são de cunho eventual ou esporádico, atribuídas aos integrantes do Quadro Próprio do Magistério - QPM e aos professores habilitados do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo - QUP, exclusivamente para regência de classe na Educação Básica.

§ 1º - É de responsabilidade da Chefia de cada Núcleo Regional da Educação – NRE, acompanhar a distribuição de aulas nos estabelecimentos de ensino, assegurando que todo professor detentor de 01 (um) cargo efetivo de 10 (dez) ou 20 (vinte) horas semanais, tenha acesso às aulas disponíveis para que lhes sejam, prioritariamente, atribuídas em forma de aulas extraordinárias.

§ 2.º - Observada a compatibilidade de horários, os professores a que se refere o caput deste artigo, poderão ministrar até 20 (vinte) horas-aula extraordinárias semanais, incluído o percentual destinado à hora-atividade, desde que sejam detentores de apenas 01 (um) cargo ativo de professor de 20 (vinte) horas semanais a serviço do Governo do Estado do Paraná, até o limite de 40 horas.

§ 3.º - Aos professores detentores de um cargo efetivo de 10 (dez) horas semanais poderão ser atribuídas até 30 (trinta) horas-aula extraordinárias semanais, incluído o percentual destinado à hora-atividade.

§ 4º - Aos professores optantes pelo Regime Diferenciado de Trabalho - RDT, com jornada de 30 (trinta) horas semanais, poderão ser atribuídas até 10 (dez) horas-aula extraordinárias semanais, incluído o percentual destinado à hora-atividade.

Art. 5º - Não serão atribuídas aulas aos professores contratados pelo Regime Especial que também possuam um cargo do Quadro Próprio do Magistério, Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, Quadro Próprio do Poder Executivo ou amparados pela Lei n.º 10.219/92.

Art. 6º – A distribuição de aulas nos estabelecimentos de ensino, aos ocupantes de cargos efetivos do **Quadro Próprio do Magistério e do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo**, habilitados para as disciplinas da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e da Formação Específica, deverá obedecer aos seguintes critérios:

- a) professor efetivo lotado no estabelecimento, de acordo com a disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- b) professor efetivo excedente no estabelecimento de ensino de sua lotação e na disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- c) professor efetivo lotado no município, de acordo com a disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

d) professor efetivo excedente no município e na sua disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade:

1. de acordo com uma segunda ou mais disciplinas de habilitação;
2. acadêmico de outro curso de licenciatura, em cujo currículo conste a disciplina em questão, desde que a tenha cursado com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas.

§ 1º- Não havendo aulas disponíveis na disciplina de concurso do professor efetivo das disciplinas de Fundamentos da Educação ou de Didática, o mesmo deverá ocupar as funções técnico-pedagógicas, desde que haja demanda.

§ 2.º - Para atender ao disposto na alínea “a”, deverá ser observada a seguinte ordem de prioridade e será de competência da direção do estabelecimento de ensino a atribuição das aulas:

- 1 – disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- 2 – maior tempo de serviço no estabelecimento, em caráter efetivo, contado a partir da última Portaria de lotação no estabelecimento;
- 3 – maior tempo de serviço no Estado em caráter efetivo;
- 4 – maior nível de vencimento, e
- 5 – o mais idoso.

§ 3.º - Para atender ao disposto nas alíneas “b” e “c”, deverá ser observada a seguinte ordem de prioridade e será de competência do NRE a atribuição das aulas:

- 1 – disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- 2 – nível de vencimento;
- 3 – maior tempo de serviço no Estado, em caráter efetivo, e
- 4 – o mais idoso.

§ 4.º - Para atender ao disposto na alínea “d”, deverá ser observada a seguinte ordem de prioridade e será de competência do NRE a atribuição das aulas:

- 1 – maior nível de vencimento;
- 2 – maior tempo de serviço no Estado, em caráter efetivo; e



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

3 – o mais idoso.

Art. 7º - Aos professores detentores de Licenciatura Curta na disciplina de concurso, somente poderão ser atribuídas aulas no Ensino Fundamental.

Art. 8º - As aulas remanescentes serão atribuídas aos professores amparados pela Lei n.º 10.219/92, priorizada a maior titulação para a área de atuação de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio e, habilitação específica para a área de atuação de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Parágrafo único - Serão atribuídas 20 (vinte) horas semanais, já incluído o percentual destinado a hora-atividade, observando-se a seguinte ordem de prioridade:

1 – maior tempo de experiência docente na rede estadual de ensino;

2 – a data de conclusão do curso de graduação, e

3 – o mais idoso.

Art. 9º - As aulas extraordinárias podem ser de caráter definitivo ou temporário.

§ 1º - Aulas definitivas são aquelas resultantes da substituição de professores por um dos seguintes motivos:

a) aposentadoria;

b) falecimento;

c) exoneração;

d) demissão;

e) remoção para acompanhar o cônjuge;

f) desistência, e

g) aumento real de oferta.

§ 2º - Aulas temporárias são aquelas resultantes da substituição de professores por quaisquer motivos que não os explicitados no parágrafo anterior.

Art. 10 - Quando o número total de aulas necessárias para o cumprimento das matrizes curriculares do estabelecimento de ensino for superior à jornada semanal de trabalho obrigatória do professor efetivo, essa diferença deverá ser suprida pelo próprio professor em forma de aulas extraordinárias.



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

§ 1º - Para o cumprimento do disposto neste artigo, limita-se em 02 (duas) as aulas extraordinárias que o professor deverá assumir.

Art. 11 - As designações de aulas extraordinárias serão consideradas para o ano ou período letivo, incluídas as respectivas férias regulamentares, excetuando-se as designações de aulas por período determinado.

§ 1º - As designações de aulas extraordinárias serão canceladas no decorrer do ano ou período letivo, quando se constatar:

- a) a existência de professor em condições de assumir aulas pelo cargo efetivo;
- b) que o professor designado apresente, num mês, 20% (vinte por cento) ou mais de faltas injustificadas às aulas;
- c) a aposentadoria do professor ou professor pedagogo no único cargo que detinha.

§ 2º – Fica sob a responsabilidade do Diretor do estabelecimento de ensino, ou seu substituto legal, a verificação e a comunicação ao respectivo Núcleo Regional da Educação, do cumprimento do disposto nas alíneas deste artigo.

Art. 12 - O cancelamento de aulas nos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação Básica, far-se-á observando-se a ordem inversa das prioridades estabelecidas nesta Resolução.

§ 1º - No caso de junção, redução ou fechamento de turmas, serão canceladas as aulas, conforme estabelece o caput deste artigo.

§ 2º - Quando o cancelamento das aulas se der no cargo efetivo, somente esse professor deverá completar a carga horária do cargo, assumindo aulas anteriormente atribuídas a outro professor contratado em Regime Especial ou professor com aulas extraordinárias, preferencialmente no mesmo estabelecimento de ensino, observado o estabelecido no caput deste Artigo, somente para completar a carga horária do cargo.

Art. 13 - O professor somente terá direito a pagamento por aulas extraordinárias, após ter completado a carga horária do cargo efetivo, em regência de classe ou em função para a qual foi designado por Resolução, Portaria ou autorização prévia do Chefe do Núcleo Regional da Educação, de acordo com os atos normativos expedidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Parágrafo único - Quando a designação para ministrar aulas extraordinárias definitivas ocorrer no segundo semestre letivo, o professor substituto fará jus às aulas que ministrar, acrescidas de férias calculadas nas seguintes bases:



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

- a) 08 dias – para quem tiver designação para exercício de 16 a 40 dias corridos;
- b) 16 dias – para quem tiver designação para exercício de 41 a 70 dias corridos;
- c) 24 dias – para quem tiver designação para exercício de 71 a 100 dias corridos;
- d) 32 dias – para quem tiver designação para exercício de mais de 100 dias corridos.

Art. 14 – As aulas remanescentes serão atribuídas aos professores efetivos do **Quadro Próprio do Magistério e do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo**, habilitados, em forma de aulas extraordinárias, observados os seguintes critérios:

- a) professor efetivo lotado no estabelecimento, de acordo com a disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- b) professor efetivo excedente no estabelecimento de ensino de sua lotação, na disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- c) professor efetivo lotado no município, de acordo com a disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- d) professor efetivo excedente no município e na sua disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade, de acordo com as disciplinas de habilitação;
- e) professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério e do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, habilitado, de acordo com a disciplina de concurso, enquadramento ou estabilidade, em estabelecimento de ensino de município diferente daquele de lotação, desde que seja no mesmo Núcleo Regional da Educação.

§ 1º - Para atender ao disposto na alínea “a”, deverá ser observada a seguinte ordem de prioridade e será de competência da direção do estabelecimento de ensino a atribuição das aulas extraordinárias:

- 1 – disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- 2 – maior nível de vencimento;
- 3 – maior tempo de serviço no estabelecimento, em caráter efetivo, contado a partir da última Portaria de lotação no estabelecimento;
- 4 – maior tempo de serviço no Estado, em caráter efetivo, e
- 5 – o mais idoso.

§ 2º - Para atender ao disposto nas alíneas “b” e “c”, deverá ser observada a seguinte ordem de prioridade e será de competência do Núcleo Regional da Educação a atribuição das aulas:



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

- 1 – disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- 2 – maior nível de vencimento;
- 3 – maior tempo de serviço no Estado, em caráter efetivo, e
- 4 – o mais idoso.

§ 3º - Para atender ao disposto na alínea “d”, deverá ser obedecida a seguinte ordem de prioridade e será de competência do Núcleo Regional da Educação a atribuição das aulas:

- 1 – maior nível de vencimento;
- 2 – maior tempo de serviço no Estado, em caráter efetivo, e
- 3 – o mais idoso.

§ 4º - Para atender ao disposto na alínea “e”, deverá ser obedecida a seguinte ordem de prioridade e será de competência do Núcleo Regional da Educação a atribuição das aulas:

- 1 – disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- 2 - maior nível de vencimento;
- 3 - maior tempo de serviço no Estado do Paraná, em caráter efetivo, e
- 4 - o mais idoso.

Art. 15 - Ressalvado o caso do substituto, os professores não perderão o direito ao pagamento correspondente às aulas extraordinárias, nos **afastamentos motivados por licença para tratamento de saúde ou licença-maternidade**, durante o ano letivo, se concedida de acordo com as normas da Divisão de Medicina e Saúde Ocupacional, da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência.

Parágrafo único - Nos afastamentos decorrentes de **licença especial**, o professor designado para aulas extraordinárias poderá continuar a ministrá-las.

Art. 16 – Não poderão ser designados para ministrar aulas extraordinárias:

- a) os professores efetivos que estiverem à disposição de outros órgãos, federais, estaduais ou municipais, ou de entidades particulares, inclusive de escolas que mantêm convênios de amparo técnico com a Secretaria de Estado da Educação, excetuados os convênios de educação especial;
- b) os que apresentarem 5% (cinco por cento) ou mais, de faltas injustificadas, no decorrer do ano letivo precedente ao da possível designação;



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

- c) os professores detentores de dois cargos efetivos de 20 (vinte) horas semanais, cada um, ou detentores de 01 (um) cargo efetivo de 40 (quarenta) horas semanais;
- d) os professores detentores de dois cargos efetivos, em licença especial ou licença sem vencimentos em apenas um deles;
- e) os professores que se encontrarem prestando serviços em funções de apoio administrativo nos estabelecimentos de ensino; e
- f) os professores com acréscimo de jornada de trabalho ou com serviço extraordinário.

Art. 17 – As aulas remanescentes serão atribuídas aos professores amparados pela Lei n.º 10.219/92, portadores de licenciatura plena, prioritariamente, ou curta, com habilitação específica para a disciplina e modalidade de ensino, para a área de atuação de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio e habilitação específica para a área de atuação de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em forma de complementação, para um jornada de trabalho de até 40 (quarenta) horas-aula, incluída a hora-atividade, exceto àqueles que também são detentores de um cargo do Quadro Próprio do Magistério ou do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo.

Art. 18 - Havendo ainda aulas remanescentes, estas poderão ser atribuídas ao professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério e do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, habilitado, de acordo com a disciplina de concurso, enquadramento ou estabilidade, em forma de aulas extraordinárias, em estabelecimento de ensino de município e Núcleo Regional da Educação distinto daquele de lotação.

Parágrafo único - Para atender ao disposto no caput deste artigo, deverá ser obedecida a seguinte ordem de prioridade e será de competência do Núcleo Regional da Educação a atribuição das aulas:

- 1 – disciplina de concurso, enquadramento e/ou estabilidade;
- 2 - maior nível de vencimento;
- 3 - maior tempo de serviço no Estado do Paraná, em caráter efetivo, e
- 4 - o mais idoso.

Art. 19 – Na hipótese de ainda existirem aulas remanescentes, poderão ser contratados pelo **Regime Especial** professores habilitados e classificados em Processo de Seleção Simplificado - PSS, realizado pela Secretaria de Estado da Educação.

§ 1º – A contratação desses professores será feita, obedecendo, rigorosamente, a ordem de classificação.



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

§ 2º - Havendo aulas disponíveis e observada a compatibilidade de horário, serão atribuídas 32 (trinta e duas) horas-aula semanais e as horas-atividade para formar uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais.

§ 3º - Para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental será admitida a carga horária de 20 horas semanais.

§ 4º - Havendo aulas, inclusive de substituição, e o professor não demonstrar interesse pelas aulas ofertadas, este deverá assinar termo de desistência e terá seu contrato rescindido.

§ 5º - O professor contratado pelo Regime Especial, após classificação no PSS, terá o seu contrato de trabalho cancelado quando for constatada a ausência ao serviço por mais de 07 (sete) dias úteis, consecutivos, sem motivo justificado, e demais situações previstas nos artigos 15, 16 e 17 da Lei Complementar n.º 108/2005

Art. 20 – Havendo ainda, aulas remanescentes nos estabelecimentos de ensino, a distribuição será feita observando-se a seguinte ordem de prioridade:

- a) em forma de aulas extraordinárias ao professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério ou do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, acadêmico de curso de licenciatura, de cujo currículo conste a disciplina pretendida, desde que a tenha cursado, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas;
- b) professor amparado pela Lei n.º 10.219/92, ainda acadêmico, de curso de licenciatura, em cujo currículo conste a disciplina pretendida, desde que a tenha cursado com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas, com 20 (vinte) horas semanais, respeitado o percentual destinado à hora-atividade;
- c) professor amparado pela Lei n.º 10.219/92, nos termos do item anterior, em forma de complementação, para uma jornada de trabalho de até 40(quarenta) horas-aula, incluída a hora-atividade;
- d) professor contratado pelo Regime Especial, ainda acadêmico, de curso de licenciatura, de cujo currículo conste a disciplina pretendida, desde que a tenha cursado com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas.

Parágrafo Único - Para atender ao disposto nas alíneas “a”, “b”, “c” e “d”, será observada a seguinte ordem de prioridade:

- 1 – maior carga horária cursada, mediante apresentação de Histórico Escolar;
- 2 - maior tempo de experiência docente na rede estadual de ensino, e
- 3 – o mais idoso.



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

Art. 21 - A distribuição das aulas da disciplina de **Ensino Religioso**, fora da disciplina de concurso, obedecerá a seguinte ordem de prioridade:

- a) professores que atuaram na disciplina de Ensino Religioso em 2005 e/ou 2006, licenciados em: Filosofia, História, Ciências Sociais ou Pedagogia, com especialização em Ensino Religioso, conforme Deliberação 01/2006 do Conselho Estadual de Educação – CEE.
- b) professores que atuaram na disciplina de Ensino Religioso em 2005 e/ou 2006, licenciados em : Filosofia, História, Ciências Sociais ou Pedagogia;
- c) professores licenciados em Filosofia, História, Ciências Sociais ou Pedagogia, com especialização em Ensino Religioso;
- d) professores licenciados em Filosofia, História, Ciências Sociais ou Pedagogia;
- e) professores com formação em curso superior de licenciatura na área de Ciências Humanas (Geografia, Letras e Artes), com especialização em Ensino Religioso,

§ 1º - Dentre os professores inclusos nas alíneas “a”, “b”, “c”, ”d” e “e” terão prioridade os que participaram do Simpósio Estadual de Ensino Religioso e/ou Grupo de Estudos de Ensino Religioso, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação - SEED nos anos de 2004, 2005 e 2006.

§ 2º - Permanecendo ainda empate entre os professores interessados, deverá ser utilizada a seguinte ordem de prioridade:

- a) maior nível de vencimento;
- b) maior tempo de serviço prestado ao Estado do Paraná, e
- c) mais idoso.

Art. 22 – A distribuição das aulas do **Ciclo Básico de Alfabetização** obedecerá as prioridades estabelecidas nesta Resolução.

Art. 23 - A distribuição de aulas nas **Escolas Indígenas da Rede Estadual** será de responsabilidade do Núcleo Regional da Educação no qual está localizado o estabelecimento de ensino e obedecerá os critérios estabelecidos nesta Resolução.

Art. 24 – A distribuição de aulas nas Escolas Itinerantes, nas Casas Familiares Rurais, nos Programas de Atendimento Educacional Hospitalar, da Rede Estadual de Ensino, será de competência do NRE no qual está inserida a escola, mediante critérios estabelecidos em edital da SEED, específico para processo seletivo interno.

Art. 25 – A atribuição de aulas nas **Salas de Apoio à Aprendizagem**, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aos professores efetivos e lotados, será de competência da



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

direção do estabelecimento de ensino (Artigos 6 e 14), e aos demais professores, será de competência do NRE e obedecerá a seguinte ordem de prioridade:

1. Professor efetivo habilitado em Língua Portuguesa e/ou Matemática, que tenha atuado em Salas de Apoio nos Anos Anteriores e participado de cursos de capacitação;
2. Professor efetivo das disciplinas de Língua Portuguesa e/ou de Matemática, na forma de aulas extraordinárias, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores e participado dos cursos de capacitação;
3. Professor pedagogo efetivo, com habilitação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, retornando do município, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores e participado dos cursos de capacitação;
4. Professor pedagogo efetivo, com habilitação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, retornando do município, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores e participado dos cursos de capacitação, na forma de aulas extraordinárias; e
5. Professor efetivo cuja disciplina de concurso seja dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores e participado dos cursos de capacitação.

Art. 26 - Para atribuição de aulas em regência de classe nos Serviços e Apoios da **Educação Especial da Rede Estadual**, deverá ser observada a seguinte ordem de prioridade:

- a) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Educação Especial;
- b) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja docência de anos iniciais do Ensino Fundamental, com habilitação para atuação na Educação Especial;
- c) professor efetivo com habilitação para atuação na Educação Especial, e
- d) professor efetivo na forma de aulas extraordinárias obedecendo as prioridades estabelecidas nas alíneas “a”, “b” e “c”, deste artigo.

§ 1º - Para atender ao disposto nas alíneas “a”, “b”, “c”, e “d”, será observada a seguinte ordem de prioridade:

- 1 - maior tempo de serviço Serviços e Apoios da Educação Especial da Rede Estadual;
- 2 - maior tempo de serviço nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 3 - maior tempo de serviço nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio;
- 4 - maior nível de vencimento;



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

5 - maior tempo de serviço prestado ao Estado do Paraná, em caráter efetivo, e

6 - o mais idoso.

§ 2º - Os professores que se enquadram nas alíneas “b” e “c” do caput deste artigo e que no ano de 2006 já atuavam em docência dos Serviços e Apoios da Educação Especial, permanecerão com o mesmo suplimento, desde que haja demanda disponível.

§ 3º - Para atuação em docência nos Serviços e Apoios da Educação Especial, os professores deverão ser especializados, de acordo com artigos os 12, 13 e 14 da Deliberação n.º 02/2003-CEE, mediante comprovação de conclusão no Curso de Pós Graduação em Educação Especial, ou Curso de Licenciatura em Educação Especial, ou Curso de Formação de Professores para a Educação Especial na Modalidade de Estudos Adicionais, ou Curso de Formação de Professores para a Educação Especial na modalidade Normal, em nível Médio

§ 4º - Os professores especializados em áreas específicas da Educação Especial devem atuar, preferencialmente, em Serviços e Apoios da sua área de especialização.

Art. 27 - A distribuição de aulas aos professores detentores de cargos efetivos habilitados e em exercício nos estabelecimentos de ensino que ofertam a **Educação de Jovens e Adultos**, deverá obedecer aos mesmos critérios do ensino regular previstos nesta Resolução.

§ 1º - A atribuição de aulas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos para educandos em privação de liberdade obedecerá os critérios definidos em Resolução própria e mediante processo seletivo interno da SEED.

§ 2º - Para atribuição de aulas em Ação Pedagógica Descentralizada – APED da Educação de Jovens e Adultos, deverá ser observada a classificação do município no qual está inserida a APED.

§ 3º - A distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, dentro da proposta nova, somente poderá ocorrer em múltiplos de 08 (oito) aulas, com carga horária mínima de 08 (oito) aulas, sem a possibilidade de fracionamento, exceto na disciplina de Ensino Religioso.

Art. 28 – A distribuição de aulas nos **Cursos de Educação Profissional e de Formação de Docentes** obedecerá aos critérios estabelecidos nesta Resolução.

§ 1º - As aulas de Estágio Profissional Supervisionado no curso de Formação de Docentes deverão ser ofertadas em contraturno das aulas regulares e serão atribuídas ao professor pedagogo, ao professor da disciplina de Didática ou de Fundamentos da Educação.

§ 2º - As aulas das disciplinas da Formação Específica, do curso de Formação de Docentes, deverão ser atribuídas, aos professores cuja disciplina de concurso seja Didática, Fundamentos da Educação ou Professor Pedagogo.



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

§ 3º - Nos cursos de Educação Profissional será limitada a atribuição de aulas aos professores em apenas 03 (três) disciplinas.

Art. 29 - No processo de distribuição de aulas aos professores em efetivo exercício de docência nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação Básica, deverá ser observado o percentual de 20 % (vinte por cento) da jornada de trabalho, destinado à **hora-atividade**.

§ 1º - A hora-atividade, tempo reservado ao professor em exercício de docência, para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico, **será cumprida, integralmente, no mesmo local e turno de exercício das aulas.**

§ 2º - A soma das horas de regência de classe e das horas-atividade não poderá ultrapassar a 40 (quarenta) horas semanais.

§ 3º - Quando o professor designado para aulas extraordinárias, ou contratado pelo Regime Especial, ministrar aulas em mais de um estabelecimento de ensino, as horas-atividade deverão ser distribuídas proporcionalmente, a fim de dar cumprimento ao disposto no § 1º deste artigo.

§ 4º - Não será permitido o suprimimento da hora-atividade em estabelecimento de ensino no qual o professor não detenha aulas.

§ 5º - O controle do efetivo cumprimento da hora-atividade é de responsabilidade da Direção do Estabelecimento de Ensino e dos Núcleos Regionais da Educação.

§ 6º - O disposto no caput deste artigo, não se aplica aos professores que atuam como regente de classe ou auxiliar de regência de classe no Ciclo Básico de Alfabetização e em regência de Classes Especiais, os quais já usufruem de hora-atividade em função da oferta das disciplinas de Educação Artística e Educação Física, conforme disposto na Resolução n.º 615/98 e na Resolução n.º 2073/2003.

§ 7º - Não será atribuída a hora-atividade aos professores de Apoio Permanente em Sala de Aula e aos Intérpretes de Libras da Educação Especial por não se constituírem, essas funções, como de docência.

§ 8º - O cálculo da hora-atividade será efetuado, via Sistema, pelo número do Registro Geral - RG .

Art. 30 - A atribuição das aulas de substituição, exclusivamente para a regência de classe, será feita seguindo a mesma ordem de prioridades disposta nesta Resolução.

Art. 31 - Quando mais de 50% (cinquenta por cento) da carga horária do cargo do professor, estiver suprida em estabelecimento de ensino diferente daquele de sua lotação, esse professor passará a ter lotação no município em que atua.



**Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário**

Art. 32 - É vedado atribuir aulas extraordinárias para fins diversos dos previstos nesta Resolução.

Art. 33 - Somente serão aceitos **os recursos** contra a distribuição de aulas que tenham sido protocolados no respectivo Núcleo Regional da Educação e **no prazo máximo de 05 (cinco) dias úteis** contados da data em que se realizou a distribuição.

Parágrafo Único - Todos os procedimentos da distribuição de aulas deverão ser registrados em ata.

Art. 34 - A Secretaria de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, a qualquer momento e sem prévio aviso, poderá designar equipes de orientação técnica e de auditoria, para verificar o cumprimento das normas expedidas.

Art. 35 - Os casos omissos serão apreciados e julgados pela Secretaria de Estado da Educação.

Art. 36 - Fica revogada a Resolução n.º 14/2006, de 09 de janeiro de 2006.

Art. 37 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Secretaria de Estado da Educação, em 14 de dezembro de 2006.

Maurício Requião de Mello e Silva,

Secretário de Estado da Educação