

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E  
SUBJETIVIDADE

CLEONICE DE FÁTIMA MARTINS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DOCUMENTAL À LUZ DAS POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS**

PONTA GROSSA  
2016

CLEONICE DE FÁTIMA MARTINS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DOCUMENTAL À LUZ DAS POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS**

Dissertação apresentada à  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa junto ao programa de Pós-  
Graduação Stricto Sensu em  
Linguagem, Identidade e  
Subjetividade como requisito parcial  
para obtenção do título de mestre  
em Linguagem, Identidade e  
Subjetividade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Djane  
Antonucci Correa.

PONTA GROSSA  
2016

**Ficha Catalográfica**  
**Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG**

M386      Martins, Cleonice de Fátima  
Educação de Jovens e Adultos e o ensino  
de Língua Estrangeira: um estudo  
documental à luz das políticas  
linguísticas/ Cleonice de Fátima Martins.  
Ponta Grossa, 2016.  
158f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,  
Identidade e Subjetividade - Área de  
Concentração: Linguagem, Identidade e  
Subjetividade), Universidade Estadual de  
Ponta Grossa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Djane Antonucci  
Correa.

1.Educação de Jovens e Adultos.  
2.Língua estrangeira. 3.Políticas  
linguísticas. I.Correa, Djane Antonucci.  
II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Mestrado em Linguagem, Identidade e  
Subjetividade. III. T.

CDD: 401

CLEONICE DE FÁTIMA MARTINS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DOCUMENTAL À LUZ DAS POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 28 de março de 2016

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Djane Antonucci Correa - Orientadora  
Doutora em Letras  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rozana Aparecida Lopes Messias  
Doutora em Educação  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Letícia Fraga  
Doutora em Linguística  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

*Este trabalho é dedicado à memória de Ana Tereza, minha querida avó, que me ensinou, e ao meu avô Luiz Renevil, que continua me ensinando inelegíveis valores, quando juntos, me proporcionaram a base da educação, sempre me encorajaram a alçar voos cada vez mais altos.*

## AGRADECIMENTOS

*“Olhar para trás, após uma longa caminhada, pode fazer perder a noção da distância que percorremos. Mas, se nos detivermos em nossa imagem, quando iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos de quanto nos custou chegar até o ponto final, e, hoje, temos a impressão de que tudo começou ontem.”*

(João Guimarães Rosa)

Agradeço a Deus pela sua infinita bondade e misericórdia. Pelo dom maravilhoso da vida e por acreditar no plano que Ele tem para cada um de nós, humanos, na face da Terra. Pela presença constante em minha vida. E só crendo num ser superior para conseguir transpor os obstáculos que encontramos no caminho.

Ao meu avô Luiz Renevil, minha base aqui na terra, minha força e impulso maior a essa busca ao conhecimento. À minha mãe Lúcia e à minha irmã Ana Claudinéia pelo amor incondicional e pelas palavras de incentivo e motivação, que auxiliaram na concretização deste trabalho.

A toda minha família, pelo apoio e compreensão de sempre.

À minha orientadora Professora Doutora Djane Antonucci Correa, estímulo a percorrer esse caminho, pelo conhecimento e pelas excelentes sugestões oferecidas, mesmo se algumas não pude (ou não soube) aproveitar devidamente, pelo ser humano especialmente.

Às Professoras Doutora Letícia Fraga e Doutora Rozana Aparecida Lopes Messias por aceitarem o convite para a qualificação e, com admirável profissionalismo e sabedoria, contribuírem grandiosamente para o aprimoramento deste trabalho.

À Eliane Raupp pelo incentivo, conselhos que motivaram a nunca desistir, pelas contribuições para seguir o caminho escolhido.

Aos professores do programa de mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade pelas contribuições à pesquisa, pelos aprendizados que proporcionaram não só o crescimento acadêmico, sobretudo o pessoal. Também à Ione da Silva Jovino, coordenadora do programa e à secretária

Vilma Geremias, sempre disponível a auxiliar para o melhor andamento das etapas.

Aos meus antigos professores, que me ensinaram com prazer e dedicação parte do que sei e, o mais importante, me ensinaram a aprender sozinha, em especial minha professora Joaninha Viniski Burak, meu primeiro incentivo profissional.

Às minhas amigas/colegas do Laboratório de Estudo do Texto (LET) com quem dividi muitos momentos de dedicação a essa etapa, sempre me apoiaram com alegria em diversas situações que enfrentei ao longo do percurso. Aos meus amigos(as) e aos colegas de curso que, de alguma forma, contribuíram para vencer obstáculos e trilhar essa caminhada.

À Capes, pelo financiamento e fomento a esta pesquisa.

Àqueles que puderam contribuir direta ou indiretamente, enfim, a todos os envolvidos, Muito Obrigada!

*"A grande questão ao avaliarmos nossas ações é que não se faz o que se quer, mas o que se pode. Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível".*

*(Paulo Freire, 1991)*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar qual a abordagem das políticas linguísticas nos documentos que norteiam o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA), focalizando os principais aspectos que caracterizam a implementação desta disciplina na grade curricular e também a relevância do ensino e aprendizagem dessa disciplina para os educandos dessa modalidade de ensino. Para tanto, além dos estudos bibliográficos, também fazemos um estudo de documentos que norteiam o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira na EJA, tais como: ONC's (2006), PCNs (1998), DCEs - LEM (2008), DCE's – EJA (2006), DCN's (2000), Instrução nº 004/2010, Instrução nº 019/2008, os quais trazem orientações acerca da implementação desta disciplina na grade curricular em estabelecimentos da rede estadual de ensino que ofertam a modalidade de ensino EJA, acrescentados da leitura dos PPPs dos principais centros que atendem a EJA na cidade de Ponta Grossa, PR, para onde direcionamos nosso estudo. Dessa forma, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008; LÜDKE e ANDRÉ, 1998) com análise documental (MEDEIROS, 2014; SILVA, 2009). Como aporte teórico, valem-nos de contribuições dos estudos acerca de políticas linguísticas: Altenhofen (2013), Calvet (2007), Correa (2014), Kramsch, (2014) Oliveira (2007a; 2009a; 2009b), Pinto, (2010; 2014) Rajagopalan (2003; 2014), entre outras investigações direcionadas para as conexões que envolvem a inserção e relevância de uma Língua Estrangeira na grade curricular da educação básica, mais especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Por meio da análise dos documentos, foi possível observar, entre outros aspectos investigados, que o papel das políticas linguísticas no processo de escolha e inserção de uma Língua Estrangeira na EJA vão da gestão *in vitro*, quando os documentos determinam a implementação e como deve ser esse processo, e se resolvem na gestão *in vivo*, quando se decide que língua será implementada no currículo. Porém, nem sempre o que se determina pela gestão *in vitro* é atendido pela gestão *in vivo*, ou seja, o estudo apontou que existe a obrigatoriedade por meio das leis, mas o atendimento, em determinados aspectos, não se confirma. Os resultados apontam também que, se por um lado, a Língua(gem) pode ser um importante instrumento para o acesso a informações, a outras culturas e a outros grupos sociais, a aprendizagem da Língua Estrangeira pode e deve significar para os alunos da EJA a abertura para uma visão de mundo mais abrangente, contribuindo para a (re)construção da identidade dos educandos que passam pelo processo da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, por outro lado, pode ser instrumento de controle e dominação. Reiteramos, assim, que é muito importante compreender melhor o histórico e os processos de implantação de determinada Língua Estrangeira na grade curricular, notadamente da EJA, assim como a relevância do ensino e aprendizagem dessa disciplina para o aluno jovem e adulto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Língua Estrangeira; Políticas Linguísticas.

## ABSTRACT

The aim of the present study is to investigate the approach of language policies in documents that guide the teaching of a foreign language in the Education of Youth and Adults (EJA, in Portuguese), focusing on the main aspects that characterize the implementation of this subject in the curriculum, as well as the relevance of the teaching and learning process of students in this modality of teaching. In addition to the bibliographic survey, a study was carried out regarding the documents that guide the teaching and learning process of foreign language in the EJA, such as: ONCs (2006), PCNs (1998), DCEs – LEM (2008), DCE's – EJA (2006), DCN's (2000), Instruction nº 004/2010 and Instruction nº 019/2008 – which bring guidelines for the implementation of this subject in the curriculum in institutions of the state education system that provide EJA teaching, in addition to the reading of the PPPs of the main centers that help EJA in the city of Ponta Grossa, PR, which is the focus of our study. Therefore, our research was qualitative (BORTONI-RICARDO, 2008; LÜDKE and ANDRÉ, 1998), with documental analysis (MEDEIROS, 2014; SILVA, 2009). The theoretical background comprised studies regarding language policies: Altenhofen (2013), Calvet (2007), Correa (2014), Kramsch (2014), Oliveira (2007a; 2009a; 2009b), Pinto (2010; 2014), and Rajagopalan (2003; 2014), among other investigations directed to the connections that involve the insertion and relevance of a foreign language into the basic education curriculum, more specifically in the EJA modality. Through document analysis, it was possible to observe, among other aspects that were investigated, that the role of language policies in the process of choice and insertion of a foreign language into EJA begins with the *in vitro* management, when the documents determine the implementation and its process, and is resolved with the *in vivo* management, deciding which language is implemented in the curriculum. However, what is determined by the *in vitro* management is not always followed by the *in vivo* procedures; in other words, our study pointed out the existing requirement in written law, but in practice some of its aspects are not always provided. The results also show that, on the one hand, language can be an important instrument for the access to information, other cultures, and social groups, which should mean that learning a foreign language can (and must) provide EJA students with a wider world perspective, contributing to the (re)construction of the identity of learners that go through the process of acquiring a foreign language. On the other hand, it can also be an instrument of control and domination. Therefore, we reaffirm that it is very important to better comprehend the history and processes of inserting the foreign language into the curriculum, notably the EJA and its aspects, as well as the relevance of the study and learning of this subject for the young and adult students.

**KEYWORDS:** Education of Youth and Adults; Foreign Language; Language Policies.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Indicadores da taxa de analfabetismo no Brasil de 2001 a 2009;

Tabela 2 - Estabelecimentos que ofertam a EJA no Ensino - Fase I (1º ao 5º ano)

Tabela 3 - Estabelecimentos que ofertam a EJA no Ensino Fundamental - Fase II e Ensino Médio

Tabela 4 - APEDs do CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa - 2015

Tabela 5 - APEDs do CEEBJA UEPG - 2015

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                        |
|--------|------------------------------------------------------------------------|
| APED   | Ações Pedagógicas Descentralizadas                                     |
| CEAD   | Centro de Educação Aberta continuada à Distância                       |
| CES    | Centro de Ensino Supletivo                                             |
| DCE's  | Diretrizes Curriculares Estaduais                                      |
| DESU   | Departamento de Ensino Supletivo                                       |
| EDUCAR | Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos                    |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                           |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases                                              |
| MEC    | Ministério da Educação                                                 |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                  |
| NAES   | Núcleo Avançado de Estudos Supletivos                                  |
| OCN's  | Orientações Curriculares Nacionais                                     |
| PCN's  | Parâmetros Curriculares Nacionais                                      |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                             |
| PPP    | Projeto Político Pedagógico                                            |
| UEPG   | Universidade Estadual de Ponta Grossa                                  |
| UNESCO | <i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO .....                                                                                                                                                                                    | 13  |
| CAPÍTULO I .....                                                                                                                                                                                    | 21  |
| 1.1 Breve histórico sobre a EJA no Brasil e Campos Gerais.....                                                                                                                                      | 21  |
| 1.1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve histórico.....                                                                                                                                | 21  |
| 1.1.2 A Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná: breve<br>histórico .....                                                                                                              | 29  |
| 1.2 O sistema de ensino da EJA .....                                                                                                                                                                | 35  |
| 1.3 Aspectos da Legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil                                                                                                                           | 43  |
| 1.4 Conhecendo os educandos da EJA .....                                                                                                                                                            | 47  |
| CAPÍTULO II .....                                                                                                                                                                                   | 50  |
| 2.1 O Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira no currículo da EJA -<br>breve histórico .....                                                                                                    | 50  |
| 2.2 A relevância do ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira na EJA.                                                                                                                           | 60  |
| CAPÍTULO III .....                                                                                                                                                                                  | 68  |
| 3.1 Política(s) Linguística(s) .....                                                                                                                                                                | 68  |
| 3.2 Políticas Linguísticas no contexto brasileiro .....                                                                                                                                             | 73  |
| 3.3 As Políticas Linguísticas que sustentam a visão de ensino de LE nos<br>documentos que norteiam essa prática de ensino .....                                                                     | 77  |
| CAPÍTULO IV .....                                                                                                                                                                                   | 82  |
| 4.1 Aspectos metodológicos.....                                                                                                                                                                     | 82  |
| 4.1.1 Pesquisa Qualitativa.....                                                                                                                                                                     | 83  |
| 4.1.2 Pesquisa Documental.....                                                                                                                                                                      | 84  |
| CAPÍTULO V .....                                                                                                                                                                                    | 87  |
| 5.1 Análise dos documentos oficiais Nacionais PCN's e OCN's e Estaduais<br>DCE's de Língua Estrangeira visando à EJA .....                                                                          | 87  |
| 5.2 Análise dos documentos oficiais específicos da EJA: as Diretrizes<br>Curriculares Nacionais da EJA – DCN's EJA (2000) e as Diretrizes Curriculares<br>Estaduais da EJA – DCE's EJA (2006) ..... | 99  |
| 5.3 Análise do documento Estadual a Instrução N° 019/2008 - SUED/SEED de<br>implantação de cursos de LEM na Educação Básica.....                                                                    | 101 |

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.4 Análise do documento Estadual a Instrução N° 004/2010 - SUED/SEED de orientação da oferta da Língua Espanhola na Rede Estadual de Ensino que ofertam a EJA..... | 103 |
| 5.5 Análise do Projeto Político Pedagógico - PPP (2010) do CEEBJA – UEPG e o Projeto Político Pedagógico – PPP (2013) do CEEBJA – Paschoal Salles Rosa.....         | 106 |
| 5.6 Discussões acerca dos documentos analisados .....                                                                                                               | 107 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                                                          | 110 |
| REFERÊNCIAS.....                                                                                                                                                    | 114 |
| ANEXO A - Relatório de Conclusão de Ensino Médio (2º Grau Supletivo) – CEEBJA Paschoal Salles Rosa – do ano de 1988.....                                            | 123 |
| ANEXO B - Relatório de Conclusão de Ensino Fundamental (1º Grau Supletivo) – CEEBJA Paschoal Salles Rosa – do ano de 1988.....                                      | 125 |
| ANEXO C – Relatório de Conclusão de Ensino Fundamental (1º Grau Supletivo) – CEEBJA Paschoal Salles Rosa – do ano de 1994.....                                      | 127 |
| ANEXO D –Relatório de Conclusão de Ensino Fundamental (1º Grau Supletivo) – CEEBJA Paschoal Salles Rosa – do ano de 1997.....                                       | 129 |
| ANEXO E –Instrução N° 19/2008 - SUED/SEED .....                                                                                                                     | 131 |
| ANEXO F – Instrução N° 004/2010 - SUED/SEED .....                                                                                                                   | 154 |

## INTRODUÇÃO

Ao se pensar no domínio de uma Língua Estrangeira, percebe-se que a formação em mais de uma língua oferece um status para a formação humana, pois amplia a interação social e os horizontes.

Por essa razão, os currículos de formação básica as tratam como disciplina obrigatória, é o que preconizam os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998/2000). Além disso, a disciplina de Língua Estrangeira tem o dever de auxiliar na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, despertando o interesse para a pesquisa e para a reflexão por meio do estudo.

Essa concepção conduz a tomar a linguagem<sup>1</sup> como “aquilo que a gente vive, é nossa vivência, não se restringe à língua. Linguagem é um conceito muito mais amplo que língua. [...]. A linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade” (RAJAGOPALAN, 2013 s/p.). Ademais, o estudo de uma Língua Estrangeira possibilita desenvolver maior consciência do funcionamento da língua materna.

Entende-se que a Língua Estrangeira contribui para o processo educacional e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que a produção e a reconstrução do conhecimento realizam-se em uma troca entre os sujeitos, tendo como referência a realidade na qual ambos estão inseridos.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se que a Língua Estrangeira pode contribuir sobremaneira para os alunos desta modalidade de ensino no desenvolvimento de sua aprendizagem, não só linguística, mas também em relação às perspectivas socioculturais.

Aprender uma Língua Estrangeira pode possibilitar ao aluno uma nova maneira de ver o mundo, considerando as relações que podem ser

---

<sup>1</sup> O termo linguagem é usado aqui conforme Rajagopalan (2013): língua e linguagem estão estritamente relacionadas, para falar de língua é preciso remeter à linguagem, falar de língua sem pensar em linguagem seria tratá-la como um conjunto de regras.

estabelecidas entre a diversidade linguística e inclusão social<sup>2</sup>, ou seja, uma forma de esse aluno exercer sua cidadania.

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (DCE's, 2008) de Língua Estrangeira, o processo de ensino e aprendizagem deve possibilitar ao aluno uma visão de mundo mais ampla, para que avalie os paradigmas já existentes e crie novas maneiras de construir sentidos do e no mundo.

Isso implica superar uma visão de ensino de Língua Estrangeira Moderna apenas como meio para se atingir fins comunicativos que restringem as possibilidades de sua aprendizagem como experiência de identificação social e cultural, ao postular os significados como externos aos sujeitos. (DCE's, 2008, p.53)

Consideram-se, assim, as relações que podem ser estabelecidas entre a Língua Estrangeira, as suas variantes<sup>3</sup> e a inclusão social, o desenvolvimento da consciência sobre o papel das Línguas na sociedade, o reconhecimento da diversidade cultural (KRAMSCH, 2014) e o processo de construção das identidades transformadoras.

---

<sup>2</sup> O termo inclusão social neste sentido de uso remete ao ensino e à aprendizagem de Língua Estrangeira conforme citam as DCE's (2008): "As sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente. Possibilitar aos alunos que usem uma língua estrangeira em situações de comunicação – produção e compreensão de textos verbais e não verbais – é também inseri-los na sociedade como participantes ativos, não limitados às suas comunidades locais, mas capazes de se relacionar com outras comunidades e outros conhecimentos" (DCE's, 2008, p. 56-57). Seria "[...] a busca de inclusão de diferenças individuais e grupais, rompendo com modelos pedagógicos que exercem a homogeneização, quem buscam formas pasteurizadas, que impõem formas rígidas de apreender e de ensinar." (ASSIS-PERTSON; SILVA, 2009, p.103).

<sup>3</sup>Entende-se "variante" conforme o sentido dado nas DCE's, (2008), este documento oficial afirma que "as formas da língua variam de acordo com os usuários, o contexto em que são usadas e a finalidade da interação. Para cada variante linguística e cada grupo cultural, os valores sociais e culturais que lhes são atribuídos sofrem oscilações, de acordo com os diferentes contextos socioculturais e históricos" (p. 54). Outra noção de variante que se encaixa no sentido discutido é trazida por Jorge (2009), "Quando ensinamos inglês, por exemplo, usamos materiais que ensinam uma variante dessa língua, a língua falada por falantes brancos, de classe média, moradores de grandes centros urbanos e com alto grau de escolaridade. Normalmente quem estuda inglês refere-se ao inglês britânico ou ao inglês americano." (p.163). E deixam de lado outras variantes.

Cabe destacar que não se tem o propósito de discutir neste texto o termo "inclusão social", assim como o termo "variante", trouxemos conforme o sentido usado no documento citado.

Esses aspectos da aprendizagem e da formação mais ampla, bem como a competência linguística<sup>4</sup>, se encaixam nas habilidades apresentadas nos documentos oficiais para a educação, Orientações Curriculares Nacionais (OCN's, 2006) do Ensino Médio, as quais preconizam que a Língua é um importante instrumento para o acesso a informações, a outras culturas e a outros grupos sociais.

Por isso, reitera-se que a aprendizagem da Língua Estrangeira pode e deve significar para os alunos da EJA a abertura para uma visão de mundo mais abrangente, uma possibilidade de continuação dos estudos escolares e uma facilitação para novas oportunidades de emprego, além das demais questões já citadas.

Desse modo, o estudo da Língua Estrangeira pode e deve permitir ao aluno tomar conhecimento dessas concepções à medida que o coloca frente ao diferente, ao desconhecido. Esse desconhecido abrange o povo, a língua, a cultura e a sociedade como um todo. Nisso consiste a relevância do ensinar e do aprender uma língua que aqui assume o papel de potencializadora desse descobrimento.

Considerando essas premissas, anteriormente discutidas, cabe refletir sobre a implementação dessa disciplina na grade curricular da EJA. Para tanto, faz-se necessário entender o papel das políticas linguísticas, pois segundo Calvet (2007), políticas linguísticas vêm a ser o estudo das comunidades humanas através da Língua e as decisões políticas nesse âmbito, preocupam-se com a relação entre o poder e as Línguas. Pode-se dizer, no entanto, que

---

<sup>4</sup>Salientamos que não se pretende discutir o termo competência linguística, apenas referimo-nos ao que afirma as ONC's, (2006): competência linguística como o desenvolvimento de "um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro; o desenvolvimento da compreensão oral [...] que permita ir além do acústico e do superficial que leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) [...]; o desenvolvimento da produção oral, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, [...]; o desenvolvimento da compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, [...] devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade". (ONC's, 2006, 152-153)

políticas linguísticas refletem as grandes decisões políticas em relação ao interesse das Línguas e usos delas na e pela sociedade.

### **Justificativa<sup>5</sup>**

A iniciativa por investigar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira na EJA e a relevância dessa disciplina para o jovem ou adulto se deu por meio das reflexões já apresentadas e outras que surgiram sobre o tema proposto, por meio da experiência vivenciada como aluna, posteriormente como professora da educação básica na modalidade EJA e pesquisadora desde 2009 com o projeto<sup>6</sup> de iniciação científica (BIC – Bolsa de Iniciação Científica) que embasaram o Trabalho de Conclusão de Curso<sup>7</sup> (TCC).

Como aluna oriunda da EJA no ensino fundamental II e ensino médio, já pude perceber a importância da disciplina de língua estrangeira na grade curricular dessa modalidade de ensino.

Para mim, a língua estrangeira se mostrava tão além da realidade em que estava inserida, lembrando que a língua ofertada era a língua inglesa. Paralelamente, eu pensava como seria menos dificultoso se enquanto aluna pudesse escolher outra língua e tivesse estudando a língua estrangeira espanhola, por exemplo, pela qual já tinha interesse.

Essas inquietações contribuíram para a decisão de cursar a graduação - Licenciatura em Letras Português/Espanhol - e para ter a possibilidade de, mais tarde, trabalhar com a língua espanhola com público da EJA durante o período de estágio curricular obrigatório. Neste período, ficou evidente o encantamento dos alunos desta modalidade de ensino a querer aprender uma língua estrangeira.

O fato é que, no momento em que eu tive contato com a disciplina de Língua Estrangeira na EJA, adquiri outra visão de mundo. Posso considerar

---

<sup>5</sup> A justificativa será redigida em primeira pessoa para que os argumentos possam ter maior relevância.

<sup>6</sup> Projeto intitulado: “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira na Educação Básica de Jovens e Adultos: um estudo introdutório” desenvolvido entre 2009 e 2010, sob orientação da Profª Drª Djane Antonucci Correa.

<sup>7</sup> Trabalho de Conclusão de Curso Intitulado: “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira na Educação Básica de Jovens e Adultos: um estudo sobre construção de identidades” (2010) também orientado pela Profª Drª Djane Antonucci Correa.

que ela influenciou minha decisão de, mais tarde, escolher o curso superior nessa área e, conseqüentemente, definiu a minha formação profissional. E, para além da formação profissional, essas experiências pessoais vividas contribuíram para a formação de minha identidade.

Mais tarde, com a oportunidade de atuar como professora desta modalidade de ensino na qual fui aluna, surgiu interesse em refletir sobre outros aspectos que envolvem o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no contexto da EJA.

Entre esses aspectos, destaco, além da relevância do ensino dessa disciplina para os estudantes jovens e adultos, como é pensado o ensino para eles, quem são esses estudantes, lembrando que, na EJA, o público é muito amplo, não somente em faixa etária que pode variar de 15 a 65 anos ou mais na mesma turma, mas também na heterogeneidade de vivências, conhecimento de mundo. Esses aspectos nos levam a pensar sobre as perspectivas que esses estudantes trazem em relação ao ensino de língua estrangeira.

É preciso considerar também que há uma crise no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, especialmente nas instituições públicas, pois

[...] muitas escolas públicas não dispõem dos recursos físicos necessários para a condução adequada de aulas de línguas estrangeiras [...] Intuitivamente, considero seguro afirmar que a maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas no Brasil falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam. (OLIVEIRA, 2009, p. 28-29)

Mediante esse cenário, é inevitável problematizar esse assunto nos documentos oficiais que visam a um ensino no qual “a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade”. (DCE’s, 2008, p. 55).

Conforme aponta Oliveira (2009),

Atualmente, os PCNs servem de base para o entendimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Uma leitura dos PCNs referentes ao ensino de língua estrangeira revela qual a função oficialmente proposta para o ensino de língua estrangeira em nosso país atualmente. (OLIVEIRA, 2009, p. 26)

Por meio dessas questões trazidas, reitero o interesse em investigar o tema nos documentos que norteiam o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira na EJA tais como: ONC's (2006), PCNs (1998), DCEs - LEM (2008), DCE's – EJA (2006), DCN's (2000), Instrução nº 004/2010 e Instrução nº 019/2008, que traz orientações acerca da implementação desta disciplina na grade curricular em estabelecimentos da rede estadual de ensino que ofertam a modalidade de ensino citada, acrescentados da leitura dos PPPs dos principais centros que atendem a EJA na cidade de Ponta Grossa, PR, para onde direcionamos nosso estudo de modo a ampliar e aprimorar conhecimentos na área.

### **Problema e objeto de pesquisa**

Entende-se que a Língua Estrangeira pode auxiliar na construção da identidade do aluno, ampliando a visão de mundo e os horizontes dos estudantes.

Assim, o presente trabalho traz como **problematização** o espaço da Língua Estrangeira na grade curricular da EJA, a concepção de Língua Estrangeira e a relevância do ensino e aprendizagem dessa disciplina no contexto da EJA.

Assim, elencamos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- a) Como se dá a escolha de uma língua estrangeira na grade curricular da educação básica na EJA?
- b) Qual o espaço da Língua Estrangeira na grade curricular da EJA?
- c) Qual o perfil do aluno que opta por essa modalidade de ensino e aprendizagem?
- d) Qual o papel das políticas linguísticas neste processo?
- e) O que a língua estrangeira pode representar na vida dos educandos da EJA?

### **Objetivo geral:**

Investigar qual a abordagem das políticas linguísticas nos documentos que norteiam o ensino e Língua Estrangeria na Educação de Jovens e Adultos, focalizando os principais aspectos que caracterizam a implementação desta

disciplina na grade curricular e também a relevância do ensino e aprendizagem dessa disciplina para os educandos dessa modalidade de ensino.

**Específicos:**

- a) Investigar nos documentos selecionados a proposta de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira na EJA;
- b) Averiguar nos documentos a serem analisados qual o espaço de uma língua estrangeira na grade curricular da EJA e as políticas linguísticas que a envolvem;
- c) Verificar nos documentos selecionados a adequação das propostas de ensino de Língua Estrangeira para o público da EJA;
- d) Refletir, por meio da análise dos documentos, a relevância da língua estrangeira para o jovem e o adulto que procuram dominar uma outra língua.

**Organização da estrutura da dissertação**

O presente trabalho foi dividido em cinco capítulos:

O primeiro capítulo nos coloca no contexto da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ponta Grossa - Paraná, fazendo um breve histórico da EJA no Brasil e nos Campos Gerais, discorre sobre o sistema de ensino da EJA. Também traz alguns aspectos legais acerca desta modalidade de ensino no Brasil. Apresenta ainda uma reflexão acerca do perfil dos educandos que frequentam a EJA, proporcionando conhecer melhor o público desta modalidade de ensino e, desse modo, entender melhor o contexto da EJA e a identidade dos sujeitos ali inseridos.

O segundo capítulo traz um breve histórico do ensino e aprendizagem da língua estrangeira moderna visando às instituições que atendem a EJA na cidade de Ponta Grossa – Paraná, refletindo sobre a importância de uma língua estrangeira no contexto da EJA.

O terceiro capítulo trata das questões relativas às políticas linguísticas e a inserção de uma Língua Estrangeira na grade curricular da EJA, discorrendo sobre os demais aspectos que envolvem essa temática.

O quarto capítulo, que se encarrega dos aspectos metodológicos, busca explicitar a maneira como foi desenvolvida a pesquisa. Adiantamos que se caracteriza em pesquisa documental de cunho qualitativo.

O quinto capítulo traz as análises e as discussões acerca dos documentos analisados, bem como a abordagem das políticas linguísticas sobre a análise de tais documentos condizentes com o objetivo principal e com os secundários.

Por fim, o trabalho apresenta as considerações finais pertinentes às informações e aos dados estudados com relação aos resultados observados.

## CAPÍTULO I

### 1.1 Breve histórico sobre a EJA no Brasil e Campos Gerais<sup>8</sup>

#### 1.1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve histórico

Ao voltar nosso olhar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando situar o contexto de nossa pesquisa, fica explícito que, na história do Brasil, já a partir da colonização portuguesa, se nota a emergência de políticas de Educação de Jovens e Adultos, que eram restritas e voltadas aos processos de alfabetização (PARANÁ, 2006). Sabe-se que

A educação no Brasil passou por várias etapas, observando-se que a Educação de Jovens e Adultos não é recente no país, pois, verifica-se que desde o Brasil colônia, quando se falava em educação para a população não infantil, fazia-se referência à população adulta, que precisava ser catequizada para as causas da santa fé. A educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar através da história da educação no Brasil, a partir da década de 1930, pois devido às várias transformações e mudanças na sociedade, o sistema de ensino começa a se firmar. (COLAVITTO; ARRUDA, 2014, p. 3)

Porém, a conquista e o reconhecimento desta modalidade de ensino - EJA - enquanto política pública de acesso e continuidade à educação básica é

---

<sup>8</sup>Cidade de Ponta Grossa é também conhecida por fazer parte dos Campos Gerais, que são formados pelos seguintes municípios: Arapoti, Campo do Tenente, Cândido de Abreu, Castro, Ipiranga, Jaguariaíva, Ortigueira, Piraí do Sul, Porto Amazonas, Reserva, Telêmaco Borba, Tibagi, Balsa Nova, Campo Largo, Carambeí, Imbaú, Ivaí, Lapa, Palmeira, Ponta Grossa, Rio Negro, São José da Boa Vista, Teixeira Soares, Ventania. A expressão "Campos Gerais do Paraná" foi consagrada por Maack (1948), que a definiu como uma zona fitogeográfica natural, com campos limpos e matas, galerias ou capões isolados de floresta ombrófila mista onde aparece o pinheiro araucária. [...] Entretanto, a identidade histórica e cultural da região dos Campos Gerais remonta ao século XVIII, quando, graças aos ricos pastos naturais, abundância de invernadas com boa água e relevo suave, foi rota do tropeirismo do sul do Brasil, com o deslocamento de tropas de muares e gado de abate provenientes do Rio Grande do Sul com destino aos mercados de São Paulo e Minas Gerais. Mais recentemente, outras definições têm sido adotadas para os Campos Gerais, atendendo a objetivos e interesses diversos, resultando em delimitações também diferentes. Para a Associação dos Municípios dos Campos Gerais - AMCG, prevaleceram critérios econômicos e políticos. Para a UEPG, têm prevalecido critérios de identidade histórica e geográfica, além da área de influência da Universidade. Disponível: [http://www.uepg.br/dicion/campos\\_gerais.htm](http://www.uepg.br/dicion/campos_gerais.htm)

recente, pois, conforme nos conta a história, durante cerca de quatro séculos, o que se pode observar é o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada, ou seja, os sujeitos homens privilegiados da alfabetização, sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos, revelando o desenvolvimento de uma educação seletiva e excludente (UNESCO, 2008) É o que fica claro pelos dados do Censo Nacional de 1890, constatando a existência de 85,21% de analfabetos<sup>9</sup> na população total brasileira (PAIVA, 1983).

Os dados mais atuais mostram que houve avanço na alfabetização da população brasileira em geral, conforme se observa a tabela do Censo de 2010.

Tabela 1<sup>10</sup>-Indicadores da taxa de analfabetismo no Brasil de 2001 a 2009

| Período | Taxa de analfabetismo funcional |
|---------|---------------------------------|
| 2001    | 27,3                            |
| 2002    | 26                              |
| 2003    | 24,8                            |
| 2004    | 24,4                            |
| 2005    | 23,5                            |
| 2006    | 22,2                            |
| 2007    | 21,7                            |
| 2008    | 21                              |
| 2009    | 20,3                            |

**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

9 Os termos analfabetos e analfabetismo são citados conforme trazidos pela pesquisa do IBGE e, assim, apresentados na tabela do IBGE na nota a seguir.

10 Tabela extraída das Sínteses de Indicadores Sociais de 2001 a 2009 - IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384>> Acesso em 20 de out. de 2015

Percebe-se, conforme a tabela apresentada, que a taxa de analfabetismo dos brasileiros em geral foi decrescendo. O que chegava a 85,21% em 1890 cai para 20,3% em 2009. Este avanço na educação remete à Educação de Jovens e Adultos que se tornou obrigatória no início do século XX. Essa obrigatoriedade se deu ao finalizar século XIX, dando início ao século XX, no considerável desenvolvimento urbano e industrial, e tendo em vista a forte influência da cultura europeia que era vista como a elite cultural. Neste momento, projetos de leis são aprovados em prol da obrigatoriedade da oferta da educação de adultos, visando ao aumento do público eleitoral, pois analfabetos não tinham direito ao voto, e ainda a fim de atender aos interesses da elite que tinha certo domínio da classe menos desenvolvida e buscava mão de obra mais qualificada conforme citam as DCEs da EJA.

Em 1925, através da Reforma João Alves, estabeleceu-se o ensino noturno para jovens e adultos atendendo aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral. (PARANÁ, 2006, p. 17)

Assim, no ano de 1934, pela Constituição Federal, foi instituída no Brasil a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Neste mesmo ano, a educação de jovens e adultos constituía-se em tema de política educacional. (Idem, 1998)

Desse modo, no final da década de 50 e início da década de 60, constata-se a emergência de uma nova perspectiva na educação brasileira fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire<sup>11</sup> que

---

<sup>11</sup>Paulo Freire (1921-1997) foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. Graduado pela Faculdade de Direito de Recife (Pernambuco), foi professor de Língua Portuguesa e diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi (1947-1954). Ao lado de outros educadores e pessoas interessadas na educação escolarizada, fundou o Instituto Capibaribe. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de ideias e “métodos”. Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a Universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963. Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Durante os dez anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a

defendia fortemente a alfabetização para os adultos, segundo Colavitto e Arruda (2014, p. 1),

O educador Paulo Freire teve um papel fundamental na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, pois foi um dos que mais apoiou a causa. Apresenta as dificuldades que os cidadãos tinham na época do início da alfabetização, e os adultos com a alfabetização já no Brasil colônia. (COLAVITTO; ARRUDA, 2014, p. 1)

A partir de suas vivências, de sua história inclinada para as ações e necessidades das esferas populares, Paulo Freire luta para que se realize uma educação pensada nos adultos, com pedagogia voltada a eles, pois, na visão de Freire, a educação seria um caminho para o sujeito ser parte atuante na sociedade e, para que isso acontecesse, o professor precisava fazer ajustes nas suas práticas pedagógicas de modo que a alfabetização realmente ocorresse, segundo Freire (1989):

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende [...] Implica uma autoformação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com os quais possa se alfabetizar. (FREIRE 1989, p.72)

Para Paulo Freire, “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha

---

vários governos do Terceiro Mundo, principalmente na África. Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo, maior cidade do Brasil. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores. A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi autor de várias obras. (Instituto Paulo Freire), disponível em: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>> Acessado em: 10 de fev de 2016.

para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, p.22). Nesta perspectiva, a luta do educador ganha efeitos e a partir de princípios da educação popular é fundamentada a educação de jovens e adultos no Brasil. (FRIEDRICH, 2010).

Porém, o golpe militar de abril de 1964 impossibilitou a realização de várias práticas pensadas nessa nova perspectiva de educação para jovens e adultos. E três anos depois do golpe, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

Um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país. Diferentemente do que ocorrera na Campanha de 1947, o governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sendo concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo, o Mobral tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. Além da legitimação interna, esta iniciativa governamental também visava responder a orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a Unesco, que desde o final da Segunda Guerra vinham propugnando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. (PIERRO, 2001, p.61)

Pelo exposto, percebe-se que o MOBRAL volta-se para uma perspectiva centralizadora e doutrinária, além de estratégias políticas do governo militar que controlava com mais afincado o que podia ser ensinado.

Ao longo dos anos 70, o Mobral diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência e, mais para o final do período, a responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentava como resultado ou à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover. Um dos desdobramentos mais importantes nessa linha de diversificação foi a criação de um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para a reorganização de iniciativas mais sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos. (PIERRO, 2001, p.61)

Então, em primeiro momento, essa política de mudança da escolarização vinha de uma visão capitalista e buscava, talvez, melhorar a qualidade de alfabetizados para que tivesse mão de obra treinada para fins específicos.

Em um segundo momento, com os desdobramentos citados, a EJA ganha outra visão do governo. Pelo desejo de ir além da educação que já existia por meio de exames supletivos rápidos que caracterizavam de formas facilitadoras de aquisição de certificados, o governo investiu no ensino supletivo como educação mais significativa, e assim

Em 1971 a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) regulamenta o Ensino Supletivo (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens adultos) como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização foram contemplados com um capítulo específico na legislação oficial. (FRIEDRICH, 2010, p. 389)

E este capítulo específico trazia aspectos sobre o Ensino Supletivo com uma perspectiva de reorganização e melhoramento nos exames supletivos, assim como a flexibilização do estudo. Segundo Pierro (2001),

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos, frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a frequência é livre. A avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo. As iniciativas de educação a distância dominantes são as que se realizam por televisão, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada, em telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor. Além dessas modalidades, a Lei 5692 manteve os exames supletivos, como mecanismo de certificação, atualizando 'exames de madureza'<sup>12</sup> já existentes há longa data. (PIERRO, 2001, p.62)

<sup>12</sup> Conforme o Decreto nº 43.033, de 14/01/1958 **Art. 1º:** "Os exames de madureza a que se refere o art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, com a redação que lhe deu o art. 1º, da Lei nº 3.293, de 29 de outubro de 1957, destinam-se a permitir a obtenção do certificado de licença ginásial ou colegial - clássica ou científica - àqueles que tenham realizado estudos sem observância dos regimes escolares previstos na legislação do ensino. § 1º Os exames de

Outros dois documentos - o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972, e o documento Política para o Ensino Supletivo - explicitaram as características desta Modalidade de Ensino.

Na visão dos legisladores, o Ensino Supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário. Segundo o Parecer 699, era necessária, também, a ampliação da oferta de formação profissional para “uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo”. Por fim, foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma “escolarização menos formal e ‘mais aberta’”. (FRIEDRICH p.399, 2010)

Com a Nova República, a partir do ano de 1985, o governo federal rompe com a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguindo o MOBRL e substituindo-o pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Esta Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil. (FRIEDRICH, 2010)

Porém, a busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988. Nesse documento, a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida enquanto modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada “idade própria”.

Entretanto, com a extinção da Fundação Educar no ano de 1990 - ano em que a UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural*

---

madureza serão realizados em estabelecimentos de ensino secundário federal ou, a juízo da respectiva Inspeção Seccional, em estabelecimento equiparado que disponha de condições pedagógicas adequadas.” (SENADO FEDERAL, 1958, s/p.) Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=153279&norma=174044>> Acesso em 11 de mar. de 2015.

*Organization*) instituiu como o Ano Internacional da Alfabetização -, o governo federal omitiu-se do cenário de financiamento para a educação de jovens e adultos, cessando os programas de alfabetização até então existentes (PARANÁ, 2006).

Então, ainda na década de 90, é promulgada a nova (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, na qual a EJA ganha um espaço no contexto educacional como modalidade da educação básica com especificidade própria e com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 14/1996.

De acordo com a Lei Federal nº 9.394/96 (LDB) a EJA passa a ser uma modalidade de educação básica nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, que tem como fundamento não só alfabetizar os jovens e adultos, mas sim dar oportunidades de escolarização no ensino regular, proporcionando a eles uma educação que possa desenvolver seu sistema crítico e inseri-los no contexto social atual. (COLAVITTO; ARRUDA, 2014, p. 14)

Essa emenda tira a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, ou seja, as instituições públicas de ensino regular não são mais obrigadas a oferecer vagas para alunos que passaram da idade entendida como própria para cada etapa de ensino, deixando esse público destinado para EJA.

Em acréscimo, a partir da segunda metade da década de 90, ficou evidente, também, um processo de articulação de diversos segmentos sociais, tais como: organizações não governamentais, movimentos sociais, governos municipais e estaduais, universidades, organizações empresariais conhecidos como (Sistema "S")<sup>13</sup>, buscando debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nível nacional (PARANÁ, 2006).

---

<sup>13</sup>O Sistema S conta com uma rede de escolas, laboratórios e centros tecnológicos espalhados por todo o território nacional. Também há ofertas de cursos pagos, geralmente com preços mais acessíveis do que oferecidos por instituições particulares de ensino. É formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, os integrantes do Sistema têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Qualificar e promover o bem-estar social e disponibilizar uma boa educação profissional é a finalidade do Sistema S.

Observa-se, então, neste contexto que se inicia em 2000, em consequência das determinações legais que foram promulgadas em 10/05/2000, a publicação das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. O documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação normatiza a oferta desse tipo de ensino para maiores de 15 anos para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Neste mesmo período, ressalta-se a inclusão da educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 09/01/2001 pelo governo federal. Este Plano referenda a determinação constitucional que define, como um dos objetivos do PNE, a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I), tratando-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

O Plano compreende que, da Educação de Jovens e Adultos, deve fazer parte, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries do ensino fundamental, lembrando que essa etapa de ensino passou recentemente para a escolaridade de 9 anos, reconhecendo a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, ou seja, diferentes das voltadas à educação regular, além da especialização do seu corpo docente. Em torno de uma política pensada sobre estas questões, é que se vivenciam hoje as práticas de ensino a esse público. (BRASIL, 2001).

Dessa forma, é nesta política de ensino que as instituições que atendem à modalidade de ensino EJA na cidade de Ponta Grossa, Paraná trabalham e é para estas instituições que direcionamos nossa pesquisa.

### **1.1.2 A Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná: breve histórico**

---

(PORTAL BRASIL, 2011). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>> Acesso em: 23 de nov. de 2015.

A partir do breve histórico sobre a EJA no Brasil, notadamente a necessidade dessa modalidade de educação, ainda que não pelos motivos ideais, e da obrigatoriedade de oferta prevista em lei, no estado do Paraná foi pensada a ampliação da Rede Estadual de Ensino Público para Jovens e Adultos.

Direcionamos o estudo para o município de Ponta Grossa, mais especificamente. Segundo o documento Projeto Político Pedagógico<sup>14</sup> (PPP) do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Paschoal Salles Rosa (2013) na década de 80, foram criados os primeiros Centros de Estudos Supletivos (CES) nas principais cidades do Paraná: Curitiba, Cascavel, Ponta Grossa, Londrina e Maringá.

Em Ponta Grossa, foi criado o CES no dia 19 de outubro de 1984, pela Resolução nº 7430/84, atendendo a demanda de 5ª a 8ª série do 1º Grau, em forma de experimento pedagógico sob a coordenação do Departamento de Ensino Supletivo (DESU).

Após aproximadamente cinco anos da criação do CES em Ponta Grossa, mais precisamente na data de 25 de setembro de 1989, pela Resolução 2563/89, o CES passou a se denominar “Centro de Estudos Supletivos Professor Paschoal Salles Rosa”, sendo esta instituição a precursora da implantação da EJA na cidade de Ponta Grossa e nos Campos Gerais.

Mais tarde, depois de aproximadamente dois anos, tendo em vista a demanda local, foram inseridas as séries iniciais, ou seja, a alfabetização ao público do CES, conforme observa o PPP CEEBJA Paschoal Salles Rosa, (2013, p. 07): “Os estudos correspondentes às séries iniciais, alfabetização / 1º Grau, foram implantados em 16 de outubro de 1991, pela Resolução nº 3389/91, para atender a demanda existente”.

Percebe-se que, conforme a demanda local e a ampliação de outros níveis de ensino, a Educação de Jovens e Adultos vai conquistando mais espaço na população e exigindo novas leis, sugerindo maior flexibilidade no ensino, assim,

---

<sup>14</sup> Utilizamos o PPP como aporte teórico não apenas por ser um documento interno à instituição a que direcionamos nossa pesquisa, mas pela dificuldade de encontrar material teórico que abordasse o assunto discutido neste tópico.

Em cumprimento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e pela Resolução nº 3120/98, publicada no Diário Oficial de 11 de Setembro de 1998 o Centro de Estudos Supletivos passa a se denominar Centro de Educação Aberta Continuada a Distância – CEAD. (CEEBJA-PASCHOAL SALLES ROSA, 2013, p. 07).

Ainda de acordo com o PPP CEEBJA Paschoal Salles Rosa, os educandos desta instituição poderiam realizar boa parte de seus estudos a distância e ter a escola como a legitimação destes estudos. Os alunos se matriculavam na série correspondente ao seu nível de escolaridade, recebiam material didático, orientação para desenvolver as atividades do material e poderiam desenvolver parte de seus estudos fora das dependências físicas do CEAD, depois retornavam à escola para mais orientações se acreditassem necessário (aulas individuais) e para realização de avaliações. Também existia a oferta das disciplinas com aulas presenciais, como no ensino regular. O aluno poderia optar pela modalidade que gostaria de cursar. A conclusão da etapa da educação básica se dava por conclusão de um bloco disciplinas.

E, nesta caminhada, com o crescimento da procura por essa modalidade de ensino, uma nova Resolução nacional, sob o nº 900/99 de fevereiro de 1999, define que o estabelecimento de ensino CEAD passe a se denominar Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e, juntamente com essa Resolução, outros aspectos são firmados visando a dar mais amplitude ao ensino básico.

Em função da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que redefiniu o Ensino Supletivo como Modalidade de Educação Básica para Jovens e Adultos e com uma sistemática de Ensino Presencial vem dar autonomia para funcionar em diferentes locais o que inicialmente se denominaram NAES – Núcleo Avançado de Ensino Supletivo, após foram denominados PACs – Postos Avançados dos CEEBJAs, atualmente chamadas as APEDs – Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs) do CEEBJA. (CEEBJA-PASCHOAL SALLES ROSA, 2013, p. 07).

Em paralelo com a instituição CEEBJA Paschoal Salles Rosa, instituiu-se também outro centro para atender a EJA na cidade de Ponta Grossa: o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o CEEBJA-UEPG, o qual foi pensado a partir da

necessidade de escolarizar os funcionários da UEPG, conforme o PPP do CEEBJA-UEPG

Em 1995 teve origem o Projeto de Escolarização de Funcionários na Universidade Estadual de Ponta Grossa da alfabetização ao 2º grau sob a coordenação da Coordenadoria de Integração e Capacitação de Profissionais de Ensino da Rede Pública (CICAPE) tendo como órgãos envolvidos a Pró-reitoria de Extensão Assuntos Culturais (PROEX), Centro de Ensino Supletivo (CES) e demais departamentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ligados às diversas disciplinas que constam do programa: Associação dos Servidores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (ASUEPG) e Divisão de Recursos Humanos (Seção de Promoção Social). O referido Projeto surgiu da necessidade de escolarização dos funcionários da UEPG, uma vez que esta é detentora do saber erudito, possuía, paradoxalmente, em seu próprio meio um número significativo de servidores carentes de escolarização, e que, reivindicavam esta oportunidade através da própria Universidade. (CEEBJA-UEPG, 2010, p. 8).

Tendo em vista este contexto, a UEPG firmou convênio com o CES, almejando o atendimento a jovens e adultos que não conseguiram realizar seus estudos em idade própria para o ensino regular, ou que não tiveram a oportunidade para isso. Além disso, a UEPG visava a uma metodologia adequada ao público alvo com atendimento personalizado e com horário de frequência flexível, ficando a critério da disponibilidade do aluno a organização da frequência. Assim a proposta foi se tornando algo além do projeto inicial que era atender apenas aos funcionários da UEPG.

O bom atendimento prestado aos alunos servidores fez com que a demanda por escolarização ultrapassasse os muros da Universidade e se estendesse à comunidade como um todo e algumas empresas da cidade. Foi então que, em 1997, o Projeto de Escolarização dos Funcionários da UEPG se transformou numa Escola Estadual denominada Núcleo Avançado de Estudos Supletivos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – NAES-UEPG, conforme a Resolução nº 2768/97 de treze de agosto de um mil, novecentos e noventa e sete da Secretaria de Estado da Educação, com atendimento para o 1º e 2º segmentos de ensino de 1º grau. (CEEBJA-UEPG, 2010, p. 8).

Então, neste mesmo, em 1997, com o êxito em escolarizar os funcionários como se pensou inicialmente, a escolarização para jovens e adultos começou a tomar rumos além dos muros da universidade, e a oferta de escolaridade já não era mais somente aos funcionários da UEPG.

Ainda no ano de 1997, o Conselho de Administração da UEPG autorizou a assinatura de Termos de Cooperação Técnica firmado entre esta Instituição e a Cooperativa Central de Laticínios do Paraná Ltda. e desta com a Secretaria de Estado da Educação. Tal acordo tinha por objeto o desenvolvimento de projeto pedagógico que abrangeu todos os empregados da Cooperativa, interessados em receber escolarização desde o nível de alfabetização até o 2º segmento do ensino fundamental. (CEEBJA-UEPG, 2010, p.8)

Assim, a escolarização se estendeu às empresas que buscavam mais capacitação dos seus funcionários, ou seja, ainda com a visão de mão de obra especializada. Nessa perspectiva de atender ao público crescente, as parcerias foram aumentando e tomando objetivos maiores que se tinha inicialmente.

No ano de 1999 foi assinado Termo de Cooperação Técnica entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa [...] e a Indústria Brasileira de Bebidas- SPAIPA S/A e desta com a Secretaria de Estado da Educação. Em ambos os casos, o objetivo maior era o de promover a implantação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, visando garantir aos funcionários/alunos dessas organizações o acesso à continuidade de estudos em nível fundamental, através do trabalho de estagiários da UEPG, sob orientação pedagógica do então CEAD-UEPG. (CEEBJA-UEPG, 2010, p.9)

De acordo com o PPP do CEEBJA-UEPG, houve um aumento expressivo de concluintes e o CEAD ficava inviável para atender a demanda do público, e esse texto motivou a ampliação no atendimento ao ensino, passando desta forma a atender o nível de escolarização 2º Grau.

[...] a resolução nº 499/99 da Secretaria de Estado da Educação autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, transformando o Núcleo Avançado de Estudos Supletivos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – NAES - UEPG em Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – CEAD - UEPG. A partir de então, o NAES-UEPG fica desvinculado do CEAD Pólo do município de Ponta Grossa, antigo CES - Pólo. (CEEBJA-UEPG, 2010, p.9)

E com a trajetória do atendimento da educação básica nos segmentos Ensino Fundamental e Médio (na época chamados de 1º e 2º Grau respectivamente) sendo bem sucedida até então, a escolarização para a comunidade em geral ganha mais espaço e nasce, no ano de 2000, o CEEBJA

– UEPG com o prédio exclusivo, conforme afirma o PPP do CEEBJA – UEPG, (2010)

No ano de 2000, em atendimento ao artigo 28 da Deliberação nº 012/99 do Conselho Estadual da Educação, o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio da resolução 4561/99, passou a denominar-se Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEEBJA – UEPG. Neste mesmo ano, o CEEBJA-UEPG passou a funcionar em prédio próprio, construído pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialmente para esse fim. (CEEBJA-UEPG, 2010, p. 9).

Uma vez instituído, o CEEBJA-UEPG deu continuidade às ações pedagógicas descentralizadas, as quais atendiam a comunidade mais afastada do centro de ensino, como exemplo do PAC (Posto Avançado do CEEBJA) de Carambeí, região metropolitana da Cidade de Ponta Grossa.

Mais tarde, assim como o CEEBJA Paschoal Salles Rosa já atendia ao público mais afastado do centro, o CEEBJA – UEPG ampliou o atendimento à periferia, oferecendo um número maior de APED's<sup>15</sup> (Ações pedagógicas descentralizadas) por diversos bairros e regiões da cidade. Conforme se observa no PPP CEEBJA-UEPG (2010),

A partir de 2006, o CEEBJA-UEPG ampliou o seu atendimento às escolas municipais com Ações Pedagógicas Descentralizadas, denominadas de APED, contando assim com um número expressivo do corpo docente e discente. Neste mesmo ano, o CEEBJA-UEPG conta com duas APEDs especiais, no Assentamento Emiliano Zapata e no Campus de Uvaranas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. (CEEBJA-UEPG, 2010, p. 10)

Atualmente têm-se, na cidade de Ponta Grossa, dois principais Centros de Educação de Educação Básica para Jovens e Adultos ligados ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa que atendem ao público jovem, adulto e idoso dessa cidade do Paraná e se estende aos Campos Gerais: o CEEBJA Paschoal Salles Rosa como já citado, o precursor da EJA nesta cidade, e o CEEBJA-UEPG.

É interessante observar que estes dois centros ficam localizadas na região central de Ponta Grossa, atendem ao público da EJA e coordenam as

---

<sup>15</sup> Para mais informações sobre APEDs, ver item 1.2 (O sistema de ensino da EJA) neste capítulo.

APED's que atendem ao público da região mais afastada do centro da cidade. Conforme explica o PPP do CEEBJA-UEPG (2010)

Este estabelecimento escolar desenvolverá ações pedagógicas descentralizadas, efetivadas em situações de evidente necessidade, dirigidas a grupos sociais com perfis e necessidades próprias e onde não haja oferta de escolarização para jovens, adultos e idosos, respeitada a proposta pedagógica e o regimento escolar, desde que autorizado pela SEED/PR, segundo critérios estabelecidos pela mesma Secretaria em instrução própria. (CEEBJA-UEPG, 2010, p. 07)

## **1.2 O sistema de ensino da EJA**

Neste ponto cabe refletir sobre o sistema de ensino da Educação de Jovens e Adultos, que difere do sistema regular de ensino de Educação Básica.

A título de retomada, a modalidade de ensino EJA possui funções e finalidades específicas, é organizada para atender Jovens e Adultos que, por razões sociais, econômicas e históricas não concluíram seus estudos. É garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, no seu artigo 37: “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada” (BRASIL, 1996, p.28).

Dessa forma, faz-se necessário lembrar que, atualmente, o sistema de ensino voltado para a EJA é dividido em dois modos: individual e coletivo, e o aluno pode estudar nos dois sistemas simultaneamente.

Para que o processo seja executado a contento, serão estabelecidos planos de estudos e atividades. Tanto na organização individual como na coletiva, os educandos receberão um Guia de Estudo. Nesse sentido, a escolarização, em todas as disciplinas, será organizada de forma coletiva e individual, ficando a critério do educando escolher a maneira que melhor se adapte às suas condições e necessidades, ou mesmo mesclar essas formas, ou seja, cursar algumas disciplinas organizadas coletivamente e outras individualmente. (CEEBJA-UEPG, 2010, p. 5)

Assim, por exemplo, o aluno pode fazer a disciplina de História no individual e de Língua Portuguesa no modo coletivo ou vice-versa.

O modo individual propõe um estudo mais autônomo como já antecipa a palavra individual, ou seja, o aluno pode escolher a disciplina dentro do cronograma ofertado na etapa de ensino coerente ao seu currículo. Desse modo a grade de disciplinas

Será programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, contemplando mais intensamente a relação pedagógica personalizada e o ritmo próprio do educando, nas suas condições de vinculação à escolarização e nos saberes já apropriados. (Idem, 2010, p. 5)

Nessa organização, o aluno estuda sozinho, realizando em sala as atividades correspondentes ao conteúdo destinado para a disciplina que estiver cursando, tendo orientação do professor sempre que necessitar.

Em ambos os sistemas, o controle de frequência é anotado pelo professor que fica na sala de aula, cada disciplina tem sua sala. Assim, o professor fica na sala destinada à sua disciplina, para auxiliar em caso de dúvidas que o aluno venha a possuir relacionadas ao estudo que está realizando.

Existe a liberdade na organização individual para o aluno chegar a hora que considere mais adequada, e para ficar o tempo que quiser na sala de aula, dentro dos horários de atendimento, tanto no período da manhã, quanto no período da tarde ou da noite.

A organização coletiva se assemelha ao ensino regular conforme informado no PPP do CEEBJA-UEPG, isto é, com horário fixo. Por exemplo, se a disciplina de Língua Estrangeira estiver marcada no calendário para iniciar e terminar em determinado dia, a pessoa que quiser estudar nesse sistema precisa organizar seu horário para alcançar a frequência exigida.

Organização coletiva Será programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, com previsão de início e término de cada disciplina, oportunizando ao educando a integralização do currículo. A mediação pedagógica ocorrerá priorizando o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva, na relação professor-educando e considerando os saberes adquiridos na história de vida de cada educando. (Ibidem, 2010, p. 5)

Já para concluir a disciplina no sistema individual, é necessário realizar as atividades dos cadernos que se encontram nas salas de aula. Após a conclusão das atividades, faz-se a prova na qual é necessário alcançar a nota mínima de 6,0 (seis pontos). Para ser aprovado, o aluno necessita ter frequência de 100% (cem por cento) das horas destinadas às atividades em sala de aula.

Nos dois sistemas, a EJA tem como base para o ensino e aprendizagem os documentos oficiais nacionais (PCN's, 1998/2000 e OCN's, 2006) e estaduais (DCE's, 2008; DCE's, 2006) destinados a esse público. Também se faz uso de outros materiais didáticos de apoio elaborados especialmente para a EJA, os quais o aluno utiliza em sala de aula.

A partir das leituras do Plano Pedagógico da EJA do ensino médio, constata-se a necessidade de carga horária total exigida e organizações diferentes de ensino para atender à necessidade de cada estudante que procura a EJA.

Além disso, vale lembrar o fato que a EJA carrega desde sua origem o desafio de ser uma educação fora do tempo cronológico dos sistemas de ensino e dos estudantes. Pensamos que essa modalidade de educação necessariamente anuncia a criação de um novo espaço-tempo [...] (ROHRIG; GUSTSACK, 2007, p.70).

Apresentamos a seguir, conforme a tabela disponível no site<sup>16</sup> do NRE Ponta Grossa, PR, os estabelecimento que ofertam EJA Ensino Fundamental Fase I -1º ao 5ºano - **(Tabela 2)** e os estabelecimentos que ofertam Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio **(Tabela 3)**

**Tabela 2** - Estabelecimento que ofertam EJA Ensino Fundamental Fase I (1º ao 5ºano)

| <b>Escola</b>                                    | <b>Bairro</b>    |
|--------------------------------------------------|------------------|
| ESCOLA MUNICIPAL EDGAR SPONHOLZ                  | VILA NERI        |
| ESCOLA MUNICIPAL OTACÍLIA HASSELMANN DE OLIVEIRA | UVARANAS         |
| ESCOLA MUNICIPAL PLAUTO M. GUIMARÃES             | JARDIM CONCEIÇÃO |

<sup>16</sup><<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1040>>

|                                                 |                 |
|-------------------------------------------------|-----------------|
| ESCOLA MUNICIPAL PREF. CEL CLAUDIO G. GUIMARÃES | CEL.CLAUDIO     |
| ESCOLA MUNICIPAL OTHON MADER                    | SANTO ANTONIO   |
| ESCOLA MUNICIPAL GUITIL FEDERMANN               | SANTA MARIA     |
| ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ BONIFÁCIO                 | BOA VISTA       |
| ESCOLA MUNICIPAL NELSON PEREIRA JORGE           | VILA HILGEMBERG |

Fonte: NRE Ponta Grossa PR, 2015

**Tabela 3 - Estabelecimentos que ofertam Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio**

| <b>Código Município</b> | <b>Código Escola</b> | <b>Estabelecimentos</b>              | <b>Municípios</b> |
|-------------------------|----------------------|--------------------------------------|-------------------|
| 2010                    | 4777-3               | CEEBJA Paschoal Salles Rosa          | Ponta Grossa      |
| 2010                    |                      | CEEBJA Odair Pasqualini (PEPG)       | Ponta Grossa      |
| 490                     | 4777-0               | CEEBJA Profª Amélia Madalena Vaz     | Castro            |
| 2010                    | 4778-1               | CEEBJA UEPG                          | Ponta Grossa      |
| 1020                    | 0002-1               | Colégio Estadual Alcides Munhoz      | Imbituva          |
| 2010                    | 0015-7               | Colégio Estadual Amálio Pinheiro     | Ponta Grossa      |
| 2010                    | 0007-6               | Colégio Estadual Antonio Sampaio     | Ponta Grossa      |
| 2010                    | 0258-3               | Colégio Estadual Arnaldo Jansen      | Ponta Grossa      |
| 2010                    | 0016-5               | Colégio Estadual Becker e Silva      | Ponta Grossa      |
| 2010                    | 0011-4               | Colégio Estadual Bento Mossurunga    | Ponta Grossa      |
| 1790                    | 0063-6               | Colégio Estadual Bom Jesus do Monte  | Palmeira          |
| 464                     | 0013-5               | Colégio Estadual Carlos Ventura      | Carambeí          |
| 1060                    | 0002-6               | Colégio Estadual Claudino dos Santos | Ipiranga          |
| 1790                    | 0002-4               | Colégio Estadual David Carneiro      | Palmeira          |

|      |        |                                           |              |
|------|--------|-------------------------------------------|--------------|
| 2010 | 3130   | Colégio Estadual Prof. Edison Pietrobelli | Ponta Grossa |
| 2010 | 0266-4 | Colégio Estadual Espírito Santo           | Ponta Grossa |
| 1150 | 0043-8 | Colégio Estadual Inê Messias Erdam        | Ivaí         |
| 2770 | 0001-6 | Colégio Estadual Irênio                   | Tibagi       |
| 1960 | 0004-6 | Colégio Estadual Rivadávia Vargas         | Piraí do Sul |
|      |        | PROEDUSE -CENSE                           | Ponta Grossa |

Fonte: NRE Ponta Grossa PR, 2015

Obs.: Código do NRE – 025

Entre os estabelecimentos que atendem a EJA na cidade Ponta Grossa existem dois Centros que atendem as Ações Pedagógicas Decentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede pública Estadual - APEDs no município de Ponta Grossa pelo NRE de Ponta Grossa: o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA Paschoal Salles Rosa e o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA UEPG

**Tabela 4 - APEDs do CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa -2015**

| <b>APEDs</b>                            | <b>LOCALIZAÇÃO</b> |
|-----------------------------------------|--------------------|
| Complexo Educacional Prof. Egdar Zanoni | Gralha Azul        |
| Escola Deodoro A. Quintiliano           | Cara-Cará          |
| Escola Faris A. Michaelle               | Borato             |
| Escola Kamal Tebcherani                 | Jardim Esplanada   |
| Escola Maria L. A. Heimbecher           | Porto Amazonas     |
| Escola Shirley Aggi Moura               | Shangrila          |
| Escola Prof. Zair Santos Nascimento     | Jardim Los Angeles |
| Escola Prof. Zilá Bernadete Bach        | Jardim Dom Bosco   |
| Escola Protazio Scheifer                | Vila Romana        |

|                                              |                                |
|----------------------------------------------|--------------------------------|
| Escola Sen. Flávio Carvalho Guimarães        | Jd. Boa Vista                  |
| Escola Othon Mader                           | Vila Santo Antônio             |
| Escola Sebastião Antunes Ferreira            | São João do Triunfo            |
| Col. Estadual do Campo Argemiro Luiz de Lima | São João do Triunfo (Rio Baio) |
| Escola dolguaçu                              | São João doTriunfo             |
| Escola Pascoalino                            | Vila Velha                     |
| Escola Humberto Cordeiro                     | Vila Estrela                   |
| Col. Baldomero Bitencourt                    | Tibagi                         |

**Fonte:** NRE Ponta Grossa PR, 2015

**Tabela 5 - APEDs do CEEBJA UEPG -2015**

| <b>APEDs</b>                                | <b>LOCALIZAÇÃO</b>       |
|---------------------------------------------|--------------------------|
| Assentamento Emiliano Zapata                | Biscaia                  |
| Col. Doutora Zilda Arns                     | Carambeí /SantaCruz      |
| Escola Estadual Darlene de Jesus P. Moreira | Carambeí/Catanduvras     |
| Escola Coronel Cláudio Gonçalves Guimarães  | Coronel Cláudio          |
| Escola Deputado Mario Braga Ramos           | Cara-Cará                |
| Escola Doutor Edgar Sponholz                | Vila Neri                |
| Escola General Aldo Bonde                   | Jardim Lagoa Dourada     |
| Escola Guaracy Paraná Vieira                | San Martin (SãoJorge)    |
| Escola Maria Coutin Riesemberg              | Jardim Pontagrossense    |
| Escola Padre José Bugatti                   | DER                      |
| Escola Pref. Ernesto Guimarães Vilela       | Paraíso                  |
| Escola Pref. Amadeu Puppi                   | Nossa Senhora das Graças |
| Escola Pref. Major Manoel V. Bittencourt    | Vila Santana             |

|                                        |                  |
|----------------------------------------|------------------|
| Escola Alda dos Santos Rebonato        | Rio Verde        |
| Escola Zahira Catta Preta de Mello     | Vila Cipa        |
| Escola Marta Filipkowski de Lima       | Jardim Cachoeira |
| Escola Sebastião dos S. E Silva        | Santa Mônica     |
| Escola Prof. Dr. Plauto Miró Guimarães | Jardim Conceição |

**Fonte:** NRE Ponta Grossa PR, 2015

As APED's funcionam em salas cedidas pelo município. São salas pertencentes a escolas municipais que ficam desocupas no período noturno. Logo, as aulas são oferecidas neste período visam a atender ao público nas regiões em que não se tenha oferta da Educação Básica para o Público da modalidade EJA, conforme podemos observar na Instrução nº 007/2007 – SUED/SEED a seguir:



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**INSTRUÇÃO N.º 007/2007 – SUED/SEED**

**ASSUNTO:** Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual (APEDs).

A Superintendente de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- os Pareceres do Conselho Estadual de Educação que aprovam as Propostas Pedagógicas dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos;
- o item 1.6 da proposta pedagógica de EJA para as escolas da rede pública estadual, que firma *"Este Estabelecimento Escolar desenvolverá ações pedagógicas descentralizadas, efetivadas em situações de evidente necessidade, dirigidas a grupos sociais com perfis e necessidades próprias e onde não haja oferta de escolarização para jovens, adultos e idosos, respeitada a proposta pedagógica e o regimento escolar, desde que autorizado pela SEED/PR, segundo critérios estabelecidos pela mesma Secretaria em instrução própria"*; e
- a necessidade de definir critérios para implantação de Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual (APED), expede a seguinte

**INSTRUÇÃO**

1. Critérios para a implantação da APED:
  - a) localidade/regiões onde não haja oferta de educação básica para jovens e adultos, particularmente no período noturno;
  - b) demanda de jovens e adultos que não tenham concluído o Ensino Fundamental Fase II e/ou o Ensino Médio;
  - c) demanda com idade, preferencialmente, igual ou superior de 18 anos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio;
  - d) em estabelecimentos públicos onde não haja oferta de Ensino Regular Noturno;
  - e) ambientes públicos, preferencialmente escolares;
  - f) em caráter excepcional, em espaços físicos privados, exclusivamente, para escolarização de seus funcionários.
2. As APEDs devem ser ofertadas de forma gratuita, independente de serem ofertadas em estabelecimentos públicos ou em espaços físicos privados.
3. A APED poderá ser ofertada por todos os estabelecimentos estaduais de ensino que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, exceto as APEDs autorizadas a funcionar em Instituição privada, que deverão ser vinculadas aos estabelecimentos de ensino estaduais que ofertam exclusivamente EJA (CEEBJAs).

### 1.3 Aspectos da Legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Como se sabe, a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, o qual está assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Quando se fala em todos os cidadãos, aí também estão incluídos, obviamente, aqueles que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos básicos na idade regular como é o caso de muitos Jovens e Adultos que, por razões diversas, não puderam estudar. Logo, a EJA é uma oportunidade para concluir a Educação Básica.

A ideia de Educação Básica é aquela que compreende a educação infantil, o ensino fundamental I e II, que é obrigatório, e o ensino médio. No Brasil, todos esses níveis de ensino são de oferta gratuita. Por isso, é dever do Estado, como já dito anteriormente, assegurar o ensino fundamental gratuito e de qualidade para todos, indistintamente. No caso do ensino médio, é dever também buscar a sua universalização.

Esses aspectos podem ser encontrados, por exemplo, na afirmação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), quando preceitua que:

#### **TÍTULO III**

##### **Do Direito à Educação e do Dever de Educar**

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

Ainda, no artigo 5º. da mesma Lei, observa-se que:

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

No tocante à questão da escolarização, há vários programas e ações de incentivo à educação, promovidos pelo Governo Federal como podemos

observar a seguir, programas baseados no Plano Plurianual – PPA 2012 – 2015, em conjunto com

[...] o Plano Mais Brasil – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, a saber: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos. As áreas de atuação da SECADI contemplam, ainda, agendas políticas de caráter intersetorial. As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. (MEC, 2014, s/p)

Por conta de tais ações, o número de crianças em idade escolar que não frequentam a escola reduziu-se significativamente segundo informações do IBGE. Conforme apontam os dados do CENSO de 2010, “De 2000 para 2010, houve sensível redução no percentual de pessoas que não frequentavam escola no contingente de 7 a 14 anos de idade, que passou de 5,5% para 3,1%, no País” (IBGE, 2010 p. 88)<sup>17</sup>.

Em contrapartida, o número de Jovens e Adultos fora do sistema de ensino ainda é muito grande, apesar da considerável redução pelo ponto de vista do IBGE. Segundo o Censo de 2010: “de 2000 para 2010, observou-se expressiva diminuição no percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 15 a 17 anos de idade, que diminuiu de 22,6% para 16,7% no País” (Idem, 2010, p.88).

Não se pode esquecer de que a EJA é a modalidade de ensino mais adequada para alunos que precisam completar o ensino fundamental e/ou médio e estão acima da faixa etária regular (seja porque não tiveram a oportunidade de cursar esses ensinos anteriormente ou porque, por algum motivo, tiveram que abandonar seus estudos), pois o currículo da EJA precisa

<sup>17</sup> <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxaanalfabetismo&vcodigo=PD384>>  
Acesso em 03 de dez. de 2015

estar adaptado à faixa etária deles. Não se pode trabalhar com os Jovens e Adultos com a mesma didática que se trabalha com alunos do ensino regular caso contrário não haveria necessidade da EJA.

Como mencionado anteriormente, a inclusão de alunos Jovens e Adultos nessa modalidade de ensino também está assegurada na LDB/96, no artigo 4º., inciso VII, que diz:

Art. 4º., inciso VII - 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; [...].

Ainda, preocupada com essa parcela da população, essa Lei traz uma seção que trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos. Vejamos:

#### Seção V

##### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Ao ler atentamente o texto que estabelece as diretrizes, pode-se dizer que, ao dispor sobre a EJA, a LDB/96 propicia um avanço significativo em termos democráticos e educacionais, contemplando essa modalidade de ensino que é direcionada, especificamente, para cidadãos Jovens e Adultos que não puderam completar seus estudos.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 reafirma o que a LDB/96 determina, de modo que, a partir do conhecimento de que esses cidadãos necessitam de acesso ao saber escolarizado, seja para se manter ou para se inserir no mercado de trabalho, esse parecer propõe que se garantam ofertas educacionais que sejam adequadas às diferentes realidades existentes entre os indivíduos que necessitam dessa modalidade de ensino.

Observe-se o que dispõe o art. 5º. do presente parecer:

Art. 5º. Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, 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, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Por este artigo, pode-se perceber que o Parecer CNE/CEB 11/2000 almeja um sistema educacional que trate esses indivíduos (Jovens e Adultos), que ficaram à margem, com igualdade, desconstruindo possíveis discriminações e preconceitos socialmente construídos.

O objetivo do documento corrobora a realidade, já conhecida, de que estudar e trabalhar é importante e necessário para a manutenção da maioria dos jovens e adultos e de seus familiares e, de modo mais amplo, para o cidadão, lembrando ainda que, através da educação, essas pessoas terão novas trajetórias de trabalho e mesmo de vida. Percebe-se que, com a falta de educação formal, há possibilidade maior de se somar a falta de emprego, saúde, lazer, e, conseqüentemente, de uma vida mais digna para essa pessoa e para suas famílias.

Assim, acreditamos que, ao serem colocados diante de oportunidades diferentes, oferecidas por ambientes diferentes, esses alunos serão capazes de ver formas de mudar seu destino e, nesse contexto, a educação passa a representar um papel fundamental devendo ser vista como o direito de se aprender e de fazê-lo por toda a vida.

## 1.4 Conhecendo os educandos da EJA

Considerando a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, inserida em um contexto de educação permanente, busca-se falar dos estudantes que integram este espaço que (inter)agem, mesmo porque aqui se discute, também, o desenvolvimento da vida e, conseqüentemente, o desenvolvimento do saber, de competências a serem descobertas, potencializadas e/ou desenvolvidas.

Olhando sob essa ótica, faz-se necessário interrogar-se primeiro sobre o perfil dos alunos que compõem a EJA, quais são as suas características e necessidades. Isso porque

Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que, em algum momento, afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar. (PARANÁ, 2006, p. 29)

Alguns dos fatores que já estão explicitamente apresentados são: a necessidade de subsistência - os modelos escolares ultrapassados diante de uma realidade sociocultural e econômica discrepante. Dessa forma, há que observar o público da EJA, considerando suas experiências para que se possa pensar sobre essa prática, definindo melhor os objetivos e metas, bem como os métodos a serem utilizados para um efetivo aprendizado desses alunos.

Assim, objetivando delinear o perfil desses alunos da EJA, por meio de análise documental, percebemos, através do documento do MEC “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, no capítulo referente à “Identidade de alunos e alunas da EJA”, que eles:

- têm mais de 14 anos;
- não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou Médio, quer seja pela repetência ou pela evasão, quer seja pelas desigualdades de oportunidades de permanência ou outras condições adversas;
- são cidadãos produtivos, inseridos ou com expectativa de inserção no mercado de trabalho;
- possuem um somatório de conhecimentos provenientes do universo cultural, da experiência individual e das interações sociais;

- têm uma mobilidade e ritmo de aprendizagem diferenciado daqueles alunos que completaram sua escolaridade no ensino regular;
- são motivados para aprender devido a fatores de ordem pessoal, social, geográfica e econômica;
- procuram essa modalidade de ensino em razão da metodologia adotada e a possibilidade de aproveitamento de estudos. (MEC/SECAD, 2004, p. 3).

Pela leitura dos documentos, observa-se que possuem características distintas dos demais alunos frequentadores da educação regular. Por isso, esta modalidade de ensino foi pensada para eles, exclusivamente, pois entende-se que esse aluno tem experiências de vida e também profissionais, e que busca conhecimentos através da escola com intenções específicas.

Essas intenções são, por exemplo, melhorar de salário, evitar o desemprego, ter mais condições para competir no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, ampliar seus conhecimentos, conquistar novas amizades, ter mais condições de acompanhar e ajudar os filhos nas atividades escolares, realizar-se como ser humano e cidadão, autoafirmar-se, entre outras razões.

É o que está descrito no documento do MEC/SECAD (2004), o qual destaca que o Jovem e o Adulto retornam à escola motivados pelas mais diversas razões, entre elas:

- o sonho de conquistarem melhores salários mediante as ameaças do desemprego;
- para obterem condições de dar maior apoio na formação dos seus filhos no contexto cultural;
- a auto realização;
- intensificarem mais as relações sociais;
- a busca de um ambiente onde possam falar de si e de suas experiências, como também, de suas carências, de poder trocar afetos, afinidades, sentimentos;
- para serem reconhecidos e valorizados como pessoa, como trabalhadores, que tem direito de viver dentro dos padrões normais da dignidade e da cidadania;
- adquirirem conhecimentos para administrar melhor os problemas. (MEC/SECAD, 2004, p. 9).

Sabe-se que, de uma maneira geral, as possíveis experiências passadas de fracasso escolar e de exclusão produzem, nesses alunos, Jovens e Adultos, uma autoimagem negativa. Essa está altamente vinculada com a visão que carregam da escola e de si mesmos como alunos e pode ser exteriorizada pela timidez e falta de confiança como aprendiz. (PARANÁ, 2006)

De acordo com Bauman (2005, p. 110), “E o que é aquilo com que os indivíduos abandonados, dessocializados, fragmentados e solitários provavelmente sonham, e se tem uma chance fazem?”. Isso porque grande parte do público da EJA traz como perfil não somente a idade maior do que os alunos da Educação Básica regular. Trata-se de perfis de identidades que ficaram à margem no processo da educação, entre as quais estão as de gênero e de estudantes que têm necessidades especiais.

Além da característica etária vinculada à EJA, há que se considerar outro conjunto de fatores que legitima esta modalidade de ensino. Trata-se da destacada presença da mulher que, durante anos, sofreu e por diversas vezes ainda sofre as consequências de uma sociedade desigual, com predomínio da tradição patriarcal, que a impediu anteriormente das práticas educativas. A EJA contempla, também, o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Considerando sua singular situação, dá-se prioridade a metodologias educacionais específicas que possibilitem o acesso, a permanência e o seu êxito no espaço escolar. (PARANÁ, 2006, p. 31)

Essa imagem negativa que possuem de si mesmos como alunos molda uma identidade que se personifica na figura de um “fracassado, incapaz, alguém que nunca vai conseguir aprender”<sup>18</sup> e que, aos poucos, vai sendo desconstruída e reconstruída de outra forma pelo convívio escolar com outros, no espaço na EJA, e posteriormente se esse estudante conseguir vencer esta etapa.

Em síntese, o atendimento escolar a jovens, adultos e idosos não se refere somente a uma característica etária, mas à diversidade sociocultural de seu público, composto por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros, que demandam uma educação que considere o tempo, os espaços e a sua cultura. (Idem, 2006, p. 31)

---

<sup>18</sup>O comentário entre aspas é da autora oriundo de sua experiência como ex-aluna que se sentia assim por diversas vezes em que se deparava com alguma dificuldade em entendimento nos estudos durante e posteriores aos estudos na EJA, bem como de sua experiência como docente desta modalidade de ensino que, por vezes, se deparou com discursos de alunos mencionando a incapacidade de aprender e ou seguir adiante com os estudos.

## CAPÍTULO II

### 2.1 O Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira no currículo da EJA - breve histórico

Para falar da Língua Estrangeira na grade curricular EJA, faz-se necessário ter em vista aspectos da história, desde o início da colonização, fatos que influenciaram o desdobramento da implementação de Línguas Estrangeiras no currículo da Educação Básica ao longo de nossa história na Educação. Conforme as DCE's,

Desde o início da colonização do território, que hoje corresponde ao litoral brasileiro, houve a preocupação do Estado português em facilitar o processo de dominação e expandir o catolicismo. Naquele contexto, coube aos jesuítas a responsabilidade de evangelizar e de ensinar o latim aos povos que habitavam o território, como exemplo de língua culta. (PARANÁ, 2006, p. 38)

Pela abordagem das DCES, percebe-se que a preocupação com o ensino de língua não era oferecer conhecimento, era um veículo para catequizar os índios. Logo, o latim como Língua Estrangeira era ensinado pelos jesuítas para evangelização do povo (LEFFA, 1999). Cabe lembrar que a língua portuguesa era a Língua Estrangeira já inserida aos brasileiros, mas não com a política de ser estrangeira. Assim, nos conta Leffa (1999),

Deixando de lado os primórdios da catequização dos índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira, e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano (**O espanhol só muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo**). Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. (LEFFA, 1999, p. 3-4, grifos nossos)

Nota-se que a língua estrangeira foi inserida no currículo da educação brasileira desde o Brasil colônia, ainda que fosse com finalidades distintas das

quais é defendida hoje pelos documentos oficiais que norteiam a prática do ensino na educação básica e também dos interesses individuais de quem aprende ou domina uma ou várias línguas estrangeiras. É o que se pode entender com o ensino da língua estrangeira inglesa, por exemplo.

[...] o ensino de inglês figura nos currículos escolares no Brasil desde o começo do século XIX. Isso não nos surpreende, já que, em 1808, os portos brasileiros foram abertos ao comércio exterior. Entenda “comércio exterior” como “comércio com a Inglaterra”. O mercantilismo britânico criava nas colônias e nas nações que negociavam com a Inglaterra a necessidade de aprender inglês. (OLIVEIRA L, 2009 p. 25)

Com o passar do tempo, entre políticas de ensino, políticas de línguas juntos às reformas no currículo escolar da educação pública, o ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica passa a ser quase nulo em muitas instituições de ensino.

Menos de dez anos depois da LDB de 1961, era publicada a nova LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ensino é reduzido de 12 para 11 anos, introduzindo-se o 1o. grau com 8 anos de duração e o segundo com 3. Enfatiza-se a formação especial com ênfase na habilitação profissional. O Conselho Federal de Educação (artigo 4o., parágrafo 3o.) ficava encarregado de fixar “além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”. A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. (LEFFA, 1999, p. 13 - 14).

Neste viés, para atender outra demanda curricular, segundo, o autor,

muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º. grau e no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º. e 2º. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (Idem, 1999, p. 14).

Na década de oitenta, como já dito, instaura-se o primeiro CEEBJA na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Ainda que não fosse “obrigatório”, de certa forma, tendo em vista o espaço de outra disciplina na Educação Básica regular, da qual a EJA segue as mesmas orientações, o ensino de Língua Estrangeira

Moderna, mais especificamente a língua inglesa, teve início no currículo da Educação Básica no Ensino Médio em 1984, segundo o relatório de conclusão de Ensino Médio cedido pelo CEEBJA Paschoal Salles Rosa.

Relatório de Conclusão de Ensino Médio (2º Grau Supletivo) - CEEBJA Paschoal Salles Rosa - do ano de 1988. (anexo A).

|                                                                                                                                                      |  |                                                                               |                                |                                                                                              |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|  <b>ESTADO DO PARANÁ</b><br><b>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</b> |  | <b>RELATÓRIO FINAL</b>                                                        |                                | <b>CONCLUSÃO DO CURSO DE 2º GRAU SUPLETIVO.</b><br><b>FUNÇÃO SUPLENÇA DE EDUCAÇÃO GERAL.</b> |                          |
| <b>ESTABELECIMENTO:</b> CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS                                                                                                 |  |                                                                               | <b>MUNICÍPIO:</b> PONTA GROSSA |                                                                                              |                          |
| <b>ENTIDADE MANTENEDORA:</b> GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ                                                                                             |  |                                                                               | <b>IEE:</b> -                  |                                                                                              | <b>NRE:</b> PONTA GROSSA |
| <b>AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO ESTAB.:</b><br>Parecer nº 473/85 - 20/12/85                                                                       |  | <b>RECONHECIMENTO DO ESTABELECIMENTO:</b><br>Resolução nº 3.113/88 - 30/09/88 |                                | <b>RECONHECIMENTO DO CURSO:</b><br>Resolução nº 3.113/88 - 30/09/88                          |                          |

  

|                                                                                                                      |  |                                           |                            |              |           |          |            |          |         |           |                         |                 |                    |                    |                  |                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------|----------------------------|--------------|-----------|----------|------------|----------|---------|-----------|-------------------------|-----------------|--------------------|--------------------|------------------|-----------------------------|
| <br><b>RESULTADO FINAL</b><br>1988 |  | NÚCLEO COMUM                              |                            |              |           |          |            |          |         |           |                         |                 |                    |                    |                  | PARTE<br>DIVERSIFI-<br>CADA |
|                                                                                                                      |  | LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA | EST. SOCIAIS |           |          | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS |         | ARTIGO 7º |                         |                 |                    |                    |                  |                             |
|                                                                                                                      |  |                                           |                            | HISTÓRIA     | GEOGRAFIA | O.S.P.B. |            | FÍSICA   | QUÍMICA | BIOLOGIA  | EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA | EDUCAÇÃO FÍSICA | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA | PROGRAMAS DE SAÚDE | ENSINO RELIGIOSO |                             |

  

| Nº | NOME DO ALUNO | SEXO | DATA/NASC. | DATA/CONCL. | AVALIAÇÕES |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |    |    |  |  |  |
|----|---------------|------|------------|-------------|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|--|--|--|
| 01 |               | M    | 29.07.49   | 14.02.88    | 64         | 60 | 64 | 56 | 68 | 94 | 54 | 54 | 54 | *1 | *4 | 77 | *2  | D  | *3 |  |  |  |
| 02 |               | M    | 08.06.60   | 05.12.88    | 56         | 50 | 63 | 94 | 81 | 50 | 77 | 80 | 78 | *1 | *4 | 84 | *2  | D  | *3 |  |  |  |
| 03 |               | M    | 10.01.68   | 18.05.88    | 87         | 88 | 94 | 96 | 92 | 91 | 92 | 92 | 89 | 88 | *4 | 90 | *2  | D  | *3 |  |  |  |
| 04 |               | M    | 30.05.58   | 21.12.88    | 55         | 72 | 64 | 56 | 91 | 60 | 60 | 60 | 60 | *1 | *4 | 70 | *2  | D  | *3 |  |  |  |
| 05 |               | F    | 10.10.57   | 21.07.88    | 50         | 52 | 83 | 92 | 52 | 87 | 58 | 58 | 58 | 60 | *4 | 77 | *2  | D  | *3 |  |  |  |
| 06 |               | M    | 24.02.63   | 12.02.88    | 62         | 52 | 52 | 70 | 56 | 85 | 72 | 87 | 84 | 52 | *4 | 70 | *2  | D  | *3 |  |  |  |
| 07 |               | F    | 23.01.58   | 04.11.88    | 50         | 56 | 50 | 54 | 64 | 80 | 60 | 60 | 60 | *1 | *4 | 84 | *2  | D  | *3 |  |  |  |
| 08 |               | F    | 01.06.69   | 10.02.88    | 89         | 52 | 96 | 87 | 82 | 72 | 72 | 77 | 70 | 76 | *4 | 79 | 100 | D  | *3 |  |  |  |
| 09 |               | M    | 08.03.63   | 07.12.88    | 58         | 88 | 82 | 52 | 86 | 84 | 54 | 54 | 54 | *1 | *4 | 87 | *2  | D  | *3 |  |  |  |
| 10 |               | M    | 24.05.66   | 09.02.88    | 53         | 70 | 54 | 76 | 52 | 70 | 70 | 70 | 70 | 72 | *4 | 80 | 91  | 91 | *3 |  |  |  |

Fonte: CEEBJA-Paschoal Salles Rosa.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Os nomes dos alunos foram ocultados para preservar as identidades deles.

<sup>20</sup> Os nomes dos alunos foram ocultados para preservar as identidades deles.

Nos relatórios consultados até o ano de 1994, não se encontrou a indicação dessa disciplina para o ensino fundamental, ou seja, não era obrigatória essa oferta para esse público até então. Veja-se o que dizem as DCE's acerca desse assunto:

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 determinou a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, e a escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar, conforme suas possibilidades de atendimento (Art. 26, § 5.º). (PARANÁ, 2006, p. 48)

Então, é no relatório final referente a 1994 que vêm a aparecer estudantes concluintes dessa disciplina na grade citada, ou seja, quando a LDB exigiu a oferta também para esse segmento, como podemos observar:

Relatório de Conclusão de Ensino Fundamental (1º Grau Supletivo) – CEEBJA  
Paschoal Salles Rosa – do ano de 1994. (anexo C)

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO FINAL

CONCLUSÃO DO CURSO DE 1º GRAU SUPLETIVO  
FUNÇÃO SUPLENÇA DE EDUCAÇÃO GERAL

|                                                                             |                                                             |                                                   |  |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--|
| ESTABELECIMENTO:<br>CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS PROP. PASCHOAL SALLES ROSA |                                                             | MUNICÍPIO:<br>PONTA GROSSA                        |  |
| ENTIDADE MANTENEDORA:<br>GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ                        | RECONHECIMENTO DO ESTABELECIMENTO:<br>RESOLUÇÃO Nº 3.113/88 | RECONHECIMENTO DO CURSO:<br>Resolução nº 3.113/88 |  |

RESULTADOS FINAIS

|  |  |  |  | UNIDADE COMUM |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | PONTA GROSSA |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|----------|--------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | PROVA 1       | PROVA 2 | PROVA 3 | PROVA 4 | PROVA 5 | PROVA 6 | PROVA 7 | PROVA 8 | PROVA 9 | PROVA 10 | PROVA 11 | PROVA 12 |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |               |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 2ª    |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 3ª    |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 4ª    |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 5ª    |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 6ª    |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 7ª    |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 8ª    |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 9ª    |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 10ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 11ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 12ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 13ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 14ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 15ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 16ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 17ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 18ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 19ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 20ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 21ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 22ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 23ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 24ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 25ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 26ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 27ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 28ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 29ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 30ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 31ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 32ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 33ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 34ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 35ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 36ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 37ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 38ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 39ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 40ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 41ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 42ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 43ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 44ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 45ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 46ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 47ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 48ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 49ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 50ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 51ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 52ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 53ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 54ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 55ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 56ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 57ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 58ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 59ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 60ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 61ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 62ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 63ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 64ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 65ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 66ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 67ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          | INTELE       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | UNIDADE 68ª   |         |         |         |         |         |         |         |         |          |          |          |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Porém, a inclusão da disciplina em questão na grade curricular do Ensino Fundamental não foi constante, como se pode perceber no relatório de conclusão do ano de 1997, sugerindo que, ao menos em dois anos anteriores, não houve a oferta da Língua Estrangeira para o público que frequentou este período.

Relatório de Conclusão de Ensino Fundamental (1º Grau Supletivo) – CEEBJA  
Paschoal Salles Rosa - do ano de 1997. (anexo D)

|                                                                                                                                               |                                                                    |                                                                                                            |                 |                |            |          |                                |                 |                    |                         |                    |                  |   |    |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|------------|----------|--------------------------------|-----------------|--------------------|-------------------------|--------------------|------------------|---|----|---|
|  <b>ESTADO DO PARANÁ</b><br>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO |                                                                    | <b>RELATÓRIO FINAL</b><br><br>CONCLUSÃO DO CURSO DE 1º GRAU SUPLETIVO<br>FUNÇÃO SUPLENÇA DE EDUCAÇÃO GERAL |                 |                |            |          |                                |                 |                    |                         |                    |                  |   |    |   |
| <b>ESTABELECIMENTO:</b><br>CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS PROFESSOR PASCHOAL SALLES ROSA                                                        |                                                                    | <b>MUNICÍPIO:</b><br>PONTA GROSSA                                                                          |                 |                |            |          |                                |                 |                    |                         |                    |                  |   |    |   |
| <b>ENTIDADE MANTEDORA:</b><br>GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ                                                                                     | <b>I.E.E.:</b><br>X X X                                            | <b>N.R.E.:</b><br>PONTA GROSSA                                                                             |                 |                |            |          |                                |                 |                    |                         |                    |                  |   |    |   |
| <b>AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO ESTABELECIMENTO:</b><br>RESOLUÇÃO Nº 7.430/84                                                              | <b>RECONHECIMENTO DO ESTABELECIMENTO:</b><br>RESOLUÇÃO Nº 3.113/88 | <b>RECONHECIMENTO DO CURSO:</b><br>RESOLUÇÃO Nº 3.113/88                                                   |                 |                |            |          |                                |                 |                    |                         |                    |                  |   |    |   |
| <b>RESULTADOS FINAIS</b>                                                                                                                      |                                                                    | <b>NÚCLEO COMUM</b>                                                                                        |                 |                |            |          |                                |                 |                    |                         |                    |                  |   |    |   |
|                                                                                                                                               |                                                                    | <b>ESTUDOS SOCIAIS</b>                                                                                     |                 |                |            |          | <b>ARTIGO 7º</b>               |                 |                    |                         |                    |                  |   |    |   |
|                                                                                                                                               |                                                                    | PORTUGUÊS                                                                                                  | MATEMÁTICA      | HISTÓRIA       | GEOGRAFIA  | O.S.P.B. | CIENTÍAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS | EDUCAÇÃO FÍSICA | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA | EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA | PROGRAMAS DE SAÚDE | ENSINO RELIGIOSO |   |    |   |
| Nº                                                                                                                                            | NOME DO ALUNO                                                      | SEXO                                                                                                       | DATA NASCIMENTO | DATA CONCLUSÃO | AVALIAÇÕES |          |                                |                 |                    |                         |                    |                  |   |    |   |
| 01                                                                                                                                            | [REDACTED]                                                         | M                                                                                                          | 02.02.61        | 16.12.97       | 89         | 85       | 89                             | 85              | -                  | 85                      | D                  | 89               | - | *2 | - |
| 02                                                                                                                                            | [REDACTED]                                                         | M                                                                                                          | 04.02.59        | 12.12.97       | 78         | 88       | 78                             | 88              | -                  | 88                      | D                  | 78               | - | *2 | - |
| 03                                                                                                                                            | [REDACTED]                                                         | M                                                                                                          | 11.08.69        | 16.12.97       | 80         | 81       | 80                             | 81              | -                  | 81                      | D                  | 80               | - | *2 | - |
|                                                                                                                                               | [REDACTED]                                                         | M                                                                                                          | 15.08.56        | 16.12.97       | 76         | 78       | 76                             | 78              | -                  | 78                      | D                  | 76               | - | *2 | - |
|                                                                                                                                               | [REDACTED]                                                         | M                                                                                                          | 01.09.54        | 16.12.97       | 80         | 82       | 80                             | 82              | -                  | 82                      | D                  | 80               | - | *2 | - |
|                                                                                                                                               | [REDACTED]                                                         | M                                                                                                          | 26.02.68        | 16.12.97       | 65         | 76       | 65                             | 76              | -                  | 76                      | D                  | 65               | - | *2 | - |
| 07                                                                                                                                            | [REDACTED]                                                         | F                                                                                                          | 11.11.64        | 11.12.97       | 79         | 89       | 79                             | 89              | -                  | 89                      | D                  | 79               | - | *2 | - |

Fonte: CEEBJA-Paschoal Salles Rosa<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Os nomes dos alunos foram ocultados para preservar as identidades deles.

Depois desse intervalo de a Língua Estrangeira não ser ofertada no Ensino Fundamental, ela volta a ser ofertada com base na obrigatoriedade, até o momento tanto o Ensino e Médio como Ensino Fundamental são contemplados com a oferta de Língua Estrangeira no currículo, sendo essa oferta representada pela língua inglesa. (CEEBJA-PASCHOAL SALLES ROSA, 2013)

Com base nos relatórios apresentados, observa-se que o histórico de Ensino e Aprendizagem da Língua Estrangeira na grade curricular das instituições que atendem a EJA em Ponta Grossa, Paraná, vem ao encontro dos documentos oficiais (PCN's e DCE's) sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica.

Conforme o discutido, vê-se que as abordagens sobre o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil vêm de longa data, e a oferta se dispõe por meio da exigência da Lei,

Isso remete ao questionamento de Calvet (2007, p.75): “A língua pode ser um objeto de lei?”. O próprio autor traz uma possível resposta para esse questionamento:

O que é certo é que os Estados intervêm frequentemente no domínio linguístico, respondendo à pergunta de maneira prática sem debate teórico, mas eles intervêm de fato nos comportamentos linguísticos, no uso das línguas. Isso ocorre porque as políticas linguísticas<sup>23</sup> são geralmente repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor: *não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico*. (CALVET, 2007, p. 75, grifos do autor)

Percebe-se, então, que a história da língua estrangeira no Brasil e as escolhas de qual língua seria inserida no currículo escolar sempre estiveram pautadas em leis, fato que remete ao planejamento linguístico, às políticas linguísticas.

Mas existe outra preocupação além do cumprimento da lei de oferta de língua estrangeira no currículo escolar, é a preocupação quanto aos métodos de ensino e políticas utilizadas em outros países e em diferentes épocas. Os métodos também fazem parte de escolhas, pois o atendimento às leis não se restringia e não se restringe à oferta de uma ou outra língua, mas também dita

---

<sup>23</sup> Discorreremos mais especificamente sobre as políticas linguísticas no capítulo III deste texto.

os métodos para o ensino dessa língua, ou seja, quais abordagens ao ensino devem ser seguidas.

No tocante às abordagens de ensino de Língua Estrangeira que foram, ou ainda são, utilizadas pelo sistema de ensino brasileiro, têm-se: Método Tradicional, Método Direto, Método Áudio-Oral, Método Áudio-Visual e Método Comunicativo (LEFFA, 1999).

Então, ao tratar do histórico das mudanças que ocorreram como Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira no Brasil, é inevitável estabelecer relações com as mudanças de tais aspectos metodológicos Segundo as DCE's de LEM,

O cenário do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e a estrutura do currículo escolar sofreram constantes mudanças em decorrência da organização social, política e econômica ao longo da história. As propostas curriculares e os métodos de ensino são instigados a atender às expectativas e demandas sociais contemporâneas e a propiciar a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos às novas gerações. Além do aspecto dinâmico do currículo e dos métodos, o Estado pode orientar mudanças curriculares que se justificam pela atualização dos debates e produções teórico-metodológicas e político-pedagógicas para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna. (PARANÁ, 2008, p. 38)

O PPP CEEBJA-Paschoal Salles Rosa (2013) mostra que esta instituição tem acompanhando inclusive as mudanças no método de ensino na modalidade de ensino coletiva, conforme orientado ao ensino na educação básica regular. Cabe lembrar que a tendência voltada mais para um método de ensino que a outro não anula o anterior. Muitas vezes, se usa mais de um método em uma única aula, por exemplo, em aula de língua estrangeira é possível ver professor usando método Áudio-Oral - escuta e repete frases – e, em seguida, o Método Comunicativo.

Ao observar os documentos norteadores, o ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica em âmbito nacional e os PCN's para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (1998), vê-se que eles não propõem uma metodologia específica para o ensino de Línguas. Esse documento sugere uma abordagem sociointeracional fundamentada no Método Comunicativo e voltada para o desenvolvimento da leitura. Ainda, dentro desse contexto, em 1999 surgem os PCN's de Língua Estrangeira para o Ensino Médio cuja ênfase está no ensino da comunicação oral e escrita.

Antes dessa abordagem sociointeracional com fundamentos na abordagem comunicativa,

Considerava-se língua os elementos formais de um sistema linguístico, padronizados por gramáticas e dicionários, ensinados em sequências racionais por diversos anos. Com a abordagem comunicativa de ensino de línguas, a língua teve que incluir funções da fala, fórmulas apropriadas e estratégias verbais úteis para fazer coisas com palavras em contextos situacionais do cotidiano. (KRAMSCH, 2014, p. 10)

Cabe lembrar que o método Comunicativo centraliza o ensino da Língua Estrangeira na comunicação e, por isso, este método tem por objetivo que o aluno adquira uma competência comunicativa, ou seja, que saiba agir conforme a situação de comunicação. Assim, para Moirand (apud CESTARO, 2001, p. 7) essa competência “pressupõe a combinação de vários componentes: linguístico, discursivo, referencial e sociocultural”. Aqui o professor deixa de ocupar o papel central no processo de ensino aprendizagem e assume o papel de orientador, de mediador.

Assim, tomando por base o referencial metodológico e demais questões relativas ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, a LDB/96 (Lei 9394/96) abandonou a ideia de um único método para o ensino, que vigorava anteriormente e adotou como princípio “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. (LDB 9394/96, Art. 3º., inciso III). Portanto, com base na LDB 9394/96, cada instituição/professor poderá adotar uma ou mais metodologias para nortear o processo de ensino aprendizagem.

Dois anos após a publicação da LDB 9394/96, surgem no cenário nacional os PCN's (1998) que, nas palavras de Leffa (1999),

Amplos em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais [...]. (LEFFA, 1999, p. 15).

Seguindo essa mesma linha da adoção de mais de uma metodologia de ensino, surgiram, em 2002, as DCE's da Educação Básica do Estado do Paraná para o ensino de Língua Estrangeira Moderna. Essas diretrizes objetivam “o comprometimento com o plurilinguismo como política educacional

que é uma das possibilidades de valorização e respeito à diversidade cultural, garantido na legislação” (PARANÁ, 2008, p. 52) e trouxeram como referencial teórico-metodológico os seguintes princípios educacionais:

- o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo;
- o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
- o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural. (DCE's, 2008, p. 52).

Esses princípios são sustentados pela pedagogia crítica conforme a afirmação trazida pelas próprias DCEs:

Partindo desses princípios, a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade. Ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica, entende-se que a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas. (PARANÁ, 2008, p. 52)

Assim, tomando por base esses aspectos, podemos perceber que a Língua Estrangeira é uma facilitadora real da formação de indivíduos enquanto cidadãos. É nestes vieses que as OCN's (2006) norteiam o ensino quando dizem que

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função social do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras [...] (OCN's, 2006, p. 87).

Por isso, a importância do aprendizado de uma Língua Estrangeira vai além do que simplesmente capacitar o aluno a usar, para fins comunicativos, uma determinada Língua Estrangeira. Esse aprendizado passa pelo contato

com um mundo diferente, onde há culturas diferentes, pessoas diferentes, devendo reorientar o aluno para o convívio e o respeito ao mundo e à cultura do outro, não só isso, mas também à ressignificação desse universo para que não se priorize a manutenção de hegemonias linguísticas e culturais.

Assim, as instituições que atendem a EJA, na cidade de Ponta Grossa, Paraná, conforme aponta o PPP CEEBJA – Paschoal Salles Rosa, 2013, cumprem o dever de atender, ao longo de seu histórico, às leis que regem o Ensino de Língua Estrangeira Moderna, tanto nos aspectos metodológicos quanto na inserção na grade Curricular.

## **2.2 A relevância do ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira na EJA**

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, o valor educacional da aprendizagem de uma língua vai além de capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua para fins comunicativos. Além disso, a relevância dos documentos oficiais nacionais PCN's, 1998/2000; OCN's 2006) é indiscutível, notadamente, em relação aos temas transversais como inclusão social, pluralidade cultural, temas locais, etc. Trata-se de temas cuja discussão pode ser ampliada, quando atrelados ao domínio de uma Língua Estrangeira.

Ao pensar sobre as relações entre essas questões e a concepção de linguagem a ser adotada no ensino de línguas, lembramos que a utilização da linguagem é um processo contínuo, uma vez que está presente nas interrelações socioculturais, históricas e linguísticas.

Por essa razão, do ponto de vista das interações pela linguagem, mais especificamente da Língua Estrangeira, trata-se de uma disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica (PCN's, 1998/2000), e reitera-se que ela pode auxiliar na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, além de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo (DCE's, 2006).

Neste viés, segue-se a reflexão de Jorge (2009):

O valor educativo de uma língua é importante por poder criar oportunidades para os educandos e educandas possam: - refletir sobre a língua e cultura materna; - aprender sobre a diversidade

cultural que existe no mundo e no seu próprio país; - pensar no que significa ser jovem, criança, adulto em outras partes do mundo; - compreender as diferenças culturais como parte da riqueza da diversidade humana; - conhecer literatura de várias partes do mundo, assim como outras formas de expressão artística etc. (JORGE, 2009, p.164 -165)

Essa concepção conduz a uma percepção mais ampla da natureza da linguagem e desenvolve uma maior consciência do funcionamento da própria Língua. Desta maneira, entende-se que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira contribui para o processo educacional e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que a produção e a reconstrução do conhecimento realizam-se em uma troca entre esses sujeitos, tendo como referência a realidade na qual ambos estão inseridos, “isso se deve ao fato de que jovens e adultos já possuem larga experiência de vida, sejam experiências escolares, sociais, ou políticas” (ALVES, 2008, p.07).

Então “o processo de aprendizagem de língua estrangeira pode dizer muito sobre a construção de identidades dentro desse contexto” (TAVARES, 2009, p.56), isso implica o aprimoramento do aprendiz para uma identidade mais crítica perante seu contexto, pois, segundo Rajagopalan (2014),

[...] o processo, a experiência da aprendizagem de língua acarreta um aprimoramento, uma redefinição do próprio ser aprendiz, de sua própria identidade. O que ocorre quando alguém investe na aprendizagem de uma segunda língua é nada mais nada menos que uma experiência de remoldar sua própria pessoa. Ninguém afinal sai da experiência de aprender um idioma da mesma forma que se iniciou. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74).

Neste viés, é possível perceber, conforme a leitura de Bortoni-Ricardo (2008), a referir-se às reflexões de Cox & Assis-Peterson (1999, p.130), que “aprender [...] uma língua é aprender a pensar sobre a língua. Para dizer de outro modo, a atividade linguística é inevitavelmente uma atividade metalinguística.”

Entende-se, dessa forma, que a aprendizagem da Língua Estrangeira auxilia no desenvolvimento da consciência do papel cultural das línguas e o processo de construção das identidades transformadoras. Nesse sentido, Vygotsky (1994) afirma que “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados sendo que as pessoas se inter-relacionam com o

meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção” (VYGOTSKY, 1994, p. 103), neste mesmo viés pode-se dizer que

A língua estrangeira, enquanto tal, também tem uma papel ativo na continua produção das identidades dos aprendizes, especialmente quando identidade é entendida como uma relação, não como característica fixa ou naturalmente dada. Assim, é o papel íntimo e crucial que a língua exerce na construção das identidades que faz que também seja íntima entre identidade e LE [...]. (MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014, p. 148).

Logo, esta compreensão acerca da Língua Estrangeira leva à defesa do ensino de Língua como possibilidade de o aluno adquirir uma nova maneira de ver o mundo considerando as relações que podem ser estabelecidas entre a diversidade linguística e a inclusão social. Pode também ser uma forma de esse aluno exercer sua cidadania.

Esse exercício de cidadania faz com que o sujeito se comunique, infira e busque informações em contexto diversificado com a finalidade de interpretar, argumentar e intervir sobre questões da sociedade, podendo, de certa forma, atender suas necessidades individuais (DCE's, 2008).

Porém, se olharmos do ângulo da realidade social em que se encontram os Jovens e Adultos, Alves (2008) reforça que talvez estudar a Língua Estrangeira signifique uma forma de ingressar no campo de trabalho ou condições melhores para competir socialmente, uma vez que existe a emergência em sair da escola.

Assim sendo, pode-se dizer que o estudo da Língua Estrangeira interfere de alguma ou de várias formas na construção da identidade do sujeito aprendiz, haja vista que este aprendizado contribui para o aprimoramento do indivíduo e para a ampliação de suas oportunidades.

Neste momento, entra o trabalho do professor que precisa instigar o aluno à aprendizagem dessa disciplina e mostrar que ela vai além de preparar estudantes para o campo de trabalho, que o estudo não é só uma maneira de elevar-se economicamente na sociedade. É preciso mostrar que a educação é a preparação para vida, algo que ninguém tira do cidadão.

Percebendo a responsabilidade que o professor tem em “mãos” e tendo em vista que, em uma sala de aula, há varias identidades em construção, se

explicita a importância de o professor, notadamente da EJA, trabalhar com muito cuidado, não só sua disciplina, mas qualquer conteúdo. O contexto da sala de aula é onde o indivíduo, por muitas vezes, tem conhecimento do que é ser cidadão (DIMENSTEIN, 1998). Ali ele se depara com fragmentos de identidades que permitem e contribuem para a construção da sua.

Segundo Mastrella-de-Andrade (2011) com base nas reflexões de Norton e Toohey (2002),

a aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua engaja as identidades dos aprendizes pelo fato de que língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa, de atribuição de valor e significado a quem fala. Essas atribuições de valor e de significado têm a ver com a forma como os falantes e, no caso, os aprendizes, se identificam e são identificados enquanto sujeitos e participantes em um determinado contexto de interação. O papel íntimo e crucial que a língua exerce na construção das identidades que faz com que seja também íntima a relação entre identidade e LE. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p.350)

Ainda, se pode dizer que cada Língua é um mundo de diversidades e especificidades. Logo, percebe-se que, mesmo no âmbito de uma Língua, existem variáveis. Se uma pessoa estuda, por exemplo, a Língua Portuguesa padrão do Brasil, sem conhecer suas variedades, acreditando que está pronto para se comunicar em qualquer país que fale esse idioma, pode-se dizer que talvez não seja “entendido”. Vemos assim que uma Língua “é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades [...]” (FARACO, 2008, p. 71).

Essa visão deve ser considerada principalmente nos espaços da EJA, em que convivem diversidades de toda ordem: de faixa etária, de gênero, de nível sociocultural, linguístico, étnico etc, formando um cenário de práticas linguísticas e culturais bastante heterogêneo.

Salientando as variedades linguísticas encontradas na EJA, faz-se necessário refletir sobre a relação da diversidade de identidades que se cruzam nesse meio e os saberes que se constroem diante dessa diversidade.

Nessa ótica, a Língua Estrangeira, como prática de linguagem, tem a função de representar o mundo e os sujeitos em suas relações entre si, bem

como ensinar, por meio do encontro com culturas diferentes, que também podem ser apresentadas nas diversas variedades linguísticas.

É o que as DCE's (2008) trazem como proposta de ensino

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. [...] Busca-se, dessa forma, estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Assim, aprender uma Língua Estrangeira é também ter a possibilidade de conhecer, construir e/ou modificar os modos de entender o mundo e a diversidade inerente a ele, seja ela cultural, social, idiomática, política ou econômica.

Nesse sentido também nos falam as OCN's (2006):

O intuito delas (línguas estrangeiras) é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade. (OCN's, 2006, p. 94).

Portanto, nesse contexto, é possível perceber que o ensino de Língua Estrangeira não pode ocorrer de forma isolada, e, para isso, essa disciplina não deve se fechar em si mesma, pois o objetivo deve ser a construção coletiva do conhecimento, tendo em vista que, como já sabemos, é na interação que aprendemos e evoluímos e, para o público da EJA, não deve ser diferente.

Como já foi abordado nos tópicos anteriores, existe uma parcela significativa da população que foi precocemente excluída da escola regular. Essas pessoas não conseguiram permanecer na escola por causa de diversos fatores, entre eles: dificuldades de aprendizagem, repetência, evasão e ingresso no mercado de trabalho. São indivíduos que encontram na Educação de Jovens e Adultos uma oportunidade para retomar seus estudos.

O importante a se considerar, portanto, é que os alunos da EJA apresentam necessidades e exigências diferentes dos alunos presentes no ensino regular. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, “maduros”, com larga experiência profissional e com um olhar diferenciado sobre a sociedade e sobre o mundo.

Ainda quando passam pela EJA, esses alunos trazem consigo marcas do fracasso e dos bloqueios de aprendizagem. Como consequência, se o professor não conseguir trabalhar estas questões com eficiência, esses alunos podem novamente se evadir.

Outros dois fatores que podem atrapalhar a presença deles na EJA e dificultar a aprendizagem são: o curto espaço de tempo que os alunos passam na escola e a pressa em obter o certificado para buscar uma melhor colocação no mercado de trabalho, os quais podem atropelar e mesmo dificultar o processo de apropriação do conhecimento.

Considerando estes aspectos, uma das diretrizes propostas pela Resolução da Câmara da Educação Básica, Parecer CNE/CEB 04/98, nos diz que, nas palavras de Bonamino e Martínez (2002),

Na dimensão pessoal, a diretriz aponta para a necessidade de acolhida democrática pela escola das diversidades e peculiaridades de gênero, étnicas, *etárias*, regionais, socioeconômicas, culturais, psicológicas e físicas das pessoas implicadas diretamente com a educação escolar. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 375).

Considerando, então, esse panorama, observa-se que a EJA se torna um desafio para os alunos como também para os professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Alunos que têm em mente outras perspectivas que não a educação em sentido estrito e que geralmente são frutos do fracasso escolar anteriormente sofrido terão dificuldades para a volta e permanência na sala de aula.

Quanto ao professor, aqui especificamente o de língua estrangeira moderna, acreditamos que, devido ao caráter cultural e social da disciplina, abordados inclusive nos documentos oficiais, caberá repensar suas metodologias levando em consideração esse tipo específico de aluno, pois conforme apresenta Kramsch (2014),

Como podem professores de língua estrangeira, que por definição ensinam uma língua em imersão na L2 em uma classe monolíngue, preparar seus alunos para 'operar entre línguas' e adquirir 'competência translinguística e transcultural',[...]? Como podem os professores ensinar tanto as formas padrão e significados convencionais dados a estas formas pelas gramáticas e dicionários, como crescentes variações estilísticas em mudança, usadas por falantes nativos e não nativos quando mudam o código de uma língua para outra, imitam os sotaques estrangeiros, brincam com formas híbridas na internet, expandem a intertextualidade e a discursividade, misturam gêneros, estilos e níveis de formalidade? (KRAMSCH, 2014, p. 12)

Mediante as questões expostas, em que pese às particularidades da EJA, têm-se, para esses professores, inclusive, as particularidades que dizem respeito ao ensino de Língua Estrangeira. Faz-se necessário, assim, que o docente tenha noção de língua multilíngue. Ainda que se trabalhe uma determinada língua estrangeira no singular, a visão sobre ela não pode ser homogênea. Por isso, acredita-se que “a língua é entendida como uma estrutura que faz intermediação entre o indivíduo e o mundo, ou seja, ela seria um meio de ligação entre os dois.” (DCE's, 2008, p. 54)

Nesse contexto, a Língua Estrangeira tem, reiterando então, o papel de abrir novos horizontes para os alunos, possibilitando um posicionamento diferenciado frente ao mundo, ao outro, fazendo com que possam se despir de preconceitos, desenvolverem uma consciência crítica a respeito do mundo em que vivem e, desse modo, transformar sua realidade.

Como defende de modo lapidar Mignolo (2003, p 309), temos que nos afastar “da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar a manipular os domínios sociais de integração” (PINTO, 2010, p. 74)

Isso não quer dizer que não deva ensinar o que se entende por língua padrão, mas deve-se ir além para que se possa atingir essas expectativas postas e ter uma aprendizagem mais significativa na formação do sujeito. Kramsch (2014) salienta essa tradução como transferência intercultural e de significados.

Não há dúvida de que devemos continuar ensinando o padrão, mas apenas se não adotarmos o falante nativo monolíngue padrão como nosso ideal, mas o 'sujeito multilíngue' vivo (KRAMSCH, 2009), então

precisamos criar uma pedagogia que desde o início sensibilize os alunos à escolha estilística e a traduções de diversos tipos. (KRAMSCH, 2014, p. 12)

Também, sobre o ensino de Língua Estrangeira, a Resolução CNE/CEB 01/2000, ao tratar dos conteúdos relativos à EJA, especifica que esses conteúdos, assinalados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), devem observar as especificidades da EJA e que o ensino de Língua Estrangeira é obrigatório.

Outra questão importante já dita por outras palavras é que, como a língua estrangeira é o espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer o mundo, posto que deve possibilitar o confronto entre os conhecimentos escolares e os saberes do cotidiano com outras formas de construção da realidade, os alunos da EJA conseguirão vê-la como uma forma de reafirmação de sua identidade, entendimento de sua realidade e da realidade do mundo (outros).

Pensando nisso, deve-se levar em conta o que preconizam as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's, 2006) quando estabelecem que

[...] ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções do mundo e maneiras de construir sentidos é formar subjetividades, independentemente do grau de proficiência atingido. (OCN's, 2006, p. 134).

É por isso que o ensino de uma Língua Estrangeira não pode ter um fim em si mesmo, principalmente com relação aos alunos da EJA que, como visto, convivem com outras realidades e outros interesses que nem sempre coincidem com os interesses dos alunos do ensino regular.

## CAPÍTULO III

Neste capítulo, trazemos um embasamento teórico à luz das políticas linguísticas, não só para amparar o estudo sob este ponto de vista, mas também, e principalmente, por ser uma abordagem que auxilia na compreensão de como se constituem essas configurações de línguas.

### 3.1 Política(s) Linguística(s)

Na busca por entender melhor sobre política linguística, remetemos ao termo política que, na reflexão de Rajagopalan, (2013)

No sentido aristotélico do termo, a política é uma continuação, um desdobramento, da ética. O tratado do filósofo grego sobre política foi originalmente pensado como um adendo à sua obra sobre ética. Ou seja, a política deve obedecer à ética e deve estar de acordo com os princípios estabelecidos por ela. [...] Ou seja, para Aristóteles a política era uma atividade posta em prática de maneira exclusivamente de cima para baixo (*top down*) [...] hoje sabemos que a política de forma geral e a política linguística em particular estão sujeitas a influências advindas de todos os lados. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 34)

Pode-se dizer, então, que política remete a escolhas e que “todo gesto de cunho político envolve uma questão de escolha - escolhas entre diferentes alternativas que se encontram.” (RAJAGOPALAN, 2013, p.34)

No entanto, a palavra política começou, a partir de 1980, a se relacionar com o planejamento e decisões em empresas, associações, escolas e outras organizações não-políticas (ORLANDI, 2007). E introduziu, dessa maneira, termos políticos como os idosos, a política do tabagismo, a política de álcool etc. (BAUMAN, 2000). Simultaneamente com esse processo, uma tendência internacional fez com que alguns termos políticos clássicos estendessem seu significado começando a remeter ao planejamento e às decisões nas empresas, por exemplo.

Isto é o que aconteceu com o termo políticas linguísticas, que não se refere apenas às escolhas e decisões tomadas pelos parlamentos, autoridades

locais e partidos políticos, mas também às ações e iniciativas de entidades privadas. Conforme exemplos trazidos por Altenhofen (2013),

a proibição de uso de uma língua no currículo escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas estrangeiras solicitadas nas provas de vestibular, a decisão de um sacerdote para realizar um sermão na língua da comunidade, a decisão de um estabelecimento comercial para contratar empregados que 'falem determinada língua', a decisão da organização de uma festa por um nome em determinada língua [...], a opção na denominação de uma entidade ou estabelecimento comercial, a decisão de uma prefeitura por fixar placas de sinalização bilíngues, a decisão por determinado topônimo ou termo [...]. (ALTENHOFEN, 2013, p. 103)

Com base nessa reflexão, podemos dizer que as políticas linguísticas estão nos atos inclusive daqueles que a fazem sem se darem conta muitas vezes de que as estão fazendo. Por outro lado, são também escolhas pensadas, conforme fala Calvet,

políticas linguísticas é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social, e planejamento linguístico, a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se por exemplo, de "políticas linguísticas familiares", pode-se também imaginar que uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de iídiche) se reunisse em um congresso para decidir uma política linguística. (CALVET, 2002, p.145)

Observa-se, assim, que esse chamado 'conjunto de escolhas conscientes' não se restringe apenas às decisões tomadas pelo governo, e que esse ato ocorre também em nossa volta, como vimos nos exemplos de Altenhofen (2013).

E é o que nos salienta Maher (2013, p. 120): "Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística [...]".

Conforme afirma Rajagopalan (2013),

A política linguística consiste de uma vasta gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho político. A política linguística é, em outras palavras, um ramo de política e, enquanto tal, comparável a outras áreas de atuação política, tais como a política econômica, a política social, a política de habitação, de trabalho, planejamento

familiar, alimentos geneticamente modificados, de investimentos em fontes de energia e assim por diante. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 34)

Nessa mesma linha de pensamento, o autor nos lembra de que a

posição do linguista em relação aos assuntos de interesse político que envolve a língua é idêntica à do biólogo ou ginecologista ou jurista ou quem quer [que] seja em relação à decisão de legalizar o aborto. Tanto num como no outro caso, o cidadão comum, assim como o padre paroquial deve ter o mesmo peso de opinião quanto qualquer 'perito' no assunto. Isso porque, quando se trata de legalizar ou não o aborto num país, estamos lidando com uma questão eminentemente política que envolve uma série de questões. E numa democracia todos os cidadãos têm o mesmo direito de expressar suas opiniões e serem consultados na tomada de decisões. (RAJAGOPALAN, 2013, p.23).

Nestes vieses, é notório que a política linguística não é algo novo, segundo Orlandi (1988), já tem mais de mil anos de história. Nos tempos do império romano, o processo de romanização obteve um forte componente de política linguística manifestada ou tácita. Apesar de não existir impedimento legal para se comunicar no seu próprio idioma, o domínio do latim era, entre outras coisas, uma condição para integração a cultura romana e poder como participação em cargos públicos.

Assim, o que se tem como novo em política linguística é o interesse público que vem despertando, ao longo dos últimos anos, e o crescente papel que ocupa no mundo acadêmico, como já vimos em exemplos.

Certamente haverá muitos sentidos a dar à noção de política linguística. E esses sentidos vão desde a tematização mais formal do planejamento de uma política linguística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de processos institucionais, menos evidentes, inscritos de forma implícita nos usos diferenciados (e diferenciadores) da linguagem. (ORLANDI, 1988, p.7).

Muitas vezes, há países que têm uma política de linguagem projetada para favorecer ou desfavorecer o uso de um idioma específico ou grupo de idiomas. (CALVET, 2007)

Na história, as nações têm usado frequentemente a política linguística para promover uma língua oficial em detrimento de outras línguas, como o caso do Espanhol posto como língua oficial no Peru, por exemplo, e nenhuma outra língua, entre tantas indígenas que já se falava antes da inserção da

língua espanhola, possui o mesmo prestígio que a língua vinda da Espanha (ESCOBAR, 1988). Dessa forma, nem sempre a língua falada por um número maior de pessoas é a língua de maior status.

Pode-se dizer que a política linguística tem a ver com a relação entre línguas e os esforços governamentais correspondentes para promover ou proteger certas línguas ou idiomas. E, assim, na reflexão de Orlandi (2007), uma definição possível pelo viés político ao termo política linguística seria

Quando falamos de política linguística enquanto política de línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política linguística de língua já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos. (ORLANDI, 2007, p.8).

Outro aspecto importante da política de língua a ser abordado é a língua, melhor dizendo, a relação ensino e línguas, como percebemos, os cidadãos são “obrigados” a estudar uma Língua Estrangeira na grade curricular da Educação Básica, ainda que já falem mais de uma língua além da materna, para obter a educação básica, faz-necessário cursar e ser aprovado obviamente. E o próprio ensino de língua está relacionado ao político, pois, segundo Rajagopalan (2014),

Não há como lidar com ele sem assumir uma postura política perante o mundo, a pátria e o papel que cabe a todos nós exercer. A sala de aula é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita. (RAJAGOPALAN, 2014, p.83).

Talvez uma das formas mais populares de políticas linguísticas é o que estabelece os direitos dos idiomas diferentes no interior dos Estados bilíngues e/ou multilíngues (ORLANDI, 1988). Este tipo de política se configura de cunho prescritivo e é motivada pela necessidade de ter uma ou mais língua oficial, embora tal política nem sempre esteja totalmente baseada nos princípios da igualdade linguística, como o caso da Espanha, em que há quatro idiomas oficiais dos quais apenas um, o espanhol, tem status oficial no estado central,

enquanto os três restantes, catalão, galego e vasco, só têm em nível regional e compartilham esta condição com o espanhol.

Assim, ao pensar em contextos sociais nos quais coexistem ou podem coexistir várias línguas, é cada vez mais comum governos selecionarem um ou mais deles como uma língua franca<sup>24</sup> para facilitar a comunicação escrita e oral entre os agentes. Este tipo de seleção também é geralmente prescritiva ou obrigatória para toda a comunicação que ocorre dentro de determinados contextos. Essas ocorrências exemplificam fatos da política linguística. Por outro viés, segundo Oliveira (2007a),

A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas: as lutas tanto indígena dos indígenas como migrantes para a manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos falares, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. (OLIVEIRA, 2007a, p.91)

Como se pode perceber, a política linguística caminha junto com a história, seja na luta da manutenção de uma língua ou pela exclusão dela. Logo, vê-se a relevância do papel da política linguística. Neste sentido, fica claro que:

Faz parte da reflexão da política linguística não só procurar esclarecer fatos que situam no escopo da política da linguagem, como tornar conhecidos percursos históricos que instituem uma política específica, ou ainda questionar teorias e métodos incapazes de apreender essa especificidade, e até mesmo elaborar conceitos que melhor expressem essas relações na linguagem. (ORLANDI, 1988, p.07)

Assim, com base no que já vimos, pode-se entender também que as políticas linguísticas “estão sempre em ação em todo mundo, sempre acompanhando movimentos políticos e sociais, e a mudança linguística vem reforçar a emergência de nações e suas coesões ou, ao contrário, a divisão de alguns países em novas entidades políticas” (CALVET, 2007, p. 155).

---

<sup>24</sup> “A língua franca é uma língua que é usada para a comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada grupo falando uma língua diferente. A língua franca pode ser uma língua usada internacionalmente (ex. inglês), pode ser a língua nativa de um dos grupos, ou uma língua que não é falada por nenhum grupo como língua materna [...]” (PHILLIPSON, 1992, p.42 apud KALVA; FERREIRA, 2011, p 165).

Pode-se dizer que políticas linguísticas são as relações entre línguas ou dentro da mesma língua.

### 3.2 Políticas Linguísticas no contexto brasileiro

No que concerne às políticas linguísticas com enfoque no Brasil, pode-se dizer que, desde o princípio da colonização e com a imposição da língua portuguesa, elas caminharam sempre para uma política de homogeneização. Conforme nos revela Oliveira (2009b),

A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de *deslocamento linguístico*, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000 (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante. (OLIVEIRA, 2009b, p. 6, grifos do autor)

Pelos dados, a “ideia de que a língua é o meio de dominação [...] está presente nas políticas linguísticas desde os primeiros séculos da colonização do Brasil” (RIBEIRO, 2006, p. 121). É o que se evidencia na época da colonização quando o governo lusitano lutou por instaurar a língua portuguesa no Brasil como língua nacional num período em que ocorria a difusão do *nheengatu* chamado de língua geral. (ALTENHOFEN, 2013).

Porém, essa ideia de língua como dominação não anula o entendimento de língua como “libertação”, como ampliação dos horizontes, pois, embora o governo lusitano tivesse interesse em “catequisar” os índios, a disseminação da língua geral não agradou ao governo, tendo em vista que ela passou a ser utilizada não só pelos indígenas, mas também pelos negros e missionários e, assim, se estendendo, cada vez mais, pelo Brasil seria uma forma de liberdade entre as etnias que o governo visava a dominar (MAHER, 2013). Então, para o governo ter o controle e a dominação de um povo, a imposição da língua do domínio dele como língua única seria uma saída.

Cabe lembrar que o projeto de catequisar os índios visava ao uso do latim pelos jesuítas para o processo de evangelização, sendo este projeto impossibilitado pelo grande número de línguas faladas no Brasil, e, com a política de imposição do português como língua nacional, as tantas línguas faladas na época foram se dizimando.

Então, tendo em vista essa política, a língua portuguesa se tornou língua nacional, de modo que o Marquês de Pombal proibiu o uso e ensino do *nheengatu*, língua geral, e das línguas indígenas por todo território. Assim, segundo Maher, (2013), na sequência da expulsão dos jesuítas nos anos de 1758, foi publicado o Diretório dos Índios e este documento tornava proibido o uso da língua *nheengatu*, como já dito. E assim se instaurava o português como língua oficial no Brasil. Desse modo “[se] assume que a forma mais eficaz de conquistar novos domínios é impor aos povos dominados a língua do dominador” (RIBEIRO, 2006, p. 121).

E essa dominação trouxe o apagamento não só de línguas, mas de pessoas que lutavam contra esse domínio, diminuindo ainda mais o número de falantes da chamada língua geral, conforme discorre Oliveira (2009b) sobre o Diretório dos Índios,

o documento de Pombal volta-se sobretudo contra a língua geral, o tupi da costa do Brasil transformado em língua veicular de índios, brancos e negros em vastas porções do território, especialmente na Amazônia, onde também foi e é chamada de *nheengatu*. O documento marca o início do ocaso desta importante língua veicular, ocaso que vai se acelerar com a chacina de cerca de 40.000 pessoas falantes de *nheengatu*, índios e negros que pegaram em armas contra a dominação “branca” na revolução denominada Cabanagem, entre 1834 e 1841 (Bessa Freire, 1983:65). O processo vai se consumar com o desaparecimento do *nheengatu* em grande parte da Amazônia (OLIVEIRA, 2009b p. 2).

Neste viés, percebe-se que o Brasil tem, na sua história, um marco multilíngue, “se olharmos para nosso passado veremos que fomos, durante a maior parte da nossa história, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngue: quando aqui aportaram os portugueses, há 500 anos [...]” (Idem, 2009b, p. 6). Porém, a política homogeneizadora foi instaurada e hoje oficialmente nós brasileiros falamos português, nação dita como monolíngue. Observa-se por este prisma, então, que

As línguas coloniais não são conjuntos de estruturas neutras de comunicação entre povos nativos, escravizados e racializados e seus colonizadores, hoje transformadas em língua “oficial”, “de comércio” ou “internacional” (cf. PENNYCOOK, 2007). As línguas participaram de forma central e participam ainda das etapas de colonização. Da violenta imposição e aliciamento à “naturalização” de seu uso hoje, as línguas coloniais ofereceram o que Salles Jr. (2006) chamou de “integração subordinada”, camuflando e silenciando as violentas desigualdades das práticas linguísticas sob o véu modernizante do uso para a “comunicação de todos”. (PINTO, 2010, p. 72)

Sobre esse “véu da igualdade”, as políticas linguísticas vão se colocando de cima para baixo diante de tantas outras línguas que vão chegando ao Brasil por imigrantes de vários países e que, em nosso país, foram “convidados” a esquecer suas línguas maternas e a tomar a língua portuguesa como sua a língua pátria.

Éo que se observa com o Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado pelo governo de Getúlio Vargas, que reprimiu linguisticamente o uso de outras línguas que não o português, tendo como lema a nacionalização do ensino. Com esta política,

Não só os índios foram vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro: também os imigrantes - chegados principalmente depois de 1850 - e seus descendentes passaram por violenta repressão linguística e cultural - já que a língua naturalmente é parte da cultura. O Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas *alóctones*, através do processo que ficou conhecido como *nacionalização do ensino* e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Foi nesses dois estados, [...] especialmente, que a repressão linguística, através do conceito jurídico de *crime idiomático*, inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão. (OLIVEIRA, 2009b, p. 4, grifos do autor)

Segundo o autor, essa política de nacionalização do ensino não se deu de forma pacífica, muito pelo contrário, “[...] entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas

simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas [...] (Idem, 2009b, p. 4).

Fica evidente, assim, “a riqueza de se compreender a língua, não como objeto, mas como parte fundamental de processos de hierarquização violentos e naturalizados” (PINTO, 2010, p. 73).

Desse modo, nota-se que as políticas pensadas em prol da homogeneização linguística, com a premissa diante a população de ser a formação de uma identidade nacional funcionou de certa forma, pois, segundo Pinto (2014), a heterogeneidade, irregularidades e contingências dos contatos constantes e desiguais entre diferentes grupos de falantes (de línguas indígenas, africanas, europeias, asiáticas, Libras e outras), desde 1500 até hoje, continua a ser temida e mal vista [...] (PINTO, 2014, p. 71).

Nesta ótica, pode-se perceber que esta ilusão de país monolíngue vai se legitimando seja pelo uso da própria língua imposta pelos atos de fala, seja pelos atos políticos como nacionalização do ensino, vai-se construindo estrategicamente esse ideal de nação, consensos hegemônicos de língua portuguesa como identidade nacional monolíngue. Nessa mesma linha de reflexão, fica claro que tais discursos ilusórios sobre o monolingüismo, no Brasil,

São discursos que lançam raízes profundas no nosso pensamento sobre língua no Brasil; sua profundidade se espalha no tempo, na história da formação das ideias, e no espaço, nas dependências e resistências a outras formas de pensar sobre e agir na língua. Com raízes no passado e muitas também no presente, esses discursos apresentam as características de serem muito repetidos e de apresentarem grande capacidade de controle de seus efeitos e de sua própria reprodução, ou seja, são discursos hegemônicos. (PINTO, 2014, p.62).

Assim, podemos entender que “os consensos operam o contexto prévio da ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e políticas linguísticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais.” (PINTO, 2012, p. 173).

Com base nas reflexões de Pinto (2010, 2014), é notório que tais discursos voltados a uma nação monolíngue têm suas raízes lá no Brasil

Colônia e, apesar de pretérito, continua no presente a reiteração da ilusão de língua hegemônica e homogênea na nação brasileira.

Sem contar com projetos de políticas linguísticas de iniciativa de repetir como forma de fortalecimento a identidade nacional como o projeto de lei 1.676/1999, do deputado Aldo Rebelo, que tinha como principal objetivo a “promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa” (FARACO, 2001, p.177), seu cunho apontava para uma política linguística de proteção ao estrangeirismo, o próprio autor do projeto defendia que o

projeto é político por excelência, e portanto aponta para uma política linguística. Urge implementá-lo. Quem quiser ficar na torre de marfim, confortado pelo autoengano de que por excesso de sabedoria não se mistura aos ignorantes, continuará a tratar a língua como mero objeto de estudo, sem intervir na realidade efervescente que borbulha lá fora (REBELO, 2004, p. 45).

Esse projeto gerou grandes discussões entre posições favoráveis e contrárias pelo discurso adotado transitando sobre a utilização ou não de estrangeirismos no uso da língua portuguesa, visando ao patrimônio cultural brasileiro conforme o trecho: “todo e qualquer uso de palavra ou expressão de língua estrangeira, ressalvados os casos especificados nesta lei e na sua regulamentação, será considerado lesivo ao patrimônio cultural brasileiro, punível na forma de lei” (projeto de lei nº 1676/99, FARACO, 2001). Apesar da não aprovação em sua versão original, se reiterou o discurso do Brasil de língua portuguesa como identidade nacional, conduzindo ao viés da reflexão sobre políticas linguísticas percorrendo o caminho da homogeneização.

### **3.3 As Políticas Linguísticas que sustentam a visão de ensino de LE nos documentos que norteiam essa prática de ensino**

Considerando as discussões anteriores sobre políticas linguísticas e a menção ao projeto de Aldo Rebelo, vê-se que se trata de um exemplo emblemático da defesa da relação entre uma língua e um Estado Nação<sup>25</sup> e da visão de língua como um conjunto homogêneo e hegemônico de regras.

---

<sup>25</sup> Para um estudo mais detido, recomenda-se ver: FARACO, Carlos Alberto (Org.) **Estrangeirismos: Guerras em Torno da Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

Trata-se de um exemplo emblemático que, se associado a outras línguas faladas em outros países, como no caso da Espanha, pode ajudar a explicar o porquê de, entre as línguas oficiais espanholas, apenas uma ter adquirido o status nacional que já foi enfatizado no terceiro capítulo, item 3.1, desta dissertação.

Da mesma forma, exemplifica a dificuldade de se ver reconhecida a noção de língua como “um conjunto de práticas linguísticas diversificadas”, conforme Faraco (2007, 2008), o que pode levar o usuário a utilizá-las nas mais diversas situações, ampliando a participação nas interações sociais.

Por outro lado, é preciso retomar também, como já citado neste texto, o trabalho que vem sendo realizado por Pinto (2010), com base em Mignolo (2003, p 309), quando ela defende que nos afastemos da ideia de que língua é “um fato (um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas) [...]” (PINTO, 2010, p. 74).

São elementos nucleares para se considerar nas abordagens sobre ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira e sobre a implementação de uma Língua Estrangeira na grade curricular da EJA.

Para entender o papel das políticas linguísticas, Calvet (2007) diz que a linguística vem a ser o estudo das comunidades humanas através da Língua, e as decisões políticas, nesse âmbito, preocupam-se com a relação entre o poder e as Línguas. Pode-se dizer, no entanto, que políticas linguísticas refletem as grandes decisões políticas em relação ao interesse das Línguas e usos delas na e pela sociedade.

Mediante a necessidade constante de (re) pensar o que se entende por língua e os efeitos dos atos de fala sobre essa questão, retomamos o conceito, notadamente, tendo em vista as práticas pedagógicas pela ordem da dessa (in)compreensão.

O entendimento do autor citado remete à decisão de qual Língua pode ou não ser usada em determinadas situações, sejam línguas oficiais ou não; e como elas são promovidas ou proibidas, a partir de ações sobretudo do Estado

sobre seus falantes, e em como as Línguas são instrumentalizadas para determinados usos.

Essas ações, que estudos mais sistematizados a partir da década de sessenta mostram, já fazem parte há tempos de conflitos, por assim dizer, e organizações, linguisticamente falando,

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p. 11).

Percebe-se, no entanto, que a escolha de uma ou outra Língua a ser falada em determinado local ou, no caso aqui discutido, a ser ensinada vem da intervenção, ou mais propriamente dito, de uma escolha do poder político.

Nesse sentido, segundo a visão dos decisores sobre a implementação de uma Língua, essa escolha deveria se basear no que é melhor para o desenvolvimento da comunidade em geral. Por outro lado, pode existir a resistência pela sociedade em aceitar, de certa forma, a Língua escolhida (CALVET, 2007).

Dessa forma, é preciso considerar as questões ligadas às práticas linguísticas, ou seja, aos mecanismos ligados a gestão *in vitro* do que se manifesta linguisticamente *in vivo*. Entendendo *in vitro* como “uma situação de gestão linguística que interfere para solucionar problemas de comunicação com intervenção de lei, os linguistas estudam em laboratórios possíveis soluções e os políticos estudam as propostas, fazem as escolhas e aplicam.” (CALVET, 2007, p. 70). Quanto à gestão *in vivo*, entende-se como uma das “situações de gestão linguística que se refere ao modo como as pessoas resolvem problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente sem intervenção da lei” (Idem, 2007, p.68)

Salienta o autor,

Essas são duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes. Será, por exemplo, difícil impor a um povo uma língua nacional que ele não queira ou que não acredite ser uma língua, mas um dialeto. (Ibidem, 2007, p.70 - 71)

Por outro lado, essas reflexões sobre o trânsito entre as duas gestões remetem à Lei Federal 11.161/2005 que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola e que, como já se sabe, deveria ser cumprida por todas as Instituições da rede de Ensino Básico até o final do ano de 2010. É o que se pode verificar, principalmente, do seu artigo 1º, parágrafo 1. Vejamos:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. (Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005.)

Em acréscimo, esta mesma Lei determina que a Língua Espanhola poderá ser ofertada pelas escolas através do Centro de Ensino de Língua Estrangeira. Isso se verifica em seu artigo 3º, cuja redação é: “Art. 3º. Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.”

A leitura dos trechos da Lei 11.161/05, destacados anteriormente, não deixa espaço para dúvidas ou para dupla interpretação e, desse modo, não se explica o seu não cumprimento, ainda mais por se tratar de uma lei federal.

Ademais, no mesmo sentido, a supramencionada Lei Instrução nº 011/2009 (SUED/SEED) também determina que, de alguma forma, ocorra a implantação da Língua Espanhola no sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, visando à construção da nova Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio,

Se para a matriz curricular for escolhida língua diferente da Língua Espanhola, o estabelecimento deverá ofertar, obrigatoriamente, a Língua Espanhola no CELEM, para atendimento da Lei Federal nº 11.161/2005, e a disciplina é facultativa para o aluno. (Instrução nº 011/2009 – SUED/SEED, p.2).

Entende-se, por meio desta instrução, que, de alguma forma, a disciplina de Língua Espanhola deveria ser ofertada na rede da Educação Básica. Porém, ainda há várias Instituições que não atendem essa disposição. Neste viés e também no que se refere ao papel das políticas linguísticas, na

tentativa de incluir mais uma Língua Estrangeira na grade curricular da Educação Básica, à aceitação pelas Instituições da rede pública que atendem ao Ensino Básico e a sociedade, nos fala Correa (2009) que

[...] a política linguística vê-se, então, diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático. (CORREA, 2009, p.74).

Entretanto, a questão não se resolve só com a oferta da disciplina. É preciso haver interesse em fazer, ou seja, não se trata só dos efeitos da gestão *in vitro*, mas também dos efeitos *in vivo* que estão relacionados à forma como as pessoas conduzem suas escolhas para se comunicarem. Às vezes, elas querem ampliar conhecimentos - às vezes, não.

Não obstante, enquanto houver esse impasse sobre a oferta de determinada Língua Estrangeira e no caso de se tardar em ofertar a Língua Espanhola, o que os alunos jovens e adultos estariam perdendo, ou melhor, deixando de “ganhar”?

Conforme já vimos “a aula de língua estrangeira pode proporcionar aos aprendizes oportunidades de compreender e explorar diferentes visões de mundo” (JORGE, 2009, p. 167), entre outros aspectos já discutidos ao longo deste texto.

## CAPÍTULO IV

### 4.1 Aspectos metodológicos

Com intuito de atender aos objetivos propostos, além dos estudos bibliográficos, considerando que “a construção do conhecimento é um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema em estudo” (OLIVEIRA, 2012, p. 33), também fazemos um estudo de documentos oficiais tais como:

- a) Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998);
- b) As Orientações Nacionais Curriculares - ONC's (2006);
- c) As Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE's (2008) de Língua Estrangeira Moderna
- d) As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA – DCN's EJA (2000)
- e) As Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA – DCE's EJA (2006)

Valemo-nos do apoio também de Instruções da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Estado da Educação do Paraná, para a inserção e matrícula na Língua Estrangeira Moderna na educação Básica e EJA, tais como:

- a) A Instrução Nº 004/2010;
- b) A Instrução Nº 019/2008 - SUED/SEED aspectos inclusive da abertura, funcionamento e matrícula no CELEM.

Para complementar o contexto investigado, buscamos apoio nos documentos internos das instituições CEEBJA que oferecem a modalidade EJA na cidade de Ponta Grossa, PR, o Projeto Político Pedagógico - PPP (2010) do CEEBJA – UEPG e o Projeto Político Pedagógico – PPP (2013) do CEEBJA – Paschoal Salles Rosa.

O material de análise foi escolhido tendo em vista que tais documentos são norteadores do ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira na Educação Básica na EJA. Buscou-se, nos estudos destes documentos, obter dados fornecidos a respeito da disciplina de Língua Estrangeira e a implementação desta na grade curricular, com base nos estudos de aspectos relacionados às Políticas Linguísticas.

Ainda que tenhamos em mente o que nos lembra Oliveira (2012, p. 35), “Lembramos ao principiante em pesquisa que é a realidade empírica que nos fala seja através da fala dos autores sociais ou de fatos e fenômenos observados e ou testados, e não o que pensamos sobre os objetivos de estudo”.

Assim, realizamos uma pesquisa com análise documental de cunho qualitativo, pois, segundo Silva *et al* (2009),

[...] em uma abordagem qualitativa e compreensiva se faz necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar a interpretação das informações. Gomes (2007, p.91) anuncia que “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. (SILVA *et al*, 2009, p. 4561)

#### **4.1.1 Pesquisa Qualitativa**

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa vem sendo usada há muito tempo na área da educação, além de que, “em pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como fatos isolados” (OLIVEIRA, 2012, p. 80)

Para que se entenda melhor este tipo de pesquisa, nos apoiamos também na reflexão de Lüdke e André (1986) que afirmam ser pesquisa qualitativa aquela que tem seu desenvolvimento natural, possui dados ricos em descrição tendo como foco a realidade de maneira complexa e contextualizada com o plano aberto e flexível.

Além de ter “visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola” (TELLES, 2002, p.102).

Oliveira (2012) esclarece que

Abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa [...] é processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu

contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema. (OLIVEIRA, 2012, p. 37)

Sendo assim, buscou-se apoio em autores que trouxessem relevância aos aspectos analisados, tanto voltados para políticas linguísticas e ensino de língua estrangeira em geral, quanto relacionados à modalidade de ensino da EJA.

Indo ao encontro da proposta,

A abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo. Tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas particularidades de cada objeto de estudo. (Idem, 2012, p. 58)

Assim, para melhor análise dos documentos citados como já dito no início deste capítulo, fizemos também pesquisa bibliográfica sobre o tema da pesquisa, entendendo que

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científica tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. [...] estudo direto de fontes científicas sem precisa recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica. (Ibidem, 2012, p. 69)

#### **4.1.2 Pesquisa Documental**

Conforme já comentado no tópico anterior, na pesquisa documental, há aspectos semelhantes à pesquisa bibliográfica, segundo Oliveira (2012),

Bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam *nenhum tratamento científico*, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. (OLIVEIRA, 2012, p. 69, grifos da autora)

O estudo se encaminha assim, na mesma ótica de Medeiros (2014) que resume pesquisa documental e a explica de uma forma que condiz com o nosso presente trabalho. Para o autor,

A pesquisa documental compreende o levantamento de documentos que ainda não foram, utilizados como base de uma pesquisa. Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científicas, em arquivos de instituições religiosas, ou mesmo particulares, em cartórios, museus, videotecas, filmotecas, correspondências, diários, memórias, autobiografias, ou coleções de fotografias. (MEDEIROS, 2014, p. 33)

Para esclarecer melhor os procedimentos metodológicos adotados, ressaltamos ainda que

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (SILVA et al, 2009, p. 03)

Complementando os procedimentos metodológicos, a seleção do material documental consiste em fontes de pesquisas que contribuem significativamente para o contexto pesquisado,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39)

Desse modo, ao caracterizar como foi realizada a pesquisa e as abordagens que se mesclam para melhor obtenção de resultados, “a coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a ‘garimpagem’ das fontes”. (SILVA et al, 2009, p. 4558).

Com base no exposto, buscamos com esta pesquisa impulsionar a ir além do que se mostra pesquisado, instigando esta a olhar para esse caminho percorrido e lançar olhar ao que se pode ser trilhado. E, com esse olhar, discorreremos o capítulo a seguir, de análise dos dados.

## CAPÍTULO V

### 5.1 Análise dos documentos oficiais Nacionais PCN's e OCN's e Estaduais DCE's de Língua Estrangeira visando à EJA

Como visto, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica, na qual se incluem as etapas do ensino fundamental e médio, portanto esta se deve pautar, no que se refere aos componentes curriculares, pelos documentos oficiais, aqui entendidos as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's, 2006) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE's, 2008).

Dessa forma, valem também para a EJA as disposições relativas à educação básica, compreendidos aqui o ensino fundamental e médio, que constam nesses documentos. O que vamos observar é se tais documentos foram elaborados levando-se em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino que, como já abordado, possui particularidades.

Esta é uma preocupação, porque não se pode querer que documentos elaborados visando apenas ao ensino regular se encaixem perfeitamente ao perfil da EJA. Trabalhar com o sujeito jovem e adulto requer observar as especificidades desses alunos, inclusive, no que condiz à faixa etária.

Portanto, não se faz possível uma homogeneidade no ensino, pois esse público precisa de determinações que sejam contextualizadas com suas características individuais e com o mundo.

As OCN's (2006) em sua "Apresentação" fazem referência à LDB 9394/06 destacando alguns aspectos desta lei, no que concerne às finalidades atribuídas ao ensino médio:

[...] aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (OCN's, 2006, p. 7).

Acredita-se que estes objetivos das OCN's, que estão em consonância com a LDB 9394/96, são aplicáveis aos aprendizes, independentemente de

serem adolescentes (que estão na faixa etária regular para o ensino médio), jovens ou adultos.

Entretanto, ao longo do texto, pode-se perceber que o objetivo primordial, quando da criação deste documento, foi levantar questões sobre os conteúdos aplicados ao ensino médio e sobre os procedimentos didáticos e pedagógicos, ou seja, quanto ao currículo e à prática dos professores.

Assim, não foram encontradas abordagens sobre a questão da identidade dos sujeitos alunos do ensino médio e, por isso, perdeu-se a oportunidade de lembrar os alunos jovens e adultos que também são personagens dessa etapa da educação básica e também precisam ser formados cidadãos críticos, autônomos intelectualmente, conforme sugerem os PCN's(1998)

Sobre a importância de formar alunos autônomos nos fala Silva (2008, apud ABRAHÃO, 2008, p. 293) que “A autonomia do aprendiz é inegavelmente desejável em todas as áreas da educação, uma vez que a escola toma apenas parte do tempo e do interesse do aluno.” Ainda, alerta que

O simples fato de que as pessoas não podem passar a vida na escola e precisam aprender continuamente, até mesmo para acompanhar as mudanças do mundo em que vivem, prova que a autonomia na aprendizagem é uma necessidade imperiosa. (SILVA apud ABRAHÃO, 2008, p. 294).

Reforça-se, assim, a preocupação em formar alunos que se tornem cidadãos críticos e aprendizes autônomos, e também críticos em relação aos conhecimentos adquiridos. Trata-se de compromisso que deve ser estendido, inclusive, à EJA tendo em vista que esses alunos, como já abordado em tópicos anteriores, precisam resgatar sua posição na sociedade ou, ainda, afirmar-se enquanto sujeitos possuidores de direitos e deveres. Assim, conquistando criticidade e autonomia, serão capazes de seguir adquirindo conhecimento continuamente mesmo depois de passarem pela escola.

Neste viés, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (DCE's, 2008) destinam-se à Educação Básica (especificamente às séries finais do ensino fundamental e ensino médio) e visam a salientar a função da escola pública que é de ensinar, dar acesso ao conhecimento a todos e

possibilitar que estes possuam melhores condições de trabalho, de vida e de cidadania.

O texto supracitado foi elaborado apresentando, em um primeiro momento, as preocupações e disposições para a Educação Básica e depois se referindo às disciplinas de formação, no caso específico, à Língua Estrangeira.

Ainda, com o texto embasado em aspirações de teorias críticas sobre a educação, buscou, em primeiro lugar, analisar nos documentos: “Quem são os sujeitos da EJA? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?” (DCE’s, 2008, p. 14) Desse modo, ao analisar estes documentos, se constatou, ao averiguar quem são os sujeitos da Educação Básica, que as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna (DCE’s, 2008) visam a uma política curricular diferenciada que oportunize condições iguais para todos na educação e, por isso, trazem como uma de suas premissas que

[...] os sujeitos da Educação Básica, crianças, *jovens e adultos*, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. (DCE’s, 2008, p. 14. *Grifos nossos*).

Percebe-se, portanto, que as DCE’s tiveram a preocupação de pensar quem são os sujeitos da Educação Básica e admitir, por conta disso, que o papel da escola deve ser diferente frente às exigências da sociedade atual e do tipo de cidadão que se pretende formar. Ao citar os alunos jovens e adultos, e ao admiti-los como sujeitos do processo de ensino aprendizagem, as DCE’s do Estado do Paraná demonstraram estar um passo a frente das Orientações Curriculares Nacionais que, como visto anteriormente, não tiveram a preocupação de mencionar esses alunos como integrantes do ensino médio e de colocá-los em evidência.

Ainda, ao assumir como sujeitos os alunos jovens e adultos da Educação Básica, as DCE’s abrem espaço para que estes sejam contemplados por projetos educativos diferenciados que pensem em formas facilitadoras para a aprendizagem destes alunos.

Isto pode ser percebido porque as DCE's (2008) apontam, entre seus objetivos, a construção de uma sociedade na qual as oportunidades sejam iguais para todos e, para que isso ocorra, pretendem uma prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, em que se possa ensinar o aluno a ser um cidadão crítico e torná-lo sujeito de sua aprendizagem. Desse modo, nos mostra que

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e as possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos. (DCE's, 2008, p. 15).

Somando as ideias deste trecho com a concepção de sujeitos da Educação Básica, percebe-se a preocupação deste documento em tratar de todos e, melhor ainda, não deixar de lado os alunos jovens e adultos que, como já foi observado, possuem particularidades que modificam seu processo de aprendizagem e que são detentores de condições distintas das dos alunos do ensino regular.

Observou-se também que este documento acredita na importância de um currículo estruturado com base nos perfis dos alunos, nas experiências vividas por eles e no seu conhecimento de mundo, mas que propõe “O currículo configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar.” (Ibid., p. 19). Assim, “buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar.” (DCE's, 2008, p.19).

Ainda, como se embasam e seguem os documentos oficiais nacionais, se nota que suas concepções de ensino e aprendizagem são as mesmas das OCN's, pois também utilizam como referencial teórico a pedagogia crítica e acreditam em uma escola que seja um espaço social onde o aluno tenha voz, possa ser autônomo na aquisição do conhecimento, compreenda e respeite as diferenças e particularidades do outro para, assim, modificar suas convicções e sua realidade.

No entanto, mesmo se baseando nos ideais das OCN's, as DCE's demonstraram estar em maior consonância com o papel inclusivo da escola, pois apresentam, como já visto, um texto que destaca os diferentes sujeitos da Educação Básica contemplando assim os alunos jovens e adultos.

Essa preocupação também pode ser percebida em outro momento quando trata do “Conteúdo Estruturante” para a disciplina de Língua Estrangeira, em que evidencia o papel do Discurso como prática social e lembra que “O discurso é produzido por um ‘eu’, um sujeito que é responsável por aquilo que fala e/ou escreve. A localização geográfica, temporal, social, *etária* também são elementos essenciais na constituição dos discursos.” (DCE's, 2008, p. 61). Aqui se percebe, mais uma vez, a questão da idade sendo considerada pelas Diretrizes.

Tratando ainda do conteúdo estruturante, as DCE's, na parte final do documento, trazem uma lista de conteúdos básicos a serem aplicados em cada série/ano do ensino fundamental (séries finais) e do ensino médio, que orientam como deve ser o trabalho com a Língua Estrangeira e o discurso como prática social.

Na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, **o Conteúdo Estruturante é o *Discurso como prática social*** e é a partir dele que advêm os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas, assim como os conteúdos básicos que pertencem às práticas da oralidade, leitura e escrita. No quadro, a coluna de conteúdos básicos é formada pelos gêneros discursivos e pelos conteúdos pertencentes às práticas da leitura, oralidade, escrita e da análise linguística. Tais conteúdos devem ser abordados a partir de um gênero, conforme as esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática e jurídica. Caberá ao professor selecionar um texto significativo pertencente a um gênero, que deve ser compreendido em sua esfera de circulação. Importa menos a quantidade de gêneros trabalhados e mais a qualidade do trabalho pedagógico com aqueles selecionados pelo professor. (DCE's 2008, p.76, grifos nossos)

Porém, se percebe que os conteúdos são tratados de forma abrangente, pois há uma indicação aberta sobre eles, ou seja, não são fechados em uma lista determinada. Isso possibilita que o professor trabalhe e escolha os conteúdos para sua prática conforme o perfil de suas turmas e alunos.

Desse modo, observa-se a preocupação das DCE's com o papel do professor que deverá planejar seu trabalho de acordo com a realidade e as

necessidades de diferentes turmas e escolas em que atua, elegendo metodologias que auxiliem o processo de ensino aprendizagem e conteúdos que sejam realmente significativos para seus alunos, significativos no sentido de ir ao encontro das necessidades desses estudantes.

Quanto ao ensino de Língua Estrangeira e o seu papel no contexto escolar, as DCE's nos lembram que a Língua Estrangeira deve "apresentar-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade." (DCE's, 2008, p. 53).

Conforme vimos em Ragagopalan (2014), a experiência e aprendizagem de língua acarreta um aprimoramento, uma redefinição do próprio ser como aprendiz, de sua própria identidade. O autor ainda enfatiza a experiência de remoldar sua própria identidade, pois ninguém sai da experiência de aprender um idioma da mesma forma que se iniciou.

A Língua Estrangeira é entendida, então, como um agente facilitador da aquisição de outros conhecimentos e de outras realidades possibilitando a interação. Para tanto, o professor precisa estar preparado para atender estes aspectos que vão além de ensinar as regras gramaticais, a norma padrão. O processo de ensino e aprendizagem precisa ter uma visão de língua multilíngue. Kramsch (2014) nos provoca a refletir sobre isso:

Por que devem os professores de línguas adquirir uma perspectiva multilíngue se eles ensinam apenas uma língua? O termo 'multilíngue' se refere aqui à diversidade de significado, expressa através de diferentes códigos, que está agora constantemente e onipresentemente interconectado. Esse é o mundo onde nossos alunos serão chamados a 'interagir entre línguas' e a demonstrar 'competência translinguística e transcultural'. Os professores de língua estrangeira não precisam dominar várias línguas para criar práticas multilíngues que auxiliarão os alunos a alcançar seus objetivos. Eles apenas precisam ensinar língua, não apenas em formato padrão, mas com variações individuais que os falantes e os escritores trazem à língua como discurso vivo. (KRAMSCH, 2014, p. 17)

Essa reflexão de Kramsch, sobre a necessidade de ir além das regras gramaticais no ensino de línguas, de ultrapassar a leitura de códigos como já dizia Paulo Freire (1991), mostra consonância com as OCN's (2006) que trazem sugestões de ensino e aprendizagem de língua de modo a dialogar com as aspirações de professores, alunos, enfim, todos os envolvidos na educação.

Por isso, seus objetivos podem se enquadrar a todos os tipos de alunos, inclusive aos jovens e adultos, ainda que não tratem explicitamente do público da EJA.

Portanto, observando as aspirações das DCE's, vê-se que elas visam a orientar os professores em sua prática e trazer disposições que procurem colocar o aluno como protagonista na relação escolar.

Para deter mais a atenção nos discursos que tendem a condições e que remetem ao ensino de língua estrangeira na educação básica, assim, alguns trechos foram retirados dos documentos já citados. Destacamos cinco deles, (de trecho A ao Trecho F), sempre observando se englobam o contexto da EJA.

Ao analisar as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's, 2006), que trazem disposições para o ensino médio, especificamente, se buscou encontrar disposições que englobem o ensino de língua estrangeira para a EJA, considerando que, para essa modalidade de educação, não é possível que se pense nos procedimentos didáticos apenas.

Retomando as discussões anteriores, historicamente a alfabetização de jovens e adultos tinha o objetivo de qualificação ou habilitação para o mercado de trabalho e ainda se entende que essa preparação envolve ou exige uma atenção mais detida à política linguística que atenda a esse público alvo.

Os conteúdos a serem ensinados, por exemplo, não devem estar desvinculados da realidade do aluno jovem e adulto, mas sim, integrados ao seu cotidiano, para que, com essa mescla, possa haver um maior entendimento e um maior resultado, visando a uma formação mais abrangente na sua totalidade.

Ainda a título de retomada, o que se observou, no entanto, como será destacado na sequência, foi que as OCN's (2006) não fazem nenhuma menção em suas disposições para o ensino de alunos jovens e adultos.

Na abertura do documento, em uma parte denominada "Carta ao Professor", as OCN's (2006) salientam a importância da escola e o seu papel da inclusão e democratização de oportunidades e a sua luta para oferecer uma educação de qualidade voltada para a inserção de todos. Nesse contexto, destacam que suas disposições, tratando especificamente das particularidades

do ensino médio, visam a auxiliar a “institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional.” (OCN's, 2006, p. 5).

Assim, para que esses objetivos se concretizem sua intenção é

### Trecho A

*“Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida [...]” (Ibid., p. 6).*

Isso porque, como lembra Kramsch (2014),

a internet e as formas eletrônicas de comunicação têm tirado espaço das formas convencionais e previsíveis de comunicação oferecidas pela literatura impressa, gramáticas e dicionários, e aberto um caminho para criatividade, agência e inovação, mas têm também aumentado a incerteza e a ambiguidade semiótica. Para resumir elas têm mudado o nosso significado de comunicação, língua e cultura. (KRAMSCH, 2014, p.10)

Pode-se perceber, neste trecho destacado, a referência explícita ao jovem, quando poderia ter abordado em termos mais gerais, falando do aluno/estudante, seja ele adolescente, jovem ou adulto, posto que todos estes compõem o ensino médio.

Na parte destinada aos “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”, que é nosso foco, as OCN's (2006) trazem em seu texto menções às habilidades linguísticas das crianças, orientando para a necessidade de cuidado com esses aspectos linguísticos, visando ao contexto em que estão inseridas. Como se observa no trecho a seguir,

### Trecho B

[...] as habilidades de linguagem que as **crianças** de classes urbanas menos privilegiadas adquirem e que são diferentes daquelas adquiridas por **crianças** de classes mais privilegiadas: por exemplo, habilidades de interação oral (de defesa, de desafio, de exibição). Habilidades como essas contribuem para a produção de formas culturais [...] (Ibid., p. 101, *grifos nossos*).

Aqui, se observa que as Orientações, ainda que voltada para o Ensino Médio, fazem menção apenas para as crianças, não colocam em discussão o tratamento a essas habilidades linguísticas para os jovens e adultos, que muitas vezes são tratados como crianças por estarem passando pelo processo

de alfabetização, de modo que precisam de acompanhamento e auxílio para a aquisição e o desenvolvimento desta competência.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, mas tratando agora dos conteúdos e metodologias escolares, observa-se o seguinte apontamento de Oliveira, (2007b)

[...] os currículos escolares destinados à EJA ainda se organizarem do mesmo modo que o destinado às crianças, ou do porquê as experiências, interesses e modos de estar no mundo específicos dos jovens são ignorados pelas propostas curriculares do ensino médio e das universidades. (OLIVEIRA, 2007b, p. 92).

Repete-se aqui a preocupação com o fato de que, na maioria das vezes, a faixa etária, os conhecimentos adquiridos e a vivências sociais e culturais dos alunos aprendizes são ignoradas e, por isso, se utilizam propostas que são destinadas a crianças e adolescentes do ensino regular e não aos jovens e adultos.

Entretanto, voltando à observação das OCN's, constata-se também que elas possuem ideias avançadas, no que diz respeito às questões de ensino e aprendizagem. Essas ideias são embasadas nos ideais da pedagogia crítica, na preocupação com o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever, que devem ser trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio), no interesse de formar alunos conscientes de seu papel enquanto cidadãos e, também, no desejo de formar alunos autônomos em sua aprendizagem, posto que acreditam no direito do sujeito de continuar aprendendo por toda a vida.

Assim, apesar de não trazerem disposições diretas e objetivas destinadas à EJA e de não tratarem de questões que envolvem a faixa etária dos educandos e implicação dessa especificidade para o ensino e aprendizagem, especialmente quanto ao ensino de língua estrangeira, idealizam que a classe seja centrada no aluno e desejam o seu desenvolvimento crítico, bem como sua autonomia enquanto aprendiz.

Pensando nisso, destacamos o trecho a seguir das Orientações Curriculares Nacionais (OCN's, 2006):

### Trecho C

*[...] ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções do mundo e maneiras de construir sentidos. É formar subjetividades, independentemente do grau de proficiência atingido. (OCN's, 2006, p. 134).*

Neste trecho se pode entender que os documentos sugerem que o ensino de uma língua estrangeira não pode ter um fim em si mesmo. Além disso, é preciso considerar as exigências e condições de ensino e aprendizagens, com todos os recursos com os quais se conta nos dias atuais.

Nos últimos 30 anos, a compreensão do tempo e espaço *on-line* e a capacidade ilimitada de armazenagem de informações do computador, sua onipresença e controle, mudaram a natureza do que nós [...] somos instados a fazer. Ao invés de confiar exclusivamente nas palavras e nas sentenças para criar significados, agora temos imagens, filmes e os vídeos do *YouTube* para tornar o significado visível e palpável, acessível como nunca foi antes. Ao invés de negociação difíceis, de intenções ilocucionárias divergentes e de interpretações possivelmente conflitantes de eventos, agora temos *chatrooms*, *blogs* e *facebook* que são ambientes mais descontraídos onde um grande número de 'amigos' em um grande volume de participação são mais importantes do que a profundidade dos diálogos a precisão elocucionária. (KRAMSCH, 2014, p. 10 -11)

Assim, tomando por base esses aspectos, podemos perceber que a língua estrangeira pode ser facilitadora real da formação de indivíduos enquanto cidadãos, ressaltando a relevância de sua aprendizagem. É o discurso que trazem as OCN's (2006) conforme o trecho a seguir:

### Trecho D

*As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função social do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; [...] (OCN's, 2006, p. 87).*

Retoma-se, por meio deste trecho, que a importância do aprendizado de uma língua estrangeira vai além do que simplesmente capacitar o aluno a usar, para fins comunicativos, uma determinada língua estrangeira. Esse aprendizado passa pelo contato com um mundo diferente, onde há culturas diferentes, pessoas diferentes, devendo reorientar o aluno para o convívio e o respeito ao mundo e à cultura do outro.

As DCE's (2008) trazem um discurso parcialmente direcionado para a fala das ONC's.

### **Trecho E**

*Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. [...] Busca-se, dessa forma, estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica. (DCE's, 2008, p. 53).*

Neste trecho, encontram-se objetivos que são esperados da disciplina de língua estrangeira, na Educação Básica em geral. Primeiramente, destacamos o efeito da busca pela completude, expresso por meio dos vocábulos “compreenda” a diversidade da língua-alvo (sobre estrutura, funcionamento e manifestações culturais) e “reconheça” (sobre variedades linguísticas e culturais).

Percebemos que esse desejo de conhecer aspectos relacionados à língua-alvo e ter consciência sobre suas variedades implica uma busca constante, pois o que pode significar para um aluno ter domínio sobre as manifestações culturais, nas quais essa língua-alvo está envolvida? Ainda sem levar em conta a rapidez com que as informações circulam e, conseqüentemente, a fluidez dos conceitos e ideias por elas veiculadas, acrescentando a isso, a rapidez com que novas palavras e outras formas não convencionais e previsíveis de comunicação são criadas e/ou transformadas em virtude de mudanças sociais, políticas e econômicas.

Retoma-se, aqui, que ensinar e aprender uma língua estrangeira é também ter a possibilidade de conhecer, construir e/ou modificar os modos de entender o mundo e as diversidades, sejam elas culturais, sociais, idiomáticas, políticas ou econômicas, ou seja, compreender o mundo em sua complexidade.

Nesse sentido, também as OCN's (2006) exemplificam no trecho próximo:

### **Trecho F**

*O intuito delas (línguas estrangeiras) é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade. (OCN's, 2006, p. 94).*

Portanto, dentro desse contexto, é possível perceber que o ensino de língua estrangeira não pode ocorrer de forma isolada, e, para isso, essa disciplina não deve se fechar em si mesma, pois o objetivo deve ser a construção coletiva do conhecimento, tendo em vista que, como já sabemos, é na interação que aprendemos e evoluímos e que na EJA, como foi dito anteriormente, o trabalho educacional não se situa no tempo cronológico dos sistemas de ensino e dos estudantes.

A partir dos excertos expostos, entende-se então que a aprendizagem da língua estrangeira pode e deve significar para os alunos da EJA a abertura para uma visão de mundo mais abrangente, de ver a língua não como um objeto, mas como de modo de criar práticas multilíngues, uma possibilidade de continuação dos estudos escolares e de novas oportunidades, além das demais questões já citadas.

Para tanto,

Os professores de língua estrangeira não precisam dominar diversas línguas para criar práticas multilíngues que auxiliarão os alunos a alcançar seus objetivos. Eles apenas precisam ensinar língua não apenas em formato padrão, mas com variações individuais que falantes e os escritores trazem à língua como discurso vivo. (KRAMSCH, 2014, p. 17)

Percebe-se que ambos os documentos trazem apontamentos que se complementam em relação à importância do ensino e aprendizagem de língua estrangeira na educação básica, porém não fazem referência direta à importância da língua estrangeira na modalidade de ensino de jovens e adultos.

## 5.2 Análise dos documentos oficiais específicos da EJA: as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA – DCN's EJA (2000) e as Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA – DCE's EJA (2006)

Ao analisar as DCN's da EJA (2000), pode-se perceber que as orientações ali sugeridas vêm com base ao atendimento às outras obrigatoriedades de âmbito nacional como a LDB e, de forma breve, sugerem a necessidade de atendimento à Lei nacional.

*Vê-se, pois, que a base de ambos os ensinos é a “nacional comum” integrada com o que se pode denominar de “nacional diversificada”. Este princípio se aplica também à língua estrangeira moderna. A LDB, em seu art. 26, § 5º, ao incluir obrigatoriamente, a partir de uma lei de caráter nacional, uma língua estrangeira moderna, reconhece esta integração e “nacionaliza” a obrigação da oferta de uma língua estrangeira. Seja pela necessidade contemporânea do domínio de uma língua estrangeira, seja pela “nacionalização” deste imperativo, seja pela compreensão abrangente dos pareceres citados, seja para que a igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares não venha, de novo, a faltar aos concluintes do ensino fundamental da EJA, o § 5º do art. 26 é componente obrigatório dos conteúdos curriculares desta modalidade de ensino<sup>26</sup>. A escolha de qual língua, esta sim, é uma opção da rede ou da escola nos seus projetos pedagógicos. Entretanto, a prestação de exames supletivos de língua estrangeira deve ser de oferta obrigatória e de inscrição facultativa pelo aluno. (DCN's-EJA, 2000, p. 65).*

Este trecho faz menção à Língua Estrangeira trazendo esclarecimento sobre a obrigatoriedade de oferta desta disciplina na grade curricular da EJA.

É importante observar que temos nele modos de exemplificação das gestões *in vivo* e *in vitro*. O estabelecimento da obrigatoriedade da oferta de uma Língua Estrangeira Moderna no currículo é parte do planejamento linguístico, estabelecido em âmbito federal, portanto, *in vitro*. A partir do momento em que as escolas têm liberdade para escolher qual língua vai adotar, estamos falando da gestão *in vivo*. Esta se expande quando os alunos e professores tornam-se agentes nas práticas escolares de ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira. Portanto, trata-se de movimentos que

---

<sup>26</sup> O trecho traz explicação dessa obrigatoriedade com a nota: “Esta formulação face à língua estrangeira representa uma evolução do pensamento da Câmara de Educação Básica alterando interpretação dada no Parecer CEB nº 12/97 cujos esclarecimentos preliminares se deram logo após a sanção e publicação da Lei n.9.394/96.” (DCN's - EJA, 2000, p. 65).

não são unidirecionais e que ilustram o que Kramsch (2014) está chamando de língua como discurso vivo.

Por sua vez, as Diretrizes Estaduais (2010), as DCE's EJA, buscam mostrar, já de início, a finalidade das diretrizes que orienta a organização das disciplinas curriculares na Educação Básica, assim incluindo a disciplina de Língua Estrangeira Moderna, conforme o trecho a seguir:

*Assim, além de tratar das especificidades da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares organizam-se a partir das disciplinas que compõem a base nacional comum e a parte diversificada. O texto que orienta a organização de cada uma das disciplinas – Arte, Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia – constitui-se de uma abordagem sobre a dimensão histórica da disciplina, com ênfase na problematização das relações entre a(s) ciência(s) de referência e a disciplina escolar, os percursos da disciplina no âmbito escolar, destacando-se os mais recentes indicativos que marcaram a história do componente curricular, a saber, o Currículo Básico, a Proposta de Reformulação do 2º Grau e os Parâmetros Curriculares Nacionais. (DCE's – EJA, 2010, p.7)*

Eis o trecho que cita a Língua Estrangeira Moderna e destaca a organização/disciplinas com ênfase na problematização ou relevância dela como componente curricular.

O trecho a seguir traz explicações sobre as DCE's da EJA, para que foram pensadas, como são compostas. Observa-se que, ao descrever as preocupações e compromissos do documento, retoma-se o perfil dos educandos, um dado social quando se fala em diretrizes.

*As Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos orientam a organização curricular de todas as escolas do Paraná que ofertam essa modalidade de ensino. O referencial para sua construção é o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos. Essas Diretrizes são resultado de uma construção coletiva, processo este que envolveu diferentes segmentos da rede pública de ensino, em amplas discussões, estudos e debates em diversas etapas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação. O documento compõe-se de um breve histórico e diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos; discussão sobre sua função social; perfil de seus educandos; eixos articuladores do currículo; concepção de avaliação e orientações metodológicas. (Idem, 2010, p.9)*

O trecho a seguir destaca que as DCE's da EJA são um referencial para essas práticas pedagógicas, porém não trazem orientações específicas para a prática pedagógica de Língua Estrangeira.

*Convém destacar que estas Diretrizes constituem um documento de grande referencial para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Estado, tanto para os cursos, como para os exames e a forma de legitimá-las se constitui na efetivação concreta da prática pedagógica. (Ibidem, 2010, p.9)*

### **5.3 Análise do documento Estadual a Instrução Nº 019/2008 - SUED/SEED de implantação de cursos de LEM na Educação Básica**

Ao analisar o que dispõe a Instrução Nº 019/2008 (Anexo E), vê-se que ela traz

**ASSUNTO:** Critérios para implantação e funcionamento de cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) e atribuições para os profissionais com atuação nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. (p.1, grifos do documento)

Os critérios para funcionamento e as atribuições profissionais permitem entender melhor alguns aspectos que envolvem a implementação de uma Língua Estrangeira no currículo da educação básica em todas as modalidades de ensino, de modo que se trata de um relevante ponto de partida para a organização dos cursos de Língua Estrangeira Moderna.

Vejamos alguns excertos que foram selecionados para análise:

*2.1 A oferta de ensino extracurricular, plurilinguista e gratuita de Cursos Básico e de Aprimoramento em LEM é destinada aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. (p.2)*

Pode-se perceber, no item 2.1 do documento em análise, que é citada a oferta de ensino extracurricular da Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Básica, indicando que os alunos oriundos de outras modalidades de educação escolar devem ter o mesmo tratamento que os de ensino regular, de modo que não somente os alunos já matriculados

em outra(s) disciplinas da Educação Básica têm condições de frequentar as aulas. Conforme podemos ver nos itens 2.2 e 2.3 a seguir:

*2.2 Esta oferta é estendida aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções em estabelecimentos de ensino na Rede Pública Estadual de Educação Básica, SEED e NRE, num total de até 10% das vagas sobre o número máximo de alunos por turma. (p.2)*

*2.3 A comunidade poderá usufruir dos cursos, num total de até 30% das vagas sobre o número máximo de alunos por turma, desde que comprovada a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (p.2)*

Nota-se que a oferta se estende a todo público mencionado.

O documento ainda dispõe, no item 2.4, que a escola pode solicitar a Língua Estrangeira diferente da oferecida na grade curricular regular.

*2.4 O estabelecimento de ensino poderá solicitar a implantação de cursos do CELEM para oferta de línguas diferentes daquelas cursadas pelo aluno, respeitadas as Matrizes Curriculares dos diferentes níveis de ensino. (p.2)*

Retomando a discussão já iniciada em análise anterior, seriam estas um ato de Política Linguística, deixando a possibilidade de escolha à comunidade escolar. O estabelecimento tem o poder de solicitar uma segunda Língua Estrangeira com base na preferência da maioria da comunidade, de acordo com suas necessidades. Essa possibilidade de escolha é um bom exemplo para se pensar sobre planejamento linguístico, pois, retomando Calvet (2007),

Política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o planejamento linguístico: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. (CALVET, 2007, p. 145)

Para retomar um modo de implementação prática da Língua Estrangeira, ou seja, da “passagem ao ato”, a oferta e implantação de uma língua estrangeira podem ser organizadas em CELEM, com flexibilidade de horário conforme se pode constatar nos trechos a seguir:

*2.7 Os cursos do CELEM poderão ser ofertados nos turnos: manhã, intermediário manhã, tarde, intermediário tarde e noite, de acordo com as*

*disponibilidades do estabelecimento, sendo que o turno noturno será destinado, preferencialmente, ao aluno trabalhador e ao adolescente acima de 14 anos inclusive. (p.2)*

*3.1 O CELEM poderá ser implantado em Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica, mediante solicitação da direção do estabelecimento, com aval da comunidade envolvida representada pelo Conselho Escolar. (p.3)*

Reitera-se assim o envolvimento de decisão da escolha da Língua Estrangeira, pela comunidade, ao entender que parte do *in vivo* a decisão posterior ao que foi estabelecido *in vitro*, ou seja, o que o governo implanta seria com base nas escolhas da comunidade escolar.

Em etapa seguinte da decisão tomada pela comunidade escolar acerca da língua a ser ofertada como CELEM, neste mesmo documento, o item que se refere às Matrículas para a disciplina ofertada traz alguns apontamentos como:

*9.2 É facultada a matrícula e a frequência nos cursos do CELEM para até dois idiomas, desde que haja vagas e possibilidade de frequência, de acordo com os horários de funcionamento das turmas, definidos pelos estabelecimentos. (p.6)*

Ressalta que, ainda que os interessados possam cursar duas línguas estrangeiras em modalidade CELEM, se houver vagas disponíveis, o documento diz que:

*9.3 É vedada a matrícula no Curso Básico para a mesma Língua Estrangeira que o aluno esteja cursando na Matriz Curricular. (p.7)*

E possível perceber, no decorrer do texto, que o que se via como uma forma facilitadora e que, segundo o documento discutido, vinha a abranger a todo o público da educação básica não se garante dessa forma na instrução posterior N° 004/2010 - SUED/SEED que é voltada ao público da EJA, é o que podemos observar na análise do documento no tópico a seguir.

#### **5.4 Análise do documento Estadual a Instrução N° 004/2010 - SUED/SEED de orientação da oferta da Língua Espanhola na Rede Estadual de Ensino que ofertam a EJA**

Conforme visto nos itens anteriores, a Instrução N° 019/2008 – SUED/SEED visa à oferta da Língua Estrangeira na modalidade CELEM em todos os seguimentos da Educação Básica. Já a Instrução do presente tópico, a N° 004/2010 - SUED/SEED (Anexo F), traz orientações acerca da implementação da Língua Espanhola como Língua Estrangeira em Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio na Modalidade EJA, conforme o item 1 da Instrução:

*A disciplina de Língua Espanhola é de oferta obrigatória pelo Estabelecimento de Ensino e Facultativa para o educando do ensino Médio EJA. (p.1)*

O item 3 desta instrução traz a orientação que

*Os estabelecimentos estaduais de ensino que ofertam EJA – presencial, deverão incluir, na Matriz Curricular do Ensino Médio, a disciplina de Língua Espanhola com carga horária de 106 horas/128 horas-aula, além das 1200 horas 1440 horas-aula, conforme modelo a seguir, que será implantada no ano letivo de 2010, em atendimento da Lei Federal N° 11.161, de 05 de agosto de 2005. (p. 2)*

E complementa com o item 5:

*“No ato da matrícula, o educando deverá fazer a sua opção de frequentar ou não as aulas de Língua Espanhola.” (p.2)*

Assim, segue a orientação e o que chama mais a atenção é o item 7, o qual orienta ao educando que optar por frequentar as aulas de Língua Espanhola:

*“b) a matrícula deverá ser realizada somente na organização coletiva;” (p 3.)*

O que se pode perceber neste subitem, é que ainda que o aluno opte por cursar a Língua Espanhola, se ele não consegue se inserir na modalidade coletiva, por motivos diversos, como trabalho ou outros, portanto, ele não terá a opção de estudar uma segunda língua estrangeira, logo, o aluno da EJA na

modalidade individual, não é contemplado nessa disciplina da Educação Básica, é isso que o documento determina.

E, para este público da EJA que só pode frequentar as aulas na modalidade individual, não se encontra no documento em análise uma ressalva sobre ao atendimento a esses alunos.

Por essas observações feitas nos documentos analisados, constata-se uma contradição, pois, enquanto a Lei 11.161/2005 diz que a oferta é obrigatória para todo público da Educação Básica, a instrução N° 004/2010 - SUED/SEED exclui o estudante que opte por frequentar a modalidade individual. Dessa forma, a instauração dessa contradição nos leva a retomar Calvet (2007)

Quando uma decisão é tomada uma opção é escolhida, é preciso fazer com que ela se encaixe nos fatos. Ao contrário da gestão *in vivo*, na qual a mudança se propaga na prática dos falantes por uma forma de consenso que é necessário estudar com precisão, a gestão *in vitro* deve, por sua vez, se impor aos falantes e, para isso, o Estado dispõe essencialmente da Lei (CALVET, 2007, p. 74 -75)

Outra inquietação que traz a Instrução N° 004/2010 - SUED/SEED também diz respeito à efetivação da inserção dessa disciplina na grade curricular, pois o documento cita que só abrirá turma se o número de alunos a buscarem matrícula for igual ou maior que vinte. Assim, os entraves vão aparecendo no decorrer do texto, diferentemente do que traz o documento anteriormente citado – Instrução N° 019/2008 - SUED/SEED que estabelece a obrigatoriedade da oferta por parte da escola.

Ainda com a ressalva explícita no item 11:

*Para os estabelecimentos de Ensino cuja Matriz Curricular não contempla a oferta da Língua espanhola, essa disciplina deverá ser ofertada, obrigatoriamente, a partir do início do ano letivo de 2010, através dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) da Rede Estadual de Educação Básica do estado do Paraná. Nesse caso a disciplina é facultativa para o aluno.* (p.4)

Deste modo, as instituições têm essa opção para atender ao que dispõe a Lei 11.161/2005 sobre a obrigatoriedade de oferta da Língua Espanhola. Porém, o que se pode observar com as leituras realizadas no PPP dos

CEEBJAs da Cidade de Ponta Grossa, sendo os Centros que atendem a EJA em maior parte dos Campos Gerais, não houve procura suficiente para formar uma turma para efetivar a abertura da disciplina na EJA e, quanto à oferta do CELEM, de igual forma, não houve procura, devido ao perfil da clientela que compõe os educandos desta modalidade de Ensino.

Esses dados vêm ao encontro do que diz Rajagopalan (2013),

As dificuldades em implementar determinadas leis não podiam ser o único fator determinante na tomada de decisões no nível de política e planejamento linguístico. Mas, infelizmente há confusões nesse sentido que ocorrem com frequência quando discutem propostas políticas de cunho linguístico, como foi, aqui entre nós, o episódio que envolveu o então deputado Aldo Rebelo e seu projeto lei sobre o uso de estrangeirismos. Alguns linguistas que se acharam no direito de intervir no debate se contentaram em opor-se à proposta apenas com base nas dificuldades de implementá-la, apontando, por exemplo, a dificuldade ou total arbitrariedade de decidir se uma palavra como *abajur* ou *gol* deva ser considerada uma palavra estrangeira ou já naturalizada. (cf. Faraco, 2001). Trata-se de uma confusão entre uma proposta de política linguística e entraves na esfera de planejamento linguístico e implementação de medidas. (RAJAGOPALAN, 2013, p.30)

Mas percebe-se que as dificuldades são postas como fator de impossibilidade que determina o não atendimento de interesses, muitas vezes, explícitos pela lei e também pela comunidade.

### **5.5 Análise do Projeto Político Pedagógico - PPP (2010) do CEEBJA – UEPG e o Projeto Político Pedagógico – PPP (2013) do CEEBJA – Paschoal Salles Rosa.**

Quanto à leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP (2010) do CEEBJA – UEPG e o Projeto Político Pedagógico – PPP (2013) do CEEBJA – Paschoal Salles Rosa, não constatamos espaço que abordasse explicitamente o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Traz algumas considerações em relação ao trabalho com linguagens, porém, não menciona a Língua Estrangeira.

## 5.6 Discussões acerca dos documentos analisados

*“A análise, por sua vez, ocupa-se da aplicação da teoria. Busca interpretar fatos e fazer previsões. Já a política ocupa-se da transição entre o que é para o como deve ser.”*

(MEDEIROS, 2014, p. 29)

Por meio dos estudos documentais já citados, do aporte teórico e da discussão com base em alguns trechos expostos ao longo deste texto, explicita-se a relevância do ensino desta disciplina em todas as modalidades de ensino. E as Instruções: Nº 004/2010 - SUED/SEED e a Nº 019/2008 - SUED/SEED orientam sobre funcionamento e matrícula de uma língua estrangeira na EJA, mais especificamente no modo CELEM.

Conforme afirma o Conselho Estadual de Educação - Processo Nº 1418/2009 sobre a implementação de Língua Espanhola como Língua Estrangeira na grade curricular da Educação Básica:

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio bem como no Plano Nacional de Educação, pode-se verificar a preocupação com a preparação dos jovens e adultos para enfrentar os desafios da modernidade, devendo esta etapa da Educação Básica, permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir [...]. (PARANÁ, 2009, p.6)

Porém, esse olhar quanto à importância desta disciplina não mostra um discurso facilitador para a inserção nela. Se olharmos ligeiramente talvez passem despercebidos os impasses que vêm implícitos nos documentos que instruem a inserção de uma Língua Estrangeira, como pode-se perceber na instrução 019/2008. Se por um lado existe a possibilidade de abertura do CELEM, por exemplo, por outro lado, existem os critérios que vão fechando as possibilidades.

Pode-se entender que dessa forma as políticas linguísticas parecem obedecer a dois tipos ações diferentes: ações de força por parte do Estado com vistas a reafirmar sua própria existência e ações que

visam a atender demandas específicas de grupos ou setores da sociedade. (PAGOTTO, 2007 p.35)

Assim, se por um lado o Estado traz a obrigatoriedade por meio de lei, por outro lado, instruções para o atendimento de tal lei trazem questões que levam a impossibilitar tais centros, principalmente na modalidade EJA, sem contar que, em etapa posterior, o interesse dos estudantes definirá se haverá ou não a oferta.

Assim, o que se planeja em comunidade escolar não chega a se efetivar na prática (ou seja, *in vivo*) e deixa confuso o entendimento da lei por ela própria trazer as entrelinhas que inviabilizam o seu atendimento, ou seja, a comunidade escolar, por vezes, busca as entrelinhas para não atender, isto é, entender e não considerar o que dispõe a lei. Estes tipos de ações remetem às questões *in vivo* e *in vitro* (CALVET, 2007). Ou seja, até o ponto, o aporte documental (*in vitro*) deixaria lacunas para o atendimento à lei, de modo que as ações *in vivo* se valem dessas lacunas para justificar o não atendimento do que dispõem as determinações *in vitro*.

Por outro lado, pode-se perceber, ao longo da reflexão, que é dada vasta importância ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. As análises mostram os discursos acerca dessa relevância na educação básica, tendo em vista o que essa disciplina pode contribuir para a formação mais crítica e reflexiva do educando. Porém, não faz menção aos estudantes da EJA deixando-a assim à margem deste contexto como foi a indagação na introdução deste texto.

É notório que as orientações, as sugestões acerca do ensino de Língua Estrangeira se dão em âmbito geral para a educação básica, como questionamento inicial se responde que não há especificidades pedagógicas à modalidade da EJA. Contudo, são sugestões de ensino da disciplina já citada, que remete ao ensino regular sem explicitar a modalidade de ensino EJA. E, deixando os educandos da EJA fora do contexto de aprendizagem, retomamos a pergunta feita no final do capítulo IV: o que os alunos jovens e adultos estariam perdendo, ou melhor, deixando de “ganhar”?

Logo se atenta para a heterogeneidade (formações discursivas, perspectivas enunciativas, efeitos de sentido etc.), levando em conta uma

perspectiva discursiva, ainda a prática de ensino e aprendizagem de língua, esse trabalho didático-pedagógico poderá voltar-se apenas para maneiras pré-estabelecidas de buscar e manter homogeneidades em sala de aula, olhar como se todos os Jovens e Adultos se encaixassem em uma identidade única da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito no início da presente dissertação, o principal objetivo deste trabalho foi investigar qual a abordagem das políticas linguísticas nos documentos que norteiam o ensino de Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos, focalizando os principais aspectos que caracterizam a implementação desta disciplina na grade curricular e também a relevância do ensino e aprendizagem dessa disciplina na (re)construção de identidades dos educandos dessa modalidade de ensino.

Para atender ao objetivo proposto, elencamos algumas perguntas que nos guiaram para tanto. Após o estudo realizado, ao refletir sobre elas, o que se pode observar é que a escolha de uma língua estrangeira na grade curricular da educação básica na EJA e a inserção de uma ou outra Língua Estrangeira na grade curricular da EJA não é de fato uma escolha de quem quer aprendê-la, já é algo pré-estabelecido e a “escolha” se embasa em leis que estão voltadas para o ensino regular, criando, dessa forma, os entraves para a implementação de uma Língua Estrangeira na grade curricular da EJA. Dessa forma, vê-se a predominância da gestão *in vitro* em detrimento da gestão *in vivo*.

Como exemplo dessa predominância, podemos citar a exigência de um determinado número de educandos para a abertura de turma, que, na EJA, varia muito em relação ao número de alunos da educação regular que frequenta o mesmo período de atendimento.

Quanto à segunda pergunta levantada, a garantia do espaço da Língua Estrangeira na grade curricular da EJA enfrenta um grande desafio, tendo em vista a exigência de unir um número mínimo de alunos, conforme vimos na análise da Instrução nº 019/2008, para a implementação do CELEM, o espaço para uma segunda Língua Estrangeira se torna nulo.

Nota-se que a exigência que é feita no ensino regular para a inserção de uma Língua Estrangeira no currículo se dá de igual forma para o público da modalidade EJA, logo, o contexto da EJA não é pensado em suas particularidades, ainda que os documentos oficiais como as DCE's da EJA (2006) orientem que escola deve/precisa estruturar seu currículo sem deixar de

levar em consideração as experiências e os interesses desses alunos, respeitando sua individualidade, em especial quanto às suas necessidades relativas ao seu processo de aprendizagem. Mas, na prática, por vezes não ocorre.

Observamos também que houve avanços na história da EJA, os quais podemos observar ao retomar o primeiro capítulo dessa dissertação. Inicialmente, entre 1925 e 1930, a oferta era voltada para atender “os interesses da classe dominante” (PARANÁ, 2006, p.17), um dos interesses era aumentar o eleitorado, para tanto era necessário o cidadão saber ler e escrever.

Essa política de educação para jovens e adultos ganhou outra visão com as ideias defendidas pelo educador Paulo Freire. Para ele, o educando jovem e adulto, assim como outros estudantes, precisavam de uma educação que fosse além de ler e escrever códigos, a compreensão destes (FREIRE, 1991). Mais tarde, com o decreto da LDB nº 9394/96, a EJA ganhou espaço como modalidade específica de educação básica. Apesar destes avanços, para a EJA ainda não há equidade na educação básica como modalidade regular.

Tendo em vista o perfil do aluno que opta por essa modalidade de ensino e aprendizagem, em retomada da terceira pergunta de pesquisa, observamos que esta parcela da população, que não frequentou a escola regular, independentemente do motivo que a levou ao abandono escolar, precisa receber uma educação particularizada, pois esses indivíduos já possuem outras experiências extra-escolares trazidas de sua vivência no mundo que devem ser consideradas e, além disso, carregam o estigma do abandono escolar, como se fosse a imagem do seu fracasso.

Porém, depois, ou durante a experiência na EJA, esses alunos podem passar a ver com outros olhos sua existência, passar a se sentir mais envolvidos com o ensino, com a busca pelo conhecimento, com os resultados do aprendizado, pode modificar o sentimento deles sobre a insatisfação, o seu inconformismo com a situação em que se encontram.

Isso tudo que se destaca é possível, desde que os conhecimentos ganhem sentido em um ensino de qualidade, resultante de uma discussão sobre a função de uma escola que possibilite o cultivo de outros bens, como culturais e sociais, pois, como nos ensina Paulo Freire, “formar é muito mais

que treinar o educando no desenvolvimento de destrezas.” (FREIRE, 2006, p. 14).

Assim, ao retomar a quinta pergunta de pesquisa, vemos que língua estrangeira pode representar-se como potencializadora de tais perspectivas na vida dos educandos da EJA, uma vez que, através dela, o aluno pode buscar o entendimento de si mesmo, de sua realidade e, como consequência, perceber as particularidades do mundo a sua volta. (DCE's, 2008). Por meio do ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira, surge então o espaço para ampliar o seu contato com outras formas de conhecer, com outras formas de construção da realidade e da sua identidade.

A conscientização sobre estas questões é uma aquisição extremamente importante para os alunos, especialmente para os Jovens e Adultos, posto que vivenciam uma relação mais longa e ampla com o trabalho, com a sociedade e com o mundo, necessitando de uma aplicação real do aprendizado.

Assim, considerando o que foi discutido neste trabalho, acreditamos ser um trabalho a ser construído em conjunto com a comunidade escolar juntamente com o uso de um currículo embasado nas disposições dos documentos oficiais, que possuem ideias inovadoras, bem como nos dispositivos da Lei 11.161/05.

É notório também que a escolha por uma ou outra Língua a ser ofertada e as formas de ensino remetem às Políticas Linguísticas, que não há escolha sem a influência de Políticas Linguísticas, conforme vimos em Calvet (2007) Rajagopalan (2014) e Pinto (2010, 2014). Assim, refletindo sobre a quarta pergunta de pesquisa, constata-se que o papel das políticas linguísticas neste processo diz respeito a ações sobre a língua que se constroem *in vitro* e *in vivo*, de modo que vão se constituindo “de cima para baixo” e de “baixo para cima.”

Dessa forma, observa-se que as Políticas Linguísticas estão estritamente ligadas às decisões sobre o uso das Línguas. Entende-se, então, que cabe ao usuário e ao professor pesquisador ir além do que apenas verificar aspectos teóricos na relação entre linguagem e comunidade. Faz-se necessário, conforme salienta Maher (2010), que “pesquisadores envolvidos com políticas linguísticas examinem o que as línguas na realidade significam

para os grupos que investigam, que efeito elas têm em suas práticas cotidianas e como eles se sentem em relação a elas” (MAHER, 2013, p.6).

Por fim, almejou-se, com este trabalho, compreender melhor os processos de implantação de Língua Estrangeira na grade curricular da EJA e seus aspectos. Por este viés, entender melhor e conhecer o processo é de fundamental importância para poder entender as ações decorrentes.

Por essa razão, esperamos também instigar a outros estudos nesse campo contribuindo para os estudos sobre o tema discutido, pois, segundo Correa (2014, p. 19), “no que concerne sobremaneira a questões relativas ao ensino de língua e estudos da linguagem, é preciso reconhecer a importância de revisitar e de discutir política linguística continuamente”.

Ensinar e aprender língua(gem) consiste, antes de mais nada, em compreender a relevância dessa empreitada, para que ela faça sentido. Pode-se dizer que esse processo assume dois caminhos bem distintos: o de ampliação do domínio de práticas linguísticas diversificadas, que, por sua vez, leva a ampliação da compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo, ou o de manipulação de domínios sociais de integração (PINTO, 2010).

A abordagem deste trabalho envolve políticas linguísticas no contexto da Educação e Jovens e Adultos, portanto, considerar as escolhas que são feitas horizontal e verticalmente elucidada e pode auxiliar na resignificação dos processos de implantação de determinada língua estrangeira nos currículos da educação básica.

Imposições e processos de naturalização de determinadas línguas em detrimento de outras são alguns dos muitos elementos que devem ser trazidos e discutidos para que o traçado histórico da implementação de uma modalidade específica de educação básica, a que atende jovens e adultos no Brasil, não fique camuflada sobre o “o véu da igualdade”

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. GIL, Gloria. **Educação de Professores de Línguas – os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.93-116.

ALVES, Mariado Rosário do Nascimento Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de; SILVA, Eladyr Noberto da. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Parábola Editorial, São Paulo, 2009. p. 93 – 106.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2000.

\_\_\_\_\_. **Identidade**: entrevista a Denedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.

BONAMINO, Alicia. MARTÍNEZ, Silvia Alicia. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das instâncias políticas do Estado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 08 de ago. 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – alunos e alunas da EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. (5ª a 8ª série)**. Vol. 2, Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2\\_linguaportuguesa.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf). Acesso em 02 de ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Portal. **Sistema S é forte aliado do empresário na capacitação de trabalhadores**. Publicado: 07/12/2011 15h48. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>> Acesso em: 23 de nov. de 2015.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **As políticas linguísticas**. Tradução DUARTE, O. I., TENFEN, J., BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CEEBJA-UEPG - Centro de Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Projeto Político Pedagógico** - 2010. Disponível em: <[http://www.pgoceebjauepg.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/25/2010/47781/arquivos/File/P\\_P-Silvia.pdf](http://www.pgoceebjauepg.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/25/2010/47781/arquivos/File/P_P-Silvia.pdf)> Acesso em 2 de set. de 2015.

CEEBJA-PASCHOAL SALLES ROSA, Centro de Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Professor Paschoal Salles Rosa. **Projeto Político Pedagógico** - 2013.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/USP. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.html>>. Acesso em 30 jun. 2012.

CNE/CEB. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União. Ministério da Educação, Brasília. 7/6/2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em 14 jun. 2015.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização**. In: Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível

em:<<http://docplayer.com.br/6182733-Educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-importancia-da-alfabetizacao.html>>Acesso em 20 de ago. de 2015.

CORREA, Djane Antonucci. **Política linguística e ensino de língua.** Calidoscópio Vol. 7, n. 1, p. 72-78, jan/abr 2009 © 2009 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2009.71.07. Disponível em: <[file:///C:/Users/pc%20asus/Downloads/4856-15744-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc%20asus/Downloads/4856-15744-1-SM%20(1).pdf)> Acesso em: 10 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Política linguística e ensino de língua.** Campinas, SP. Pontes Editores. 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e ensino: Um convite à discussão. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Língua e linguagens:** perspectivas de investigação. Pelotas: EDUCAT, 2011, p. 105-123

DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel:** a infância, a adolescência e os Direitos humanos no Brasil. São Paulo, Ática, 1998.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade:** o sujeito-professor em formação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

ESCOBAR. A. Linguística y Política. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística na América Latina.** Campinas: s. e, 1988.

FARACO, Carlos Alberto. (org.) **Estrangeirismos:** guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Norma Culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto [et.al.]. **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. CORREA, Djane Antonucci (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIEDRICH, Márcia, et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010 disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200011&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200011&script=sci_abstract&lng=pt)> Acesso em: 01 de agosto de 2015.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBGE. **Censo - 2010**. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxaanalfabetismo&vcodigo=PD384>> Acesso em 03 de dez. de 2015

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Parábola editorial, São Paulo, 2009. p. 161 – 168.

KRAMSCH, Claire. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para a sua prática de ensino. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014, p.11-20.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> Acesso em: 21 de jul. de 2015

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.**

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 345-362, jun. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/pc%20asus/Downloads/8522-39972-1-PB.pdf>> Acesso em: 10 de nov. de 2015.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; RODRIGUES, Jayfferson Alves. A construção de Identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, Aparecida e Jesus, [org]. **As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Pontes Editores, Campinas SP. 2014. p. 143 – 162.

MATRIZES DE REFERÊNCIA DO SAEB 2001. Disponível em: [www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes.html](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes.html). Acesso em 20 de maio 2015.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 12 edição. São Paulo, Atlas. 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. FABRÍCIO, Branca Falabella. **Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas.** Veredas Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.6, n.2, p. 11-29, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, 232p.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A 'virada político-linguística' e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: FARACO, Carlos Alberto [et.al.]; CORREA, DjaneAntonucci (Orgs.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007a, p. 79-93.

\_\_\_\_\_. **Línguas como patrimônio imaterial** (online). Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281> . 2009a. Acesso em: 20 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. **Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico.** 11ed. Revista Linguagem. São Paulo: UFSCAR, 2009b. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf> Acesso em 15 de out. de 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Scielo, Curitiba, 2007b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104406020070001000707](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104406020070001000707) Acesso em 26 jan. 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas.** Parábola editorial, São Paulo, 2009. p. 161 – 168.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4. Ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. (Org). **Política Linguística na América Latina.** (Linguagem/crítica) Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Políticas linguísticas no Brasil.** Pontes Editora, Campinas São Paulo, 2007.

PAGOTTO, Emílio Gozze. O linguista e o Burocrata: a universidade dos direitos e os processos normativos. In: ORLANDI, Eni P. (Org). **Políticas linguísticas no Brasil.** Pontes Editora, Campinas São Paulo, 2007.

PAIVA, Jane. OLIVEIRA, Inês Barbosa de, (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, 2009.

PAIVA, VanildaPereira. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina.(1994). In: **Encontro Latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores** (Olinda: 1993). Anais. Brasília: INEP, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Processo Nº 1418/2009**. Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: Base, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 004/2010**. Curitiba, 25 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 011/2009**. Curitiba, 16 out. 2009c. Disponível em:<[http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Instrucao\\_011\\_Matriz\\_Curricular.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Instrucao_011_Matriz_Curricular.pdf)>. Acesso em 18 de abril. 2015.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 50 - 77.

PINHO. Isis da Costa. **Identidades e atitudes linguísticas de uma língua materna minoritária**. I Fórum Internacional da Diversidade Linguística. 17 a 20 de Julho, 2007. UFRGS. Porto Alegre, RS, 2007.

PINTO, Joana Plaza. Da língua-objeto à práxis linguística:desarticulaçõeserearticulações contra hegemônicas. **Linguagem em foco**. vol. 2, no.2, 2010, p. 69-83.

\_\_\_\_\_. Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, DjaneAntonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014, p. 61-74.

\_\_\_\_\_. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. In: KALVA, Julia Margarida; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação English as a lingua franca and the notion of national identity of english teacher: a matter of training**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2011 – Disponível em: <[file:///C:/Users/pc%20asus/Downloads/19707-79178-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/pc%20asus/Downloads/19707-79178-1-PB%20(3).pdf)> Acesso em 11 de mar de 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014, p. 74 - 82.

\_\_\_\_\_. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil e FERREIRA, Dina Maria Martins. (orgs). **Políticas em Linguagem**: Perspectivas identitárias. São Paulo, editora Mackenzie, 2006.

REBELO, Aldo. **Idioma e Política**. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola, 2004.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. **Quando negar é legítimar: Reflexões sobre preconceito e políticas linguísticas**. 2006. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Departamento de Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2006.

ROHRIG, Carine; GUSTSACK, Felipe. **Sentidos da Linguagem e Aprendizagem nas relações**: relatos sobre experiências em EJA. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. [orgs.] *Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2007. p.68 -83.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da, et al. **Pesquisa documental**: pesquisa investigativa na formação docente. In: IX congresso de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná PUC – PR. 2009, p. 4554 – 4566.

SENADO FEDERAL. **Decreto nº 43.033 de 14 de janeiro de 1958**. Secretaria de Informação Legislativa do Brasil. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=153279&norma=174044>> Acesso em 11 de mar. de 2015.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Deslocamentos identitários no encontro com a língua estrangeira.** In: BERTOLDO, Ernesto S. [org.]. Ensino e Aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, n. 2, 2002, p. 91-116. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f\\_joao.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf)>. Acesso em: 05 de nov. de 2015.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - Brasília, 2008. ISBN: 978-85-7562-112-9. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>> Acesso em: 08 de out. de 2015.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## ANEXOS

**ANEXO A - Relatório de Conclusão de Ensino Médio (2º Grau Supletivo) –  
CEEBJA Paschoal Salles Rosa – do ano de 1988.**



ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

# RELATÓRIO FINAL

CONCLUSÃO DO CURSO DE 2º  
GRAU SUPLETIVO.

FUNÇÃO SUPLENTE DE  
EDUCAÇÃO GERAL.

ESTABELECIMENTO: CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS

MUNICÍPIO: PONTA GROSSA

ENTIDADE MANTENEDORA:  
GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

IEE: -

NRE: PONTA GROSSA

AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO ESTAB.:  
Parecer nº 473/85 - 20/12/85

RECONHECIMENTO DO ESTABELECIMENTO:  
Resolução nº 3.113/88 - 30/09/88

RECONHECIMENTO DO CURSO:  
Resolução nº 3.113/88 - 30/09/88

| RESULTADO FINAL |                         |      |            |             | NÚCLEO COMUM                              |                            |              |           |          |            |          |         |          |                         |                 |                    |                    | PARTE DIVERSIFICADA |                   |    |    |    |
|-----------------|-------------------------|------|------------|-------------|-------------------------------------------|----------------------------|--------------|-----------|----------|------------|----------|---------|----------|-------------------------|-----------------|--------------------|--------------------|---------------------|-------------------|----|----|----|
|                 |                         |      |            |             | LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA | EST. SOCIAIS |           |          | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS |         |          | ARTIGO 7º               |                 |                    |                    |                     |                   |    |    |    |
|                 |                         |      |            |             |                                           |                            | HISTÓRIA     | GEOGRAFIA | O.S.P.B. |            | FÍSICA   | QUÍMICA | BIOLOGIA | EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA | EDUCAÇÃO FÍSICA | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA | PROGRAMAS DE SAÚDE | ENSINO RELIGIOSO    | PREP. P/ TRABALHO |    |    |    |
|                 |                         |      |            |             |                                           |                            |              |           |          |            |          |         |          |                         |                 |                    |                    |                     |                   |    |    |    |
| Nº              | NOME DO ALUNO           | SEXO | DATA/NASC. | DATA/CONCL. | AVALIAÇÕES                                |                            |              |           |          |            |          |         |          |                         |                 |                    |                    |                     |                   |    |    |    |
| 01              | ACACIO GAPSKI           | M    | 29.07.49   | 14.02.89    | 64                                        | **                         | 60           | 64        | 56       | 68         | 94       | **      | **       | **                      | 54              | 54                 | *1                 | *4                  | 77                | *2 | D  | *3 |
| 02              | ANTONIO MARCOLINO VIDAL | M    | 08.06.60   | 05.12.88    | 56                                        | **                         | 50           | 83        | 94       | 81         | 50       | 77      | 80       | 78                      | *1              | *4                 | 84                 | *2                  | D                 | *3 |    |    |
|                 | VILHO                   | M    | 10.01.68   | 18.05.88    | 87                                        | **                         | 88           | 94        | 96       | 92         | 91       | 92      | 92       | 89                      | 88              | *4                 | 90                 | *2                  | D                 | *3 |    |    |
|                 |                         | M    | 30.05.58   | 21.12.88    | 55                                        | **                         | 72           | 64        | 56       | 91         | **       | 60      | 60       | 60                      | 60              | *1                 | *4                 | 70                  | *2                | D  | *3 |    |
|                 |                         | F    | 10.10.57   | 21.07.88    | 50                                        | **                         | 52           | 83        | 92       | 52         | 87       | 58      | 58       | 58                      | 60              | *4                 | 77                 | *2                  | D                 | *3 |    |    |
|                 |                         | M    | 24.02.63   | 12.02.88    | 62                                        | **                         | 52           | 52        | 70       | 56         | 85       | 72      | 87       | 84                      | 52              | *4                 | 70                 | *2                  | D                 | *3 |    |    |
|                 |                         | F    | 23.01.58   | 04.11.88    | 50                                        | **                         | 56           | 50        | 54       | 64         | 80       | 60      | 60       | 60                      | *1              | *4                 | 84                 | *2                  | D                 | *3 |    |    |
|                 |                         | F    | 01.06.69   | 10.02.88    | 89                                        | **                         | 52           | 96        | 87       | 82         | 72       | 72      | 77       | 70                      | 76              | *4                 | 79                 | 100                 | D                 | *3 |    |    |
|                 |                         | M    | 08.03.63   | 07.12.88    | 58                                        | **                         | 88           | 82        | 52       | 86         | 84       | 54      | 54       | 54                      | *1              | *4                 | 87                 | *2                  | D                 | *3 |    |    |
|                 | TO                      | M    | 24.05.66   | 03.02.88    | 53                                        | **                         | 70           | 54        | 76       | 52         | 70       | 70      | 70       | 70                      | 72              | *4                 | 80                 | 91                  | 91                | *3 |    |    |

**ANEXO B - Relatório de Conclusão de Ensino Fundamental (1º Grau Supletivo) – CEEBJA Paschoal Salles Rosa – do ano de 1988.**



**ANEXO C – Relatório de Conclusão de Ensino Fundamental (1º Grau Supletivo) – CEEBJA Paschoal Salles Rosa – do ano de 1994.**

Continuação



ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

## RELATÓRIO FINAL

CONCLUSÃO DO CURSO DE 19 GRAU SUPLETIVO  
FUNÇÃO SUPLENÇA DE EDUCAÇÃO GERAL

|                                                                             |                                                             |                                                   |  |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--|
| ESTABELECIMENTO:<br>CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS PROF. JASCHAAL SALLES ROSA |                                                             | MUNICÍPIO:<br>PONTA GROSSA                        |  |
| ENTIDADE MANTENEDORA:<br>GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ                        | T.T.T.:<br>X X                                              | N.R.T.:<br>PONTA GROSSA                           |  |
| AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO ESTABELECIMENTO:<br>RESOLUÇÃO Nº 7430/84    | RECONHECIMENTO DO ESTABELECIMENTO:<br>RESOLUÇÃO Nº 3.113/88 | RECONHECIMENTO DO CURSO:<br>Resolução nº 3.113/88 |  |

| RESULTADOS F I N A I S |               |      |                 |                | NÚCLEO COMUM    |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  | INGLÊS |           |
|------------------------|---------------|------|-----------------|----------------|-----------------|------------|----------|-----------|----------|-----------------|--------------------|-------------------------|---------------------|------------------|--------|-----------|
|                        |               |      |                 |                | ESTUDOS SOCIAIS |            |          |           |          | ARTES E OFATOS  |                    |                         |                     |                  |        |           |
|                        |               |      |                 |                | PORTUGUÊS       | MATEMÁTICA | HISTÓRIA | GEOGRAFIA | CIÊNCIAS | EDUCAÇÃO FÍSICA | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA | EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA | PROJETOS DE SÍNTESE | USO DO RELIGIOSO |        |           |
|                        |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        | ARTIGO 7º |
| Nº                     | NOME DO ALUNO | SEXO | DATA NASCIMENTO | DATA CONCLUSÃO | AVALIAÇÃO       |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 01                     |               | F    | 01.02.71        | 14.09.94       | 86              | ** Hab     | ** Hab   | ** Hab    | ** Hab   | ** Hab          | 79                 | 88                      | ** Hab              | *2               | -      | 95        |
| 02                     |               | F    | 03.06.73        | 20.09.94       | 65              | ** 500     | 82       | 80        | 74       | 72              | 83                 | 85                      | *1                  | *2               | -      | 72        |
| 03                     |               | F    | 18.02.73        | 01.09.94       | 74              | 67         | 81       | 69        | 73       | 67              | 70                 | 77                      | *1                  | *2               | -      | 70        |
| 04                     |               | F    | 26.06.70        | 16.09.94       | 75              | 70         | 78       | 83        | 72       | 73              | 100                | 100                     | *1                  | *2               | -      | 79        |
| 05                     |               | F    | 29.05.76        | 25.10.94       | 75              | 70         | 81       | 79        | 73       | 74              | 100                | 100                     | *1                  | *2               | -      | 80        |
| 06                     |               | F    | 18.04.55        | 09.12.94       | 72              | 54         | 82       | 73        | 77       | 65              | 80                 | 80                      | -                   | *2               | -      | 64        |
| 07                     |               | F    | 30.05.68        | 24.11.94       | 80              | 76         | 94       | 85        | -        | 77              | 91                 | 91                      | -                   | *2               | -      | 86        |
| 08                     |               | F    | 15.01.68        | 24.10.94       | 70              | 66         | 82       | 57        | 90       | 82              | 75                 | 77                      | -                   | *2               | -      | 66        |
| 09                     |               | F    | 01.04.74        | 09.11.94       | 68              | 72         | 80       | 79        | 80       | 71              | 82                 | 74                      | *1                  | *2               | -      | 75        |
| 10                     |               | F    | 05.01.62        | 05.11.94       | 68              | 70         | 78       | 77        | 88       | 74              | 86                 | 89                      | *1                  | *2               | -      | 84        |
| 11                     |               | F    | 29.03.72        | 22.08.94       | 74              | 67         | 77       | 72        | 74       | 75              | 83                 | 81                      | *1                  | *2               | -      | 69        |
| 12                     |               | F    | 15.03.74        | 08.12.94       | 81              | 79         | 86       | 85        | 89       | 80              | 86                 | 81                      | *1                  | *2               | -      | 90        |
| 13                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 14                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 15                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 16                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 17                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 18                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 19                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 20                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 21                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 22                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 23                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 24                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 25                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 26                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 27                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 28                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 29                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 30                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 31                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 32                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 33                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 34                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 35                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 36                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 37                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 38                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 39                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |
| 40                     |               |      |                 |                |                 |            |          |           |          |                 |                    |                         |                     |                  |        |           |

**ANEXO D –Relatório de Conclusão de Ensino Fundamental (1º Grau Supletivo) – CEEBJA Paschoal Salles Rosa – do ano de 1997.**



**ESTADO DO PARANÁ**  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO FINAL

CONCLUSÃO DE ESTUDOS CORRESPONDENTES AS QUATRO PRIMEIRAS  
SÉRIES DO 1º GRAU

|                                                                                       |                                                                            |                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| ESTABELECIMENTO:<br>CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS PROFESSOR PASCHOAL SALLES ROSA       |                                                                            | MUNICÍPIO:<br>PONTA GROSSA                                    |
| ENTIDADE MANTENEDORA:<br>GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ                                  | IEE:<br>X X X X                                                            | N.R.E.:<br>PONTA GROSSA                                       |
| AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO ESTABELECIMENTO<br>RESOLUÇÃO Nº 7.430 DOE DE 29.10.84 | RECONHECIMENTO DO ESTABELECIMENTO<br>RESOLUÇÃO Nº 3.113/88 DOE DE 12.10.88 | RECONHECIMENTO DO CURSO<br>RESOLUÇÃO Nº 3.113 DOE DE 12.10.88 |

DESCENTRALIZAÇÃO NAES DE CASTRO  
AUTORIZADO PELA RESOLUÇÃO Nº 5126 DOE DE 10/12/86

RESULTADOS FINAIS

| DESCENTRALIZAÇÃO NAES DE CASTRO                     |               |      |                 |                | NÚCLEO COMUM |            |                 |          |           |          |                       |                 |                    |                    |
|-----------------------------------------------------|---------------|------|-----------------|----------------|--------------|------------|-----------------|----------|-----------|----------|-----------------------|-----------------|--------------------|--------------------|
| AUTORIZADO PELA RESOLUÇÃO Nº 5126 · DOE DE 10/12/86 |               |      |                 |                | PORTUGUÊS    | MATEMÁTICA | ESTUDOS SOCIAIS |          |           | CIÊNCIAS | ARTIGO 7º             |                 |                    | PROGRAMAS DE SAÚDE |
|                                                     |               |      |                 |                |              |            | ESTUDOS SOCIAIS | HISTÓRIA | GEOGRAFIA |          | INICIAÇÃO AS CIÊNCIAS | EDUCAÇÃO FÍSICA | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA |                    |
|                                                     |               |      |                 |                |              |            |                 |          |           |          |                       |                 |                    |                    |
| RESULTADOS FINAIS                                   |               |      |                 |                |              |            |                 |          |           |          |                       |                 |                    |                    |
| Nº                                                  | NOME DO ALUNO | SEXO | DATA NASCIMENTO | DATA CONCLUSÃO | AVALIAÇÕES   |            |                 |          |           |          |                       |                 |                    |                    |
| 01                                                  |               | M    | 20.02.81        | 11.11.97       | **65         | **63       | -               | 72       | 70        | **82     | -                     | -               | -                  |                    |
| 02                                                  |               | M    | 18.06.82        | 17.12.97       | **68         | 71         | -               | 84       | 79        | 75       | -                     | -               | -                  |                    |
| 03                                                  |               | M    | 23.09.62        | 17.12.97       | **69         | 78         | **81            | -        | -         | **92     | -                     | -               | -                  |                    |
| 04                                                  |               | M    | 04.04.80        | 10.11.97       | 78           | 80         | 96              | -        | -         | 87       | -                     | -               | -                  |                    |
| 05                                                  |               | M    | 13.11.79        | 06.11.97       | 67           | 70         | -               | 72       | 71        | 69       | -                     | -               | -                  |                    |
| 06                                                  |               | M    | 21.06.82        | 12.12.97       | 64           | 68         | 60              | -        | -         | 80       | -                     | -               | -                  |                    |
| 07                                                  |               | M    | 04.06.56        | 03.11.97       | 72           | 74         | -               | 85       | 86        | 80       | -                     | -               | -                  |                    |
| 08                                                  |               | M    | 04.12.51        | 27.11.97       | 70           | 83         | **100           | -        | -         | 63       | -                     | -               | -                  |                    |
| 09                                                  |               | M    | 08.06.47        | 30.10.97       | 65           | 82         | -               | 78       | 80        | 74       | -                     | -               | -                  |                    |
| 10                                                  |               | M    | 04.06.68        | 28.11.97       | 70           | 63         | 94              | -        | -         | 100      | -                     | -               | -                  |                    |
| 11                                                  |               | M    | 12.04.73        | 30.10.97       | **72         | 94         | -               | 78       | 79        | 83       | -                     | -               | -                  |                    |
| 12                                                  |               | M    | 18.07.64        | 28.10.97       | 75           | 88         | -               | 74       | 72        | 78       | -                     | -               | -                  |                    |
| 13                                                  |               | M    | 13.04.77        | 27.11.97       | 76           | 85         | **88            | -        | -         | **75     | -                     | -               | -                  |                    |
| 14                                                  |               | M    | 11.01.72        | 24.11.97       | 68           | 79         | 95              | -        | -         | 100      | -                     | -               | -                  |                    |
| 15                                                  |               | M    | 07.01.66        | 09.12.97       | **77         | 92         | **75            | -        | -         | 75       | -                     | -               | -                  |                    |
| 16                                                  |               | M    | 31.10.61        | 12.12.97       | 70           | 73         | **85            | -        | -         | **95     | -                     | -               | -                  |                    |
| 17                                                  |               | F    | 05.05.66        | 12.11.97       | 62           | 79         | -               | 71       | 72        | 77       | -                     | -               | -                  |                    |
| 18                                                  |               | F    | 18.02.77        | 12.11.97       | **56         | **51       | **88            | -        | -         | 77       | -                     | -               | -                  |                    |
| 19                                                  |               | F    | 30.10.73        | 12.12.97       | 69           | 86         | -               | 78       | 80        | 77       | -                     | -               | -                  |                    |
| 20                                                  |               | F    | 27.10.77        | 07.11.97       | 68           | 73         | -               | 82       | 83        | 84       | -                     | -               | -                  |                    |
| 21                                                  |               | F    | 13.06.61        | 12.12.97       | 63           | 81         | **85            | -        | -         | **100    | -                     | -               | -                  |                    |
| 22                                                  |               | F    | 26.03.71        | 02.12.97       | 82           | 72         | -               | 85       | 85        | 73       | -                     | -               | -                  |                    |
| 23                                                  |               | F    | 05.03.79        | 20.11.97       | 58           | 69         | **62            | -        | -         | **80     | -                     | -               | -                  |                    |
| 24                                                  |               | F    | 27.06.69        | 21.11.97       | 74           | 77         | -               | 86       | 79        | 80       | -                     | -               | -                  |                    |
| 25                                                  |               | F    | 01.06.75        | 12.11.97       | 71           | 68         | -               | 79       | 76        | 74       | -                     | -               | -                  |                    |
| 26                                                  |               | F    | 17.08.73        | 03.12.97       | 72           | 71         | -               | 76       | 80        | **52     | -                     | -               | -                  |                    |
| 27                                                  |               | F    | 27.12.77        | 17.10.97       | 71           | 81         | -               | 81       | 78        | 75       | -                     | -               | -                  |                    |
| 28                                                  |               | F    | 10.03.54        | 06.10.97       | **71         | **60       | **90            | -        | -         | 78       | -                     | -               | -                  |                    |
| 29                                                  |               | F    | 21.03.82        | 30.10.97       | 70           | 75         | -               | 70       | 72        | 82       | -                     | -               | -                  |                    |
| 30                                                  |               | F    | 12.07.74        | 17.12.97       | **94         | 74         | **97            | -        | -         | **100    | -                     | -               | -                  |                    |
| 31                                                  |               | F    | 27.05.71        | 03.12.97       | 74           | 69         | -               | 81       | 86        | **74     | -                     | -               | -                  |                    |
| 32                                                  |               | F    | 04.06.61        | 24.07.97       | 57           | 64         | -               | 73       | 72        | 77       | -                     | -               | -                  |                    |
| 33                                                  |               | F    | 15.05.74        | 28.11.97       | 77           | 76         | **100           | -        | -         | **100    | -                     | -               | -                  |                    |
| 34                                                  |               | F    | 22.07.65        | 05.12.97       | 82           | 68         | -               | 85       | 89        | 81       | -                     | -               | -                  |                    |
| 35                                                  |               | F    | 23.02.80        | 05.11.97       | 88           | 79         | -               | 96       | 96        | 96       | -                     | -               | -                  |                    |
| 36                                                  |               | F    | 09.10.79        | 30.10.97       | 84           | 72         | -               | 70       | 69        | 56       | -                     | -               | -                  |                    |
| 37                                                  |               | F    | 06.07.74        | 09.12.97       | 62           | 58         | -               | 73       | 80        | 82       | -                     | -               | -                  |                    |
| 38                                                  |               | F    | 20.02.70        | 12.12.97       | 62           | 62         | **62            | -        | -         | **69     | -                     | -               | -                  |                    |
| 39                                                  |               | F    | 22.08.51        | 24.11.97       | **85         | 71         | **95            | -        | -         | **83     | -                     | -               | -                  |                    |
| 40                                                  |               | F    | 08.05.77        | 18.11.97       | 64           | 73         | **56            | -        | -         | **61     | -                     | -               | -                  |                    |

O PRESENTE DOCUMENTO NÃO APRESENTA EMENDAS OU RASURAS

RECEBUEMOS DO ESTADO DO PARANÁ

D

**ANEXO E –Instrução Nº 19/2008 - SUED/SEED**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



**INSTRUÇÃO Nº 019/2008 - SUED/SEED**

**ASSUNTO:** Critérios para implantação e funcionamento de cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) e atribuições para os profissionais com atuação nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

A Superintendência da Educação, no uso de suas atribuições e considerando:

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96;  
a Resolução Secretarial nº 3904/2008, que regulamenta a oferta de cursos nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM);  
a necessidade de definir critérios para implantação e funcionamento dos Cursos Básico e de Aprimoramento de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) ofertados pelos CELEM;  
a necessidade de definir atribuições aqueles que atuam nos referidos Centros; e  
a necessidade de sistematizar em um único documento todos os critérios e orientações referentes ao CELEM, expede a seguinte

**INSTRUÇÃO**

**1. DOS CURSOS E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS DO CELEM**

- 1.1 O CELEM ofertará Cursos Básico e de Aprimoramento para Línguas: Alemã, Espanhola, Francesa, Inglesa, Italiana, Japonesa, Mandarim, Polonesa e Ucrâniana.
- 1.2 Não será admitida a cobrança de quaisquer taxas ou mensalidades nos cursos do CELEM.
- 1.3 As atividades do CELEM deverão estar integradas às demais atividades do estabelecimento onde está sediado, subordinando-se a todas as suas instâncias pedagógicas e administrativas.
- 1.4 Os cursos do CELEM poderão funcionar nos estabelecimentos da Rede Estadual de Educação Básica.
- 1.5 O CELEM deverá atender a todas as disposições da Resolução nº 3904/2008, e da presente Instrução, bem como, às orientações do CELEM/DEB/SEED.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- 1.6 Os Cursos Básico e de Aprimoramento serão anuais, distribuídos nos turnos regulares e/ou intermediários, de acordo com a opção do estabelecimento de ensino e de maneira a proporcionar o melhor atendimento aos interessados.
- 1.7 Nos cursos do CELEM o início das aulas deverá ser concomitante ao início do período letivo das aulas da Matriz Curricular.

**2. DA OFERTA DOS CURSOS**

- 2.1 A oferta de ensino extracurricular, plurilinguista e gratuita de Cursos Básico e de Aprimoramento em LEM, é destinada aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.
- 2.2 Esta oferta é estendida aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções em estabelecimentos de ensino na Rede Pública Estadual de Educação Básica, SEED e NRE, num total de até 10% das vagas sobre o número máximo de alunos por turma.
- 2.3 A comunidade poderá usufruir dos cursos, num total de até 30% das vagas sobre o número máximo de alunos por turma, desde que comprovada a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 2.4 O estabelecimento de ensino poderá solicitar a implantação de cursos do CELEM para oferta de línguas diferentes daquelas cursadas pelo aluno, respeitadas as Matrizes Curriculares dos diferentes níveis de ensino.
- 2.5 O Curso de Aprimoramento em LEM será ofertado somente àqueles que tenham concluído o Curso Básico do CELEM.
- 2.6 A mudança de oferta do curso de uma Língua Estrangeira Moderna por outra, no mesmo estabelecimento de ensino, somente poderá realizar-se mediante solicitação escrita, devidamente justificada, protocolada e encaminhada ao CELEM/DEB/SEED para autorização.
- 2.7 Os cursos do CELEM poderão ser ofertados nos turnos: manhã, intermediário manhã, tarde, intermediário tarde e noite, de acordo com as disponibilidades do estabelecimento, sendo que o turno noturno será destinado, preferencialmente, ao aluno trabalhador e ao adolescente acima de 14 anos inclusive.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



**3. DA IMPLANTAÇÃO E CESSAÇÃO DOS CURSOS DO CELEM NOS ESTABELECIMENTOS**

- 3.1 O CELEM poderá ser implantado em Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica, mediante solicitação da direção do estabelecimento, com aval da comunidade envolvida representada pelo Conselho Escolar.
- 3.2 A solicitação de implantação de Curso Básico ou de Aprimoramento em LEM no CELEM deverá ser protocolada no NRE ao qual o estabelecimento se jurisdiciona, de acordo com o Roteiro de Implantação de Cursos de CELEM, anexo da presente Instrução, e submetida a uma Comissão de Verificação de Funcionamento do CELEM, constituída por Ato Administrativo da Chefia do NRE, para análise e verificação da referida solicitação, cujo resultado deverá constituir “Laudo Técnico da Comissão”.
- 3.3 Após análise e verificação pelo NRE, o processo de implantação deverá ser encaminhado, juntamente com o Parecer da Comissão Verificadora, ao CELEM/DEB/SEED, para análise e parecer e posterior encaminhamento à Superintendência da Educação/SUED para autorização expressa.
- 3.4 Em caso de cessação do funcionamento dos cursos de CELEM, o estabelecimento deve protocolar no NRE a solicitação, com o aval do Conselho Escolar, para posterior análise e autorização pelo CELEM/DEB/SEED.
- 3.5 O estabelecimento de ensino deverá adequar o Projeto Político-Pedagógico quando da implantação ou cessação dos cursos do CELEM.

**4. DA DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DOS CURSOS**

- 4.1 Os Cursos Básicos das Línguas Ucraniana, Japonesa e Mandarim terão duração de 03 (três) anos, com carga horária anual de 160 (cento e sessenta) horas/aula, perfazendo um total de 480 (quatrocentas e oitenta) horas/aula.
- 4.2 Os Cursos Básicos das demais línguas terão duração de 02 (dois) anos, com carga horária anual de 160 (cento e sessenta) horas/aula, perfazendo um total de 320 (trezentos e vinte) horas/aula.
- 4.3 O Curso de Aprimoramento para todas as Línguas Estrangeiras ofertadas pelo CELEM terá duração de 01(um) ano, com carga horária de 160 (cento e sessenta) horas/aula.
- 4.4 A carga horária semanal dos cursos do CELEM será de 04 (quatro) horas/aula de 50 (cinquenta) minutos, distribuídas em até 02(dois) dias, preferencialmente não consecutivos.
- 4.5 O cumprimento da carga horária estabelecida para os cursos é obrigatório.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



**5. DA FREQUÊNCIA**

- 5.1 É obrigatória ao aluno do CELEM, a frequência mínima de 75% do total da carga horária do período letivo, para fins de promoção.
- 5.2 Nos cursos do CELEM será considerado desistente, para efeito de registros do resultado final, o aluno que se ausentar por mais de 40 aulas consecutivas, ou seja, 25% da carga horária do período letivo, podendo efetuar a rematrícula no curso sem o aproveitamento da carga horária cursada e dos registros de notas obtidos, somente quando existirem vagas remanescentes.

**6. DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, DA RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS E DA PROMOÇÃO**

- 6.1 A avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno.
- 6.2 A avaliação é contínua, cumulativa e processual devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
- 6.3 Dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e à elaboração pessoal, sobre a memorização.
- 6.4 A avaliação é realizada em função dos conteúdos, utilizando métodos e instrumentos diversificados e coerentes com as concepções e finalidades educativas expressas no Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino.
- 6.5 É vedado submeter o aluno a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação.
- 6.6 A avaliação deverá utilizar procedimentos que assegurem o acompanhamento do pleno desenvolvimento do aluno, evitando-se a comparação dos alunos entre si.
- 6.7 O resultado da avaliação deve proporcionar dados que permitam a reflexão sobre a ação pedagógica, contribuindo para que se possa reorganizar conteúdos/instrumentos/métodos de ensino.
- 6.8 Os resultados das atividades avaliativas serão analisados durante o período letivo, pelo aluno e pelo professor, observando os avanços e as necessidades detectadas, para o estabelecimento de novas ações pedagógicas.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- 6.9 A recuperação de estudos é direito dos alunos, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos e dar-se-á de forma permanente e concomitante ao processo ensino e aprendizagem.
- 6.10 A recuperação será organizada com atividades significativas, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados anotados em Livro Registro de Classe.
- 6.11 A avaliação da aprendizagem terá os registros de notas expressos em uma escala de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero).
- 6.12 Os resultados das avaliações dos alunos deverão ser registrados em campo próprio no SERE/WEB, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e autenticidade de sua vida escolar. (As escolas que ainda não estiverem integradas ao SERE/WEB deverão registra-los em livro próprio).
- 6.13 A promoção é o resultado da avaliação do aproveitamento escolar do aluno, aliada à apuração da sua frequência.
- 6.14 Nos cursos do CELEM a promoção será ao final de cada ano letivo.
- 6.15 Na promoção e certificação de conclusão a média final mínima exigida é de 6,0 (seis vírgula zero), conforme o disposto na Resolução 3794/2004.
- 6.16 Os alunos do CELEM que apresentarem frequência mínima de 75% do total de horas letivas e a média anual igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero) serão considerados aprovados ao final do ano letivo.
- 6.17 Serão considerados retidos ao final do ano letivo os alunos que apresentarem:
- I. frequência inferior a 75% do total de horas letivas, independentemente do aproveitamento escolar;
  - II. frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas e média inferior a 6,0 (seis vírgula zero).
- 6.18 Nos cursos do CELEM serão registradas médias por idioma cursado, que corresponderão às avaliações individuais realizadas através de diversos instrumentos avaliativos adotados, aos quais, obrigatoriamente, o aluno submeter-se-á, respeitando o sistema de avaliação adotado pelo estabelecimento de ensino.

**7. DA FORMAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS TURMAS**

- 7.1 As turmas dos Cursos Básicos serão formadas com um mínimo de 20 (vinte) e máximo de 30 (trinta) alunos.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- 7.2 As turmas dos Cursos de Aprimoramento serão formadas com um mínimo de 15 (quinze) e máximo de 28 (vinte e oito) alunos.
- 7.3 As turmas que apresentarem número inferior ao estipulado no item 7.1 e 7.2 deverão ser submetidas à junção ou fechamento e tomado os devidos encaminhamentos pelo estabelecimento de ensino quanto ao suprimento dos professores.
- 7.4 O ingresso de novos alunos em turma(s) já iniciadas do CELEM, poderá ocorrer quando o número de aulas dadas não tiver ultrapassado o limite de 10% (dez por cento) a contar do início do período letivo.

**8. DAS DEMANDAS**

- 8.1 No planejamento das demandas para o ano subsequente, as alterações de ampliação ou diminuição deverão ser encaminhadas ao NRE através de ofício pelo estabelecimento de ensino.
- 8.2 No ofício para a alteração das demandas, deverão constar as seguintes informações:
- a) definição da solicitação (ampliação ou diminuição de carga horária);
  - b) código e nome do NRE;
  - c) código e nome do município;
  - d) código e nome do estabelecimento;
  - e) código e nome da disciplina;
  - f) informações sobre vínculo e formação do(s) professor(es) da(s) disciplinas, quando da ampliação e, em caso de cessação ou diminuição, informações sobre os encaminhamentos dados aos professores.
- 8.3 O período para solicitação de ampliação das demandas será definido pelo CELEM/DEB/SEED.
- 8.4 Poderá ser solicitada diminuição de demandas a qualquer tempo, em função de junção ou fechamento de turmas.

**9. DAS MATRÍCULAS**

- 9.1 As matrículas nos cursos do CELEM serão anuais e deverão ser efetuadas de acordo com o cronograma de cada estabelecimento, em conformidade com as orientações da SEED.
- 9.2 É facultada a matrícula e a frequência nos cursos do CELEM para até dois idiomas, desde que haja vagas e possibilidade de frequência, de acordo com os horários de funcionamento das turmas, definidos pelos estabelecimentos.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- 9.3 É vedada a matrícula no Curso Básico para a mesma Língua Estrangeira que o aluno esteja cursando na Matriz Curricular.
- 9.4 É vedada a matrícula de alunos e/ou interessados em cursos do CELEM que já tenham sido certificados.
- 9.5 É vedada a realização de testes de nivelamento de conhecimento lingüístico para ingresso nos cursos de CELEM.
- 9.6 É permitido ao aluno egresso do CELEM que tenha concluído 2 (dois) períodos dos cursos com oferta semestral, a matrícula no 2º (segundo) período dos cursos com oferta anual, desde que comprovadamente.
- 9.7 Fica garantido ao aluno que se desvincular da Rede Pública Estadual, o término do curso iniciado no CELEM.
- 9.8 A matrícula deverá ser realizada pelos pais ou responsáveis quando os interessados forem menores de 18 (dezoito) anos.
- 9.9 Para a efetivação da matrícula nos cursos de CELEM serão necessários:
- a) preenchimento de ficha de requerimento, na qual conste os dados pessoais, por curso pretendido;
  - b) fotocópia da Certidão de Nascimento e/ou fotocópia do documento de identidade;
  - c) fotocópia de comprovante de residência (fatura de energia elétrica);
  - d) Cadastro Geral de Matrícula - CGM, quando aluno da Rede Pública Estadual;
  - e) comprovante da conclusão dos estudos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 9.10 Ao cadastrar os alunos no SERE/WEB deve-se informar a sua origem no campo das observações: aluno da Rede Pública Estadual, professor(a), funcionário da SEED, NRE ou estabelecimento de ensino, ou aluno da comunidade.
- 9.11 Em caso da procura exceder o número de vagas, o estabelecimento por processo democrático e transparente deverá providenciar uma lista de espera, a fim de possíveis chamamentos decorrentes de desistências no curso.
- 9.12 O estabelecimento deverá providenciar a recuperação dos conteúdos para aqueles que ingressarem posteriormente na turma.
- 9.13 Será considerada vaga para ingresso posterior de alunos, em turmas já iniciadas nos cursos do CELEM, quando o(s) matriculado(s) não comparecerem a um total de 16 (dezesesseis) aulas consecutivas, ou seja, 10% (dez por cento), a contar da data de início do período letivo.
- 9.14 Na renovação das matrículas deverão ser adotados os seguintes procedimentos

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- a) para alunos menores de dezoito anos é imprescindível a assinatura do requerimento de matrícula pelos pais ou responsáveis;
- b) os alunos maiores de dezoito anos poderão requerer a renovação da matrícula apresentando documento comprobatório da idade;
- c) a data da rematrícula será definida em calendário juntamente com o período de matrícula escolar.

9.15 Para realização da matrícula nos Cursos de Aprimoramento o interessado deverá comprovar a conclusão do Curso Básico do CELEM através de boletim escolar e/ou declaração expedida e assinada pela direção do estabelecimento de ensino e pelo(a) professor(a) que ministrou o Curso Básico e/ou através da apresentação do Certificado de Conclusão do Curso.

## **10. DO REMANEJAMENTO E TRANSFERÊNCIA**

- 10.1 O remanejamento de alunos entre turmas de um mesmo idioma é possível, desde que respeitado o número máximo de vagas, adotando-se os procedimentos necessários no Livro Registro de Classe, formulários do CELEM e Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE/WEB.
- 10.2 A transferência de alunos entre estabelecimentos de ensino com oferta de cursos de CELEM está condicionada a existência de vagas e poderá ser realizada mediante solicitação dos pais, responsáveis ou do próprio aluno, quando maior de idade.
- 10.3 O estabelecimento deverá providenciar ao solicitante, declaração da direção, constando: a(s) língua(s) cursada(s), período, aproveitamento e frequência quando da transferência, bem como os demais documentos que se fizerem necessários.

## **11. DA DOCUMENTAÇÃO DOS CURSOS DO CELEM**

- 11.1 São considerados documentos dos cursos do CELEM:
  - a) Formulário de Levantamento Anual por NRE;
  - b) Formulário de Levantamento Anual por Estabelecimento;
  - c) Formulário da Relação de Alunos Matriculados;
  - d) Formulário da Relação de Alunos Concluintes;
  - e) Ficha de Requerimento de Matrícula e Rematrícula;
  - f) Ficha Individual de Registro de Aproveitamento e Frequência;
  - g) Declaração de Matrícula e Frequência nos Cursos;
  - h) Declaração de Transferência;
  - i) Declaração de Conclusão;
  - j) Guia de Transferência;
  - k) Livros de Registro de Classe da turma;
  - l) Livros de Atas de Reuniões;

## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



- m) Livros de Registros de Frequência de Professores;
- n) Livros de Registros do Acervo Bibliográfico;
- o) Livros de Controle de Entrega da Certificação;
- p) Certificados dos cursos;
- q) Correspondências relacionadas ao CELEM e demais documentos emitidos através do SERE/WEB.

### 11.2 Nos estabelecimentos de ensino:

- a) A documentação dos cursos do CELEM deverá fazer parte do acervo da documentação escolar e permanecerá arquivada na secretaria escolar do estabelecimento;
- b) A documentação individual do aluno dos cursos do CELEM deverá estar arquivada em Pasta Individual, compondo o arquivo da(s) turma(s) na(s) qual(is) está matriculado.

### 11.3 Nos Núcleos Regionais de Educação os técnicos responsáveis pelos cursos do CELEM dos estabelecimentos de ensino dos municípios **de sua jurisdição** deverão manter arquivadas, na sede do NRE, cópias dos formulários de Levantamento Anual, Relação de Alunos Matriculados e Concluintes que foram encaminhadas pelos estabelecimentos ao CELEM/DEB/SEED.

### 11.4 As turmas de regime semestral, em cessação no CELEM, deverão utilizar os formulários semestrais até a conclusão do curso.

## 12. DOS DOCENTES PARA OS CURSOS DO CELEM

Poderão atuar nos cursos do CELEM:

### 12.1 Professores do Quadro Próprio do Magistério:

- com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação na língua estrangeira de atuação; ou
- com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação em qualquer língua estrangeira moderna, com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação; ou
- com qualquer curso superior, porém com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação conforme Anexo II; ou
- com qualquer curso superior, natural do país da língua de atuação, com domínio da língua portuguesa e da língua nativa.

### 12.2 Professores em regime de contrato temporário em caráter de substituição do QPM, respeitados os itens acima acrescidos de:

- acadêmicos de curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação na língua estrangeira de atuação, com histórico escolar onde conste a carga horária mínima cursada de 300 horas; ou

## **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



acadêmicos de qualquer curso superior e comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação conforme Anexo II.

12.3 Para os cursos de japonês, mandarim, polonês e ucraniano será admitida a atuação de professores em regime de contrato temporário.

12.4 Os professores efetivos indicados no protocolado de solicitação de implantação de cursos do CELEM deverão assumir as aulas assim que os mesmos forem autorizados, não sendo possível sua substituição por professor com outro vínculo.

### **13. DO SISTEMA ESCOLA – SERE/WEB**

13.1 No SERE/WEB deverão ser registrados os dados pertinentes aos alunos matriculados nos cursos do CELEM.

13.2 Serão realizadas no SERE/WEB as seguintes funções relacionadas ao CELEM:

Abertura de turmas

Cadastro dos alunos

Matrículas

Registro de transferência e remanejamento de alunos

Registro de abandono/desistência

Registro das avaliações, carga horária e frequência

Emissão de relatórios

Emissão de boletins

Cálculo do resultado final

Emissão dos resultados finais e outras funções, tendo em vista a possibilidade de alteração do sistema.

### **14. DOS REGISTROS DE AVALIAÇÃO, CARGA HORÁRIA E FREQUÊNCIA**

14.1 As avaliações, a carga horária e a frequência do aluno deverão estar registradas no SERE/WEB em conformidade com o Livro Registro de Classe.

14.2 A Equipe Pedagógica do estabelecimento de ensino deverá visitar periodicamente o Livro Registro de Classe, observando o cumprimento das orientações da Equipe de Ensino do NRE e CELEM/DEB/SEED.

14.3 Os registros servirão de base para os formulários de levantamentos que serão enviados ao NRE e CELEM/DEB/SEED.

## **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- 14.4 Os registros das avaliações para os cursos do CELEM deverão ser feitos numericamente, obedecendo ao disposto nesta Instrução.
- 14.5 Todos os registros referentes aos alunos deverão constar no SERE/WEB e nas Fichas Individuais arquivadas em Pasta Individual que comporá o arquivo da turma do CELEM.
- 14.6 Os registros referentes à avaliação, frequência e carga horária deverão constar no histórico escolar do aluno, no campo dos estudos complementares.

### **15. DA CERTIFICAÇÃO**

- 15.1 Aos alunos concluintes do Curso Básico e de Aprimoramento será expedido certificado pelo CELEM/DEB/SEED, com os registros de avaliação, carga horária, frequência e demais apostilamentos necessários.

### **16. DAS ATRIBUIÇÕES**

- 16.1 Cabe à Coordenação de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas da SEED:
- a) acompanhar a implantação e o funcionamento dos cursos do CELEM e/ou de novas turmas;
  - b) orientar e acompanhar o trabalho dos técnicos responsáveis pelo CELEM nos NRE, quanto ao objetivo do CELEM, a proposta pedagógica curricular e demais encaminhamentos a serem adotados;
  - c) organizar as demandas dos CELEM;
  - d) avaliar os resultados alcançados pelos alunos e o desempenho dos docentes, através das informações repassadas pelos NRE;
  - e) buscar Convênios e parcerias entre a SEED e outros órgãos ou entidades de países estrangeiros e com Associações de Professores de LEM;
  - f) propor a produção e uso de materiais didáticos de apoio pelos professores atuantes nos cursos de CELEM;
  - g) promover o intercâmbio entre alunos e professores de LEM com alunos e professores de outros países;
  - h) propor capacitação para os docentes de LEM dos cursos do CELEM da Rede Pública Estadual de Educação Básica;
  - i) realizar auditoria técnica, administrativa e pedagógica nos CELEM, quando necessário;
  - j) expedir a certificação dos cursos do CELEM com o registro de avaliação, carga horária total, porcentagem de frequência do aluno e apostilamentos necessários;
  - k) articular-se com o setor de Infraestrutura, para o tratamento das questões referentes a demanda, SERE/WEB, e outras que se fizerem necessárias para o funcionamento dos cursos do CELEM.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



**16.2 Cabe ao Técnico do CELEM no NRE:**

- a) cumprir e fazer cumprir as disposições legais definidas para o CELEM;
- b) orientar os estabelecimentos de ensino quanto aos procedimentos para a implantação, encerramento, alteração de demandas e funcionamento dos cursos do CELEM;
- c) orientar a elaboração das propostas pedagógicas curriculares e dos planos de trabalho docente, acompanhando sua efetivação através de encontros, visitas periódicas;
- d) orientar e acompanhar o trabalho das equipes pedagógicas dos estabelecimentos, no que se refere às práticas desenvolvidas pelos professores, seus registros e hora-atividade;
- e) orientar o preenchimento de formulários e outros instrumentos relativos ao CELEM, certificando-se de sua correção, analisando-os e emitindo parecer para encaminhamento ao CELEM/DEB/SEED;
- f) orientar os docentes dos cursos do CELEM na elaboração de FOLHAS, Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC) e outras produções;
- g) realizar auditoria técnica, administrativa e pedagógica nos CELEM, quando necessário, podendo realizar o encerramento e/ou junção de turmas que tiverem número de alunos abaixo do estipulado por esta instrução;
- h) homologar o calendário e horário de funcionamento dos cursos;
- i) manter atualizado o fluxo de informações entre Coordenação do CELEM/DEB/SEED, NRE e estabelecimentos de ensino que ofertam os cursos;
- j) enviar ao CELEM/DEB/SEED as relações de alunos matriculados, os levantamentos anuais e relação de alunos concluintes do CELEM, de acordo com os prazos estabelecidos;
- k) encaminhar os certificados dos cursos do CELEM, expedidos pelo CELEM/DEB/SEED;
- l) sistematizar em uma planilha as informações sobre alterações de demandas solicitadas pelos estabelecimentos, e encaminha-la ao CELEM/DEB/SEED, juntamente com os ofícios em um único protocolado, dentro do prazo definido;
- m) articular-se com o setor responsável no NRE para o tratamento de questões do CELEM referentes à demanda, SERE/WEB e outras.

**16.3 Cabe à Direção Escolar:**

- a) encaminhar processo de solicitação de implantação ao NRE, de acordo com o Roteiro de Implantação do CELEM, conforme anexo I desta Instrução;
- b) solicitar ao CELEM/DEB/SEED, via NRE, o pedido de encerramento do(s) curso(s) através de processo de cessação, bem como a ampliação e diminuição de demanda através de ofício;
- c) garantir a integração das atividades do CELEM com as demais atividades do estabelecimento, viabilizando seu funcionamento;
- d) emitir declaração referente ao curso do CELEM, quando solicitado pelo aluno e/ou funcionário, professor ou membro da comunidade que esteja cursando ou tenha concluído o curso;

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- e) garantir a participação dos professores dos cursos do CELEM no Conselho de Classe ou, na ausência desses professores, apresentar obrigatoriamente as questões relacionadas ao trabalho desenvolvido.

**16.4 Cabe à equipe técnico-pedagógica do estabelecimento:**

- a) orientar na elaboração da proposta de implantação dos Cursos Básico e de Aprimoramento do CELEM e do que se fizer necessário para a sua inclusão no Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento;
- b) auxiliar os docentes na elaboração das propostas pedagógicas curriculares para o ensino de LEM e dos planos de ação docente do CELEM, garantindo a consonância com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica do Estado do Paraná;
- c) orientar os docentes dos cursos do CELEM na elaboração de FOLHAS, Objeto de Aprendizagem Colaborativa e outras produções;
- d) acompanhar o processo ensino-aprendizagem relacionado à(s) LEM;
- e) manter atualizado o fluxo de informações e documentações entre os professores, estabelecimentos de ensino e o NRE;
- f) orientar e acompanhar a execução e cumprimento integral do calendário e horário de funcionamento do CELEM;
- g) divulgar os cursos de LEM do CELEM, tanto para alunos, professores e funcionários, quanto para comunidade, informando sobre seu funcionamento;
- h) acompanhar a frequência dos alunos, informando aos pais ou responsáveis de alunos menores de idade, casos de faltas consecutivas, para as medidas cabíveis, de acordo com a presente Instrução;
- i) orientar os professores em relação ao correto preenchimento dos Livros Registros de Classe e de outros documentos relacionados ao CELEM, quando necessário;
- j) visitar os Livros Registro de Classe e os registros de Hora-Atividade;
- k) visitar o Relatório do Resultado Final do curso.

**16.5 Cabe à equipe técnico-administrativa do estabelecimento:**

- a) organizar a documentação dos cursos do CELEM e manter atualizados os registros, sob supervisão da direção do estabelecimento;
- b) efetuar e manter atualizados os registros das informações sobre o CELEM nos formulários, no SERE/WEB e em outros documentos que se fizerem necessários;
- c) manter atualizado o fluxo de informações e documentações entre os professores, estabelecimentos de ensino e o NRE;
- d) orientar os professores com relação ao correto preenchimento dos Livros Registro de Classe e de outros documentos relacionados ao CELEM, quando necessário;
- e) acompanhar o número de matriculados nos cursos e providenciar a inclusão de novos alunos quando houver desistência comprovada com ausência consecutiva

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



nas aulas em número de faltas superior a 16(dezesseis) horas/aula, contadas a partir do início do período letivo;

- f) preencher e entregar documentação que for solicitada com as informações sobre os cursos de CELEM, no prazo estabelecido pelo CELEM/DEB/SEED.

**16.6 Cabe aos professores responsáveis pelas turmas dos cursos do CELEM:**

- a) ministrar suas aulas e desenvolver um trabalho condizente com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica para LEM e o Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino;
- b) inteirar-se sobre a legislação específica dos Cursos do CELEM juntamente com a direção, equipe técnico-pedagógico e demais membros do corpo docente do estabelecimento de ensino;
- c) acompanhar a formação e composição das turmas de acordo com as matrículas;
- d) participar da elaboração da Proposta Pedagógica Curricular para LEM do estabelecimento de ensino;
- e) elaborar o Plano de Trabalho Docente para as turmas dos cursos do CELEM, indicando metodologias adequadas às necessidades do ensino de LEM;
- f) registrar em Livro Registro de Classe, a avaliação e a frequência dos alunos, bem como os conteúdos programáticos e as atividades desenvolvidas durante as aulas;
- g) acompanhar o número de matriculados nas turmas e a inclusão de novos alunos quando houver desistência comprovada com ausência consecutiva nas aulas em número de faltas superior a 16(dezesseis) horas/aula, contadas a partir do início do período letivo;
- h) diagnosticar as dificuldades encontradas pelos alunos referentes à aprendizagem da LEM e tomar as providências necessárias, inclusive revisando e reestruturando o Plano de Trabalho Docente, juntamente com a equipe pedagógica do estabelecimento;
- i) elaborar, juntamente com a Equipe Pedagógica do estabelecimento, a proposta de implantação dos Cursos Básicos de CELEM, do Curso de Aprimoramento e do que se fizer necessário para a inclusão do CELEM no Projeto Político-Pedagógico;
- j) utilizar-se corretamente dos materiais didáticos próprios do CELEM disponibilizados aos estabelecimentos de ensino para uso dos alunos;
- k) elaborar atividades e confeccionar materiais didático-pedagógicos considerando as necessidades de aprendizagem que surgirem;
- l) participar de Conselho de Classe;
- m) preencher e entregar a documentação que lhe for solicitada com as informações sobre suas turmas de CELEM, no prazo estipulado pelo estabelecimento, NRE e CELEM/DEB/SEED;
- n) participar da Formação Continuada promovida pela SEED, NRE e estabelecimento de ensino.

**16.7 Cabe aos interessados nos cursos ofertados pelo CELEM:**

- a) apresentar documentação exigida pelos estabelecimentos, no ato da matrícula;

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- b) submeter-se a testes e/ou avaliações organizadas pelo CELEM/DEB/SEED no decorrer do curso;
- c) aguardar a disponibilidade de vagas para ingresso nos cursos, caso seja aluno desistente de outros cursos do CELEM;
- d) acompanhar e desenvolver as atividades propostas pelos professores nos cursos do CELEM;
- e) cumprir as exigências com relação a frequência e avaliação;
- f) inteirar-se sobre o regimento escolar do estabelecimento de ensino no qual estiver matriculado em curso(s) do CELEM.

17. Os casos omissos serão resolvidos pela SUED/SEED.

Curitiba, 31 de outubro de 2008.

**Alayde Maria Pinto Digiovanni**  
Superintendente da Educação

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



**ANEXO I**

Documentação de Implantação do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas:

Ofício da Direção Escolar solicitando Implantação do CELEM no estabelecimento;

Parecer do Conselho Escolar;

Fotocópia da Ata da reunião do Conselho Escolar de deliberação sobre a implantação do CELEM;

Calendário do CELEM;

Horário de funcionamento do CELEM;

Proposta Pedagógica Curricular para LEM;

Ato Administrativo da Chefia do NRE designando Comissão de Verificação para Autorização de Funcionamento do CELEM;

Parecer da Comissão Verificadora;

Ofício de encaminhamento do protocolado pela Chefia do NRE.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



**(Sugestão de ofício)**

**LOGOTIPO, NOME E ENDEREÇO COMPLETO DO ESTABELECIMENTO**

Ofício nº \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 20\_\_.

**Assunto:** IMPLANTAÇÃO DE CURSO DO CELEM

Prezado(a) Senhor(a):

Tendo em vista, \_\_\_\_\_ (justificativa da implantação do(s) curso(s)), encaminhamos para os devidos procedimentos, a documentação específica referente à implantação do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, com \_\_\_\_\_ turmas de **Curso (Básico/Aprimoramento)** de Língua \_\_\_\_\_ para o ano letivo de \_\_\_\_\_.

Informamos que para o funcionamento do(s) curso(s), dispomos de \_\_\_\_\_ sala(s) de aula em tamanho adequado, no turno \_\_\_\_\_, bem como mobiliário suficiente para o atendimento da(s) turma(s) e ainda acervo bibliográfico referente ao(s) curso(s) com \_\_\_\_\_ exemplares, equipamentos de som e vídeo com DVDs e CDs, \_\_\_\_\_ computadores (com/sem) acesso à internet.

O acompanhamento e o assessoramento pedagógico ao(s) curso(s) serão feitos por \_\_\_\_\_ da Equipe de Ensino deste estabelecimento. A documentação escolar ficará sob a responsabilidade de \_\_\_\_\_. As aulas do(s) curso(s) serão ministradas pelo(a)(s) professor(a)(es) \_\_\_\_\_, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério.

Em anexo, Parecer do Conselho Escolar, cópia da Ata da Reunião de Deliberação do Conselho Escolar sobre a implantação do CELEM, Calendário Escolar do estabelecimento de ensino com indicação dos dias de funcionamento das turmas, horário de funcionamento das turmas, fotocópia do(s) contracheque(s) do(s) docente(s) e da documentação comprobatória de sua formação, Relação de Alunos Matriculados, Proposta Pedagógica Curricular do Curso.

Sem mais para o momento, despedimo-nos.

Atenciosamente,

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



**(Responsável pelo CELEM/SEED)**

Centro de Línguas Estrangeiras Modernas  
Secretaria de Estado da Educação  
Curitiba – Paraná

(Sugestão para Parecer do Conselho Escolar)

**PARECER DO CONSELHO ESCOLAR**

O Conselho Escolar do Colégio \_\_\_\_\_  
é de **PARECER FAVORÁVEL** à implantação do Centro de Língua Estrangeira  
Moderna - **CELEM** neste Estabelecimento de Ensino a partir de  
\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 200\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Presidente)

**MEMBROS:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



(Sugestão para Horário de Funcionamento)

**HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO**

Elaborar horário detalhado de funcionamento, conforme modelo abaixo, tendo em vista:

- n) **Turno 1 (manhã)**: até o meio-dia;
- o) **Turno 2 (intermediário manhã)**: entre 10h e 15h;
- p) **Turno 3 (tarde)**: entre 13h e 17h30;
- q) **Turno 4 (intermediário tarde)**: entre 18h30 e 21h;
- r) **Turno 5 (noite)**: entre 19h e 23h.

|                   | <b>MANHÃ</b><br>(HORÁRIO) | <b>INTERMEDIÁRIO</b><br>(HORÁRIO) | <b>TARDE</b><br>(HORÁRIO) | <b>INTERMEDIÁRIO</b><br>(HORÁRIO) | <b>NOITE</b><br>(HORÁRIO) |
|-------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| <b>Dia/Semana</b> | <b>Turmas</b>             | <b>Turmas</b>                     | <b>Turmas</b>             | <b>Turmas</b>                     | <b>Turmas</b>             |
| 2ª Feira          |                           |                                   |                           |                                   |                           |
| 3ª Feira          |                           |                                   |                           |                                   |                           |
| 4ª Feira          |                           |                                   |                           |                                   |                           |
| 5ª Feira          |                           |                                   |                           |                                   |                           |

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



6ª Feira

(Sugestão de Laudo a ser elaborado pela Comissão de Verificadora)

**PARECER DA COMISSÃO VERIFICADORA**

A Comissão Verificadora abaixo designada pelo Ato Administrativo nº \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ do Núcleo Regional de Educação de \_\_\_\_\_, procedeu a Verificação no \_\_\_\_\_ (nome do estabelecimento de ensino) do Município de \_\_\_\_\_.

Após averiguar, em processo formal e “*in loco*”, a existência de condições mínimas indispensáveis para o regular funcionamento, somos de parecer que se conceda a autorização de funcionamento do **CELEM** com a oferta de \_\_\_\_\_ a partir de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

**A Comissão** \_\_\_\_\_

---

---

## **ANEXO II**

### **CERTIFICADOS DOS CURSOS DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA OS DOCENTES NOS CURSOS DE CELEM**

#### **DA COMPROVAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EXIGIDA**

1. Os Certificados dos Cursos de Proficiência Lingüística atestam o Notório Saber em Língua Estrangeira e deverão ser expedidos por Universidade idônea e de reconhecimento Internacional, seja Nacional ou Estrangeira. A comprovação de proficiência exigida será efetuada de acordo com a Língua Estrangeira Moderna de atuação:

**1.1. ALEMÃO** - certificado de um dos seguintes exames de proficiência (elencados do maior para o menor):

- a) **GDS** - Grosses Deutsches Sprachdiplom (Diploma Superior);

**1.2. ESPANHOL** - certificado DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira) Superior, emitido pelo Ministério da Educação, Cultura e Esportes da Espanha;

**1.3. FRANCÊS** - um dos seguintes documentos (elencados do maior para o menor):

- a) **Diploma do Curso Nancy 3**;
- b) **DALF** - Diploma Aprofundado de Língua Francesa.

**1.4. INGLÊS** - um dos documentos fornecidos pelas seguintes instituições (considerando 1 a 6 de igual relevância, 7 de menor relevância que os anteriores):

**1.4.1. Universidade de Cambridge** (elencados do maior para o menor):

- a. **CPE** (Certificado de Proficiência em Inglês);

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- b. **CAE** (Certificado Avançado de Inglês);
- c. **FCE** (Primeiro Certificado de Inglês);

**1.4.2. IELTS** (International English Language Testing System) – com resultado igual ou superior a 5,0 (cinco);

**1.4.3.CCSE** (Certificado de Habilidade Comunicativa em Inglês) – níveis 3, 4 ou 5;

**1.4.4. CEELT** (Certificado de Inglês para professores de Língua Inglesa) – níveis 1 ou 2.

**1.4.5. Universidade de Michigan** (elencados do maior para o menor):

- a) **ECPE** (Certificado de Proficiência em Inglês);
- b) **ECCE** (Certificado de Competência em Inglês).

**1.4.6. TOEFL** (Teste de Inglês como Língua Estrangeira) – com escore mínimo de 150 ou 450 conforme forma de realização do exame (computadorizado ou não) e com data inferior a dois anos;

**1.4.7 Certificado de Conclusão do Curso da Open University**  
emitido pelo Conselho Britânico;

**1.5. ITALIANO** - certificado de proficiência emitido pela **Universidade de Siena** ou pela **Universidade de Perugia**;

**1.6. JAPONÊS** - certificado que ateste a conclusão de, no mínimo, o Nível 1 ou 2 do Curso de Proficiência em Língua Japonesa emitido pela Fundação Japão ou por universidade;

**1.7.UCRANIANO, POLONÊS e MANDARIM** - Certificado de Conclusão do Curso de Especialização na língua estrangeira, ou Certificado de término de curso em nível avançado, aprovação em exame de proficiência emitido por entidade de notória competência (universidade, faculdade, etc.) ou curso em língua estrangeira realizado no exterior, com carga horária mínima de 120h.

**ANEXO F – Instrução Nº 004/2010 - SUED/SEED**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO**



**INSTRUÇÃO Nº 004/2010 – SUED/SEED**

**ASSUNTO:** Orienta a oferta da disciplina de Língua Espanhola, nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino que ofertam Cursos de Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; de Educação Profissional de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e, de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal de Nível Médio.

A Superintendência de Educação da SEED, no uso de suas atribuições e considerando:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96;
- a Lei Federal Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino de Língua Espanhola;
- o Parecer Nº 331/09 - CEE/PR, que dispõe sobre a oferta do ensino de Língua Espanhola, no Estado do Paraná;
- a Deliberação Nº 06/09 - CEE/PR, que normatiza a implantação do ensino da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná e,
- a necessidade de orientar a oferta da disciplina de Língua Espanhola, nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino que ofertam Cursos de Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; de Educação Profissional de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e, de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal de Nível Médio, emite a presente

**INSTRUÇÃO**

**I - Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:**

1. A disciplina de Língua Espanhola é de oferta obrigatória pelo Estabelecimento de Ensino e de matrícula facultativa para o educando do Ensino Médio EJA.



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO**

2. O DET/SUED/SEED encaminhará ao CEE/PR para aprovação, a Matriz Curricular do Ensino Médio – EJA para todos os estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino que ofertam a modalidade, com a inclusão da Língua Espanhola.
3. Os estabelecimentos estaduais de ensino que ofertam EJA - presencial, deverão incluir, na Matriz Curricular do Ensino Médio, a disciplina de Língua Espanhola com carga horária de 106 horas/128 horas-aula, além das 1200 horas/1440 horas-aula, conforme modelo a seguir, que será implantada no ano letivo de 2010, em atendimento a Lei Federal Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005.

| MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ENSINO MÉDIO                    |                  |                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------|
| ESTABELECIMENTO:                                                                               |                  |                     |
| ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná                                              |                  |                     |
| MUNICÍPIO: ..... NRE:                                                                          |                  |                     |
| ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1º Sem/2010                      FORMA: Simultânea                         |                  |                     |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1440/1568 H/A ou 1200/1306 HORAS                                 |                  |                     |
| DISCIPLINAS                                                                                    | Total de Horas   | Total de horas/aula |
| LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA                                                                 | 174              | 208                 |
| LEM – INGLÊS                                                                                   | 106              | 128                 |
| ARTE                                                                                           | 54               | 64                  |
| FILOSOFIA                                                                                      | 54               | 64                  |
| SOCIOLOGIA                                                                                     | 54               | 64                  |
| EDUCAÇÃO FÍSICA                                                                                | 54               | 64                  |
| MATEMÁTICA                                                                                     | 174              | 208                 |
| QUÍMICA                                                                                        | 106              | 128                 |
| FÍSICA                                                                                         | 106              | 128                 |
| BIOLOGIA                                                                                       | 106              | 128                 |
| HISTÓRIA                                                                                       | 106              | 128                 |
| GEOGRAFIA                                                                                      | 106              | 128                 |
| LEM - ESPANHOL *                                                                               | 106              | 128                 |
| <b>TOTAL</b>                                                                                   | <b>1200/1306</b> | <b>1440/1568</b>    |
| * LEM - ESPANHOL, DISCIPLINA DE OFERTA OBRIGATÓRIA E DE MATRÍCULA FACULTATIVA PARA O EDUCANDO. |                  |                     |

4. A nova Matriz Curricular será implantada a partir de 2010, para:
  - a) matrículas novas efetuadas a partir de janeiro/2010, no nível de ensino médio;
  - b) educandos que não concluíram o ensino médio até o término do ano letivo de 2009;
  - c) educandos desistentes, quando retornar aos seus estudos.
5. No ato da matrícula, o educando deverá fazer a sua opção de frequentar ou não as aulas de Língua Espanhola.
6. Para o educando que **optar por não frequentar** as aulas de Língua Espanhola:



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO**

- a) no Requerimento de Matrícula, registrar no campo Observações, seguido da data e assinatura do secretário(a) e rubrica do educando: "Optou por não freqüentar as aulas de Língua Espanhola";
  - b) na Ficha Individual e Histórico Escolar expedidos pelo Sistema SEJA registrar hífen (-) no campo notas. No campo Observações apostilar: A disciplina de Língua Espanhola é facultativa para o aluno;
  - c) no Total da Carga Horária do Curso, **não incluir a carga horária da disciplina de Língua Espanhola.**
7. Para o educando que **optar por frequentar** as aulas de Língua Espanhola:
- a) a disciplina de Língua Espanhola entrará no cômputo das 04 (quatro) disciplinas que podem ser cursadas concomitante;
  - b) a matrícula deverá ser realizada somente na organização coletiva;
  - c) fica vedado o aproveitamento de estudos, a classificação e a reclassificação na disciplina de Língua Espanhola;
  - d) as avaliações serão realizadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem, sendo registradas 04 (quatro) notas para fins de cálculo da média final;
  - e) para fins de promoção e certificação, o educando deverá atingir média final igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero) e no mínimo 75% de frequência;
  - f) no Requerimento de Matrícula, registrar no campo Observações, seguido da data e assinatura do secretário(a) e rubrica do educando: "Optou por freqüentar as aulas de Língua Espanhola."
  - g) na Ficha Individual registrar as médias parciais e a média final obtida na disciplina de Língua Espanhola e no Histórico Escolar registrar no campo de Nota, somente a média final atingida;
  - h) na documentação escolar, **incluir a carga horária da disciplina de Língua Espanhola**, no Total da Carga Horária do Curso.
8. Quando o estabelecimento possuir número suficiente de educandos para formar uma turma, para cursar a disciplina de Língua Espanhola, antes do início das aulas desta disciplina, deverá solicitar demanda docente, através de processo protocolado ao DET/SUED/SEED, via NRE, contendo:
- a) número de educandos que optaram por frequentar essa disciplina;
  - b) cronograma de oferta da disciplina, constando o(s) dia(s) de oferta das aulas, número de horas-aula semanal, número de semanas que serão necessárias para o cumprimento do total da carga horária da disciplina;
  - c) data prevista para o início e término da disciplina;
  - d) parecer do NRE.
9. Após análise pelo DET/SUED/SEED, a solicitação será encaminhada à SUDE/DAE/SAE para que seja aberta a demanda, pelo período solicitado pelo estabelecimento. Após esse período, a demanda docente será fechada.



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO**

**II - Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino que ofertam Cursos de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio; de Educação Profissional de Nível Médio integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade Normal de Nível Médio:**

10. Quando a Matriz Curricular do Estabelecimento de Ensino contemplar a oferta da Língua Espanhola, entende-se que a Lei Federal Nº 11.161/2005 está atendida. Nesse caso a disciplina é de matrícula obrigatória para o aluno.
11. Para os Estabelecimentos de Ensino cuja Matriz Curricular não contempla a oferta da Língua Espanhola, essa disciplina deverá ser ofertada, obrigatoriamente, a partir do início do ano letivo de 2010, através dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Nesse caso a disciplina é facultativa para o aluno.
12. Caso o Estabelecimento de Ensino não possua o CELEM, deverá solicitar sua implantação conforme contido na Instrução Nº 19/2008-SUED/SEED.
13. Quando os Cursos de Educação Profissional de Nível Médio integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA estiverem funcionando nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEBJAS estes deverão solicitar a implantação do CELEM para oferta da disciplina de Língua Espanhola.
14. Considerando a especificidade dos alunos da Educação Profissional, ou a indisponibilidade de espaço físico, excepcionalmente, o CELEM poderá funcionar aos sábados para oferta da Língua Espanhola. Para tanto, o estabelecimento de ensino deverá encaminhar justificativa ao CELEM/DEB/SUED junto à solicitação de autorização de funcionamento do curso de Língua Espanhola.
15. O registro da oferta da disciplina de Língua Espanhola pelo estabelecimento de ensino para cumprimento da Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, e, do aproveitamento da disciplina na documentação escolar do aluno que optar por cursá-la, será orientado pela CDE/DAE/SUDE/SEED e pela Instrução Nº 019/2008 – SUED/SEED, quando realizado através do CELEM.

**III - Os casos omissos serão resolvidos pelo DET/SUED/SEED.**

Curitiba, 25 de janeiro de 2010.

Alayde Maria Pinto Digiovanni  
**Superintendente da Educação**