

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CAMPUS CURITIBA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE PROFESSORES, INTEGRADA A
EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA**

VERA APARECIDA DE SOUZA POLISCIUC

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA PROPOSTA CURRICULAR NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA.**

MONOGRAFIA DE E ESPECIALIZAÇÃO

**CURITIBA
2009**

VERA APARECIDA DE SOUZA POLISCIUC

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA PROPOSTA CURRICULAR NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito à obtenção do Título de Especialista em
PROEJA, na Universidade Tecnológica Federal do
Paraná,
Orientadora: Enilde Aparecida Bernardi Martins

**CURITIBA
2009**

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUÇÃO.....	6
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	8
1.1 COTEXTUALIZAÇÃO.....	8
1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA A EDUCACAO DE JOVENSADULTOS NO ENSINO MÉDIO.....	19
1.3 IMPLANTAÇÕES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ.....	21
2 CONCEITUANDO CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	24
3 REFLEXÕES ACERCA DOS PARÂMETOS CURRICULARES NACIONAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANA QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA NO ENSINO MEDIO.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	37

RESUMO

O Objetivo deste trabalho é analisar as concepções pedagógicas que norteiam os documentos que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio para verificar como essas teorias podem contribuir para o bom desempenho dos professores dessa área em sua prática pedagógica no Proeja. Primeiramente se propôs uma revisão da Literatura publicada sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil com a finalidade de contextualizá-la e entender os caminhos percorridos para se chegar à implantação do Proeja como uma Modalidade de Ensino que visa atender a classe trabalhadora. Após um rápido estudo da história da EJA no Brasil passou-se a leitura detalhada dos documentos que sustentam a implantação do Proeja primeiro nas Redes Federais de Ensino e em seguida nas Redes Estaduais. A seguir fez-se necessário definir concepções Pedagógicas de acordo com o dicionário Aurélio e na visão de José Carlos Libâneo. Por fim, chegou-se às reflexões acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, documentos que orientam as práticas pedagógicas do Ensino de Língua Materna no Ensino Médio.

Palavras_ chave: EJA. PROEJA. Concepções Pedagógicas. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the pedagogical concepts that guide the documents underlying the teaching of Portuguese Language in high school to see how these theories can contribute to the performance of teachers in their area of teaching in the Professional Education Integrated Education of Young and Adults - PROEJA. It first proposed a review of published literature on the history of adult and youth education in Brazil in order to contextualize it and understand the road to get to the deployment of PROEJA as a mode of education that aims to meet the working class. After a study of the history of the EJA in Brazil passed to the detailed reading of the documents that support the deployment of the first PROEJA the Federal Network for Education and then the Network State. Then it was necessary to define Pedagogical concepts according to Aurélio dictionary and the vision of José Carlos Libâneo. Finally, it is the reflections on the National Curricular Parameters and the Curriculum Guidelines of the Paraná State, documents that guide the teaching of mother-tongue education in high school.

Key-words: EJA. PROEJA. Pedagogical Conceptions. Portuguese Language Teaching.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tanto nos níveis fundamental como no médio, é marcado pela descontinuidade das políticas públicas que sempre foram insuficientes para dar conta da demanda e do cumprimento do direito a educação do cidadão brasileiro, nos termos da constituição Federal de 1998.

A sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades sociais e os jovens cada vez mais cedo são inseridos no mercado de trabalho, principalmente no trabalho informal, o que acarreta mais tarde no aumento de jovens e adultos sem escolarização.

Com as evoluções tecnológicas e o mercado de trabalho cada vez mais exigente, os jovens e adultos retornam, via EJA, ao convívio escolar, convictos de que a falta de escolaridade é uma das causas de seu desemprego.

E é nesse contexto, que surge o PROEJA, Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Originário do Decreto nº 5.478, de 24/06/2006, revela a decisão governamental de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, são excluídos.

Nesse contexto o ato de ensinar a Língua Materna é vista com merecida importância. No entanto, a responsabilidade do educador é conduzir e mediar os conhecimentos para que o educando possa utilizar-se deles, reproduzindo-os e assim fazer avançar a compreensão da realidade contribuindo para a construção de sua autonomia intelectual.

A integração Educação Profissional – Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos é uma grande interrogação, não só de quem vai atuar na área, mas de quem já está atuando: como fazer essa integração? Como criar uma identidade do PROEJA? O que deve saber o professor (a) de Português que atua ou irá atuar no Proeja? E, pensando nisso, é que surge a idéia de desenvolver essa pesquisa no sentido de analisar as concepções pedagógicas na proposta curricular do Ensino

Médio para verificar em que essas concepções podem auxiliar o professor do PROEJA no Ensino de Língua Materna.

Para a elaboração desse projeto, fez-se necessário uma revisão do documento base que fundamenta a implantação do PROEJA, os PCNs, definição de concepções pedagógicas segundo Libâneo, leitura detalhada das diretrizes curriculares para o Ensino de Português no Ensino Médio do Estado do Paraná, bem como os autores que a fundamentam.

Com o tema, CONCEPCÕES PEDAGÓGICAS NA PROPOSTA CURRICULAR NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, pretende-se verificar como as concepções pedagógicas que norteiam esses documentos podem contribuir para o bom desempenho do professor(a) no processo ensino/aprendizagem de Português no PROEJA.

O PROEJA é, no cenário atual da educação brasileira, um grande desafio para os docentes que atuam e os que pensam em atuar nessa modalidade de ensino tão em evidência nas discussões em torno dos rumos das nossas políticas educacionais no projeto de construção de um modelo de sociedade democrática.

O objetivo geral deste trabalho é analisar de que modo as concepções pedagógicas que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa no ensino Médio podem contribuir para o processo ensino aprendizagem dessa disciplina no PROEJA.

No entanto, procurou-se primeiramente situar a Educação de Jovens e Adultos e trazer referências sobre os vários projetos e programas dessa modalidade de ensino até chegar à implantação da Educação Profissional e integrá-la a EJA.

A metodologia utilizada será de caráter bibliográfico por considerar que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. (Herivelto Moreira, 2006).

A pesquisa bibliográfica, segundo Herivelto Moreira é uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos que, eventualmente, poderão servir à fundamentação teórica do estudo. Por tudo isso, deve ser uma rotina tanto na vida profissional de professores e pesquisadores, quanto na dos estudantes.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O processo histórico da educação formal da sociedade brasileira permite delinear a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Desde a colonização Portuguesa, constata-se a falta de políticas sólidas para a educação de jovens e adultos, sobretudo aos processos de alfabetização, de modo que é muito recente a conquista e a definição dessa modalidade como política pública de acesso e continuidade a escolarização básica.

Segundo Sauner, numa análise das preocupações dos diversos períodos educacionais no Brasil, pode se perceber uma educação elitista sob o domínio da cultura branca, Cristã, masculina e alfabetizada sobre as outras culturas indígenas, negros, mulheres e analfabetos. (2003-49). Constata-se a partir desse pressuposto, o desenvolvimento de uma educação discriminatória e excludente. Esta realidade pode ser comprovada pelos dados do Censo Nacional de 1890, que verificou a existência de 85,21% de “iletrados na população total brasileira”. (Paiva, 1983)

No final do século XIX e início do século XX, num contexto de emergente desenvolvimento urbano e industrial e sob influência da cultura européia, foram aprovados projetos de leis que enfatizavam a obrigatoriedade da educação de adultos. Buscava-se aumentar o contingente eleitoral, principalmente no primeiro período republicano para atender aos interesses da elite. A escolarização passou a ser um critério de ascensão social, referenciada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada depois a Constituição Federal de 1891 que impedia o voto e o alistamento de analfabetos.

Antes, porém, durante o Brasil Império, já havia uma tímida preocupação com a educação de jovens e adultos, revelada a partir da Reforma Couto Ferraz (Decreto 1.331 – A. de 17. 02. 1854). Nesta lei previa a instrução primária de adultos, “ainda que seja em domingos e dias santos.” (Sauner. P. 54) Esta lei, no entanto, ficava na

dependência da disponibilidade dos professores de segundo grau ou, na ausência da escola, dos párocos de seu coadjutor, professor de primeiro grau ou professor particular, aos domingos e feriados. (Sauner, 2003. P. 55)

E, em 1869, proposto por Paulino de Souza, cria-se ao lado das escolas regulares, as escolas noturnas dos domingos, das fábricas e também de verão, temporárias e ambulantes, a fim de “ensinar o mais possível e ao maior número possível”. (Sauner, 2003. P.55) Pode-se perceber que esta proposta foi muito importante, porém, criou inúmeras dificuldades ao equiparar o ensino noturno ao diurno, sem levar em consideração as especificidades da clientela, de menor carga horária para enfrentar o mesmo sistema do ensino diurno e as avaliações rigorosíssimas.

Para Carvalho, (1985, p.25) os registros de 1870-1880 caracterizam o ensino noturno como destinados aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem freqüentar cursos diurnos, servem ao homem do povo que vive do salário, funcionam em locais improvisados, seus professores recebem apenas uma pequena gratificação para se encarregar dessas aulas.

As sucessivas reformas de ensino referentes à educação de adultos no período republicano não privilegiavam especificamente nem a alfabetização nem o combate ao analfabetismo, que segundo Cervi, 1978, p. 66, ultrapassava 80% da população.

Marcadamente federalista, A Constituição de 1891, equiparou os analfabetos aos mendigos, aos praças e aos religiosos isentando-os dos processo eleitoral. Porém, numa população de mais de 80% de analfabetos, excluí-los desse processo, era privá-los da prática política, além de reduzir o colégio eleitoral, privilegiando poucos com muitos direitos. Por essa razão, acredita-se que este período de 1891

caracterizou-se por sucessivas reformas de ensino, assim conceituadas por Beaulieu:

com a Proclamação da República, o ensino brasileiro entrou num período de reformas sucessivas, a curto prazo, umas de inspiração e tendências totalmente diferentes das outras, todas de superfície, sem continuidade de

esforços, sem respeito pelas aquisições validas, anteriores, às apalpadelas, como quem está desnordeado e procura uma saída às tontas. (Beaulieu, 1996 p.49.)

Pode-se, então, perceber, a partir desse texto que o autor observa as tendências diversificadas nos vários sistemas educacionais nas sucessivas reformas, sustentados por comportamentos filosóficos, ou pautados em realidades sociais e outros por conveniência política ou para fins eleitoreiros.

Com a criação do Ministério da Instrução Pública (19; 04; 1890) e a investidura de seu primeiro titular Benjamin Constant Botelho de Magalhães iniciou-se um novo período para a educação brasileira. Segundo Sauner, (2003. P. 53), positivista e polêmico, Benjamin Constant promoveu uma modificação geral nas diretrizes do ensino. Por motivos não esclarecidos, este Ministério foi extinto em 1891, passando a instrução pública a integrar um dos setores do Ministério da justiça.

Na revolução de 1924, cogitava-se a ideia de uma ditadura até que “os 60% dos indivíduos maiores de 21 anos fossem alfabetizados e que o governo revolucionário criaria escolas em número suficiente de modo atingir a alfabetização de todo povo brasileiro.” (Paiva, p. 311)

Em 1925, por meio da Reforma João Alves, surgiu o ensino noturno para jovens e adultos, para atender 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. E então, a educação passou a ser considerada um suporte para o progresso e o desenvolvimento da nação.

O analfabetismo passou a ser visto como uma “doença nacional” e o analfabeto era considerado um “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz”. Os primeiros discursos sobre a universalização da Educação escolar no Brasil, datados dos anos 10 do século XX, narrados na obra “Educação Popular e Educação de Adultos” de Vanilda Paiva, atribuem ao analfabetismo todas as mazelas sociais, conforme pronunciamento do médico Miguel Couto:

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

Tal depoimento foi dado em resposta à provocação do jornalista Casper Líbero que, por causa de seus pronunciamentos em favor da difusão do ensino, o acusara de estar promovendo o extermínio da agricultura. Segundo o jornalista, “só trabalha no campo o analfabeto. Apanhando-se com dois dedos de instrução, nosso matuto toma horror ao meio e vai para as cidades engrossar o número de parasitas”. (Paiva, 1985, p.28 e 308).

O preconceito presente no discurso do médico Miguel Couto nos idos de 1910, de culpar o analfabetismo, e não a desigualdade social, pelo atraso do Brasil, em resposta ao também preconceito do jornalista Casper Líbero. O jornalista desaconselhava Educação para os adultos do campo, pois estes migrariam para a cidade são entraves da Educação de Jovens e Adultos. Julgar que o pobre é pobre porque não quer aprender e lhe “concedendo” aprendizagem – “qualquer coisa serve”, “qualquer um pode ensinar esse matuto” – são preconceitos a serem enfrentados pelas políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos e na ampliação para a Educação Profissional, nas políticas públicas do PROEJA.

Com o movimento da Escola Nova (1934), a política educacional brasileira dividiu-se em dois grupos distintos: os reformistas, que defendia as teorias de Dewey, Clapared e Durkheim, e os espiritualistas e cristãos resistentes que procuravam conciliar os novos métodos aos ideais católicos. Sobre este movimento, Beaulieu afirma que “as reformas da “escola nova” exerceram penetrante e criadora

influência em todos os campos da educação, inclusive fazendo com que, pela primeira vez a opinião pública se interessasse pelo problema e avaliar sua gravidade no Brasil.” (Sauner, 2003. P. 52)

Após a primeira Guerra Mundial, em 1914, as novas idéias das correntes políticas, culturais e pedagógicas, atingem seu auge com a Revolução de 1930 quando foi restabelecido o Ministério próprio dedicado à Educação e Saúde pública no Brasil. Do início da República em 1822 até a Reforma Capanema (1942), o ensino é marcado pelo enciclopedismo. Esta reforma marca a passagem do extremismo da aristocratização do ensino antigo e tradicional, para um ensino

pautado na socialização da educação, tentando, assim, eliminar o caráter de uma educação para a elite, que sempre pautou o ensino no Brasil.

A Reforma Capanema, foi a mais durável, porém deve-se ressaltar que durante sua vigência, tramitava no Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes de Base (4.024/61). Porém, esta lei tornou-se ultrapassada, foi reestruturada pela Lei 5.692/71, que também o foi pela Lei 9.394/96.

O período pós segunda Guerra Mundial foi marcado por campanhas nacionais de alfabetização em massa, realizadas pelo governo federal de forma centralizada, descontinua e assistencialista, para atender, sobretudo a população do meio rural. As demais ofertas de escolarização de jovens e adultos desse período limitaram-se ao ensino primário e, na década de 1960, estendeu-se ao ginasial.

No final da década de 1950 e início da década seguinte, criou-se uma nova perspectiva na educação brasileira, fundamentadas nas idéias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Na percepção de Paulo Freire, os conceitos de alfabetização e educação são muito próximos, para não dizer que às vezes se confundem. Para ele,

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 escrever o que se entende. (...) Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por 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 dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar. (Freire, 1989, p.72)

Nesse sentido, pode-se dizer que o homem é sujeito e não objeto de sua educação e tem o compromisso com sua realidade e nela deve intervir para transformá-la.

Partindo dessa nova perspectiva, vale citar também outras experiências de educação popular daquele período, dos quais se destacaram o Movimento de Educação de Base (MEB); da Confederação Nacional dos Bispos (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC); da União Nacional dos Estudantes (UNE); e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA); de janeiro a abril de

1964, pelo governo federal, para uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire.

Com base nessas novas experiências de educação e cultura popular, passou-se a questionar a ordem capitalista e a fomentar a articulação das organizações e movimentos sociais em torno das Reformas de Base, conduzido pelo então governo João Goulart. Conforme afirma Paiva (1983, p. 259),

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

Contudo, o golpe militar de abril de 1964 suprimiu muitas experiências nessa perspectiva. Três anos depois, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com perfil centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período, e dava primazia a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo.

Houve poucos avanços nos 15 anos de vigência do Mobral, haja vista que, das quarenta milhões de pessoas que freqüentaram aquele Movimento, apenas 10% foram alfabetizadas. A partir das reflexões de Paiva (1983), Amaral (2002, p.44-45) afirma que,

ainda que recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, os quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os portandos concepções e finalidades como a “erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos” ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos Livros-cadernos de Integração – material didático próprio e massificado para todas as regiões do país.

Durante a década de 1970, houve expansão do Mobral tanto do ponto de vista territorial, quanto do ponto de vista de continuidade de estudos através da “educação integrada” (conclusão do antigo curso primário), para os recém-alfabetizados e para os alfabetizados funcionais que usavam precariamente a leitura e escrita. (Brasil, MEC, p.26)

Paralelamente, grupos que atuavam na educação popular continuavam a alfabetização de adultos dentro da linha mais criativa iniciada por Paulo Freire. Com a abertura política dos anos 80, tais experiências foram ganhando corpo, principalmente em relação aos projetos de “pós-alfabetização”, nos quais se avançava na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. (Brasil, MEC, p.28)

O governo federal, tendo em vista a erradicação do analfabetismo e as diretrizes de Programa “Educação para Todos”, alterou a denominação do MOBREAL para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, EDUCAR, e redefiniu seus objetivos (Decreto 91980, de 25. 11. 1985).

A Fundação EDUCAR apresentou - se com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica, destinados aos que não tiveram acesso a escola, ou que dela foram excluídos prematuramente (Dec. 91.980/85, art. 1º.).

Na Lei n. 5692/71, havia um capítulo para o ensino supletivo e o Parecer 699/72, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamentava os cursos supletivos seriados e os exames com certificação. “A organização curricular e a matriz do ensino supletivo seguiam a proposta curricular do ensino regular, porém, pela primeira vez o capítulo IV era específico para a educação de jovens e adultos no Ensino Supletivo. Embora limitasse a educação de adultos a faixa etária dos 7 aos 14 anos, reconhecia - a como um direito a cidadania”. (Brzezinski, 1997. P. 107)

O ensino supletivo foi apresentado, em princípio, como uma modalidade temporária, de suplência, para os que precisavam comprovar escolaridade no trabalho e para os analfabetos. Porém, tornou-se uma forma de ensino permanente, de oferta necessária, considerando a crescente demanda.

Em 1980, difundiram-se pesquisas sobre o ensino de língua escrita com fundamentos lingüísticos e psicológicos, com reflexos positivos na alfabetização, e estudos que evidenciavam ser a leitura e escrita mais que a simples decifração de códigos e sons, colocando-a como uma atividade que se orienta pela busca de significados.

Com a Nova República, a partir de 1985, o governo federal rompeu com a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguiu o Mobral e criou a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos).

Essa Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos, conduzidos por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil.

Em 1986, o Ministério da Educação organizou uma Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar, a qual reivindicou a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1.º Grau aos jovens e adultos, dotando-o de identidade própria. A Comissão fazia ainda recomendações relativas à criação de uma política nacional de educação de jovens e adultos, ao seu financiamento e à revisão crítica da legislação nessa área.

Naquele período, iniciou-se a descentralização dos recursos e do poder decisório, até então concentrado no MEC, em torno das políticas educacionais. Vislumbrava-se, ainda, a emergência de ofertas de educação de jovens e adultos pelos próprios estados e municípios, que passaram a assumir, com seus orçamentos, a demanda de alfabetização e escolarização desse público.

Sob tal lógica, além do ensino supletivo seriado ofertado na década de 1980, o Estado do Paraná criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), descentralizando o atendimento de EJA nas diversas regiões do Estado.

Outras formas de descentralização do atendimento à demanda de EJA foram criadas como os Postos Avançados dos CEEBJAS (PAC) e também os Termos de Cooperação Técnica (TCT) – convênios entre a Secretaria de Estado da Educação e

empresas/entidades públicas e privadas que desejassem escolarizar seus funcionários. Ainda na década de 1990, tiveram início os projetos de escolarização aos educandos em privação de liberdade nas unidades penitenciárias e nas unidades sócio-educativas, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

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. Nela, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como 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.

Em 1990, realizou-se em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, de modo que ficou explícita a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, bem como os baixos índices de escolarização básica e a evasão escolar de crianças e adolescentes.

Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1991), mais de um terço dos adultos no mundo, naquele ano, não tinham acesso ao conhecimento impresso e às habilidades tecnológicas que poderiam melhorar sua qualidade de vida e permitir que se adaptassem às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos, ainda segundo a Declaração, não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Essa realidade internacional, na qual o Brasil se incluía, não mudou muito. Conforme seus interesses econômicos, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – credores da dívida externa brasileira – e o governo federal brasileiro definiram, no período, as novas orientações para as políticas educacionais. O foco, mais uma vez, estava na educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países, considerando imprescindíveis os ajustes da economia brasileira às exigências da reestruturação econômica global, às mudanças no modelo produtivo e aos avanços tecnológicos já prenunciados.

Ainda na década de 1990, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria. Ressalta-se que os legisladores não observaram a recomendação da Comissão Nacional de EJA (nomeada pela Portaria Ministerial 1181, de 12 de agosto de 1994), de manter a idade mínima para certificação, por meio de exames supletivos para conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente 18 e 21 anos.

Com a redução da idade para 15 e 18 anos, nos níveis de conclusão da Educação Básica, a legislação fez aumentar significativamente a demanda por esta modalidade e, portanto, fez reduzir a demanda no ensino regular, espaço de formação mais adequado aos adolescentes e jovens com pequena defasagem série/idade.

Aliado a essa legislação, o Governo do Paraná promulgou a Resolução n. 2618, de 1 de novembro de 2001, que proíbe as matrículas no Ensino Fundamental regular noturno, obrigando os educandos desse turno a freqüentarem as escolas de EJA. Isto intensificou a migração dos alunos do ensino regular, com menos de 18 anos, para a modalidade EJA.

Apesar da Lei n. 9394/96 estabelecer um capítulo específico para a EJA, destaca-se que a aprovação da Emenda Constitucional n. 14/1996 suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. E, ainda, suprime o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, bem como a vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim.

Além disso, a partir da mesma Emenda, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei n. 9424/96. Nesta Lei é vetada a contabilização das matrículas no Ensino Fundamental nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, para fins de repasse desses recursos. Este veto, conforme Zanetti (1998) inviabilizou a inclusão do público da educação de jovens e adultos no financiamento da Educação Básica, o que evidenciou descaso no atendimento a esta demanda.

A segunda metade da década de 1990 evidenciou também a articulação de diversos segmentos sociais como: Organizações Não-Governamentais (ONGs), movimentos sociais, Governos Municipais e Estaduais, universidades, organizações

empresariais (Sistema “S”), com os objetivos de debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nível nacional.

Provocados pelas discussões preparatórias e posteriores à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha. Esses vários segmentos iniciaram sua articulação por meio da constituição de Fóruns Estaduais de EJA, num crescente e importante movimento que se desdobrou em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), desde o ano de 1999.

No Paraná, também se fez a defesa da educação de jovens e adultos como política pública, sobretudo com a criação, em fevereiro de 2002, do Fórum Paranaense de EJA. Tal instância tornou mais forte a articulação das instituições governamentais, não-governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais, em reuniões plenárias regionais e nos Encontros Paranaenses de EJA (Epejas).

Esse movimento nacional e paranaense tem qualificado as proposições, experiências, intercâmbios e avaliações das políticas de educação de jovens e adultos e tem propiciado iniciativas e esforços para ampliar o direito à educação pública e de qualidade.

Com o amadurecimento das discussões e experiências de educação de jovens e adultos na década de 1990, e por efeito das determinações legais advindas, foram promulgadas, em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação.

Tais Diretrizes superaram a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou apto apenas a tarefas e funções ditas desqualificadas no mundo do trabalho. Além disso, reconheceram a diversidade cultural e regional, presentes nos diferentes estratos sociais, os quais são portadores de uma rica cultura baseada na oralidade.

Cabe ainda evidenciar alguns pontos importantes sobre o tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Em seu artigo 3º. Determina, dentre os princípios que devem servir de base ao ensino, “(...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; (...) garantia de padrão de qualidade; (...)

valorização da experiência extra-escolar; (...) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. (LDB, 96)

As Diretrizes lançadas em 2000 também ressaltaram a EJA como direito e substituíram a idéia de compensação pelos princípios de reparação e equidade. Ainda, regulamentaram a realização de exames, oferecendo o Ensino Fundamental para maiores de 15 anos e o Ensino Médio para maiores de 18 anos (BRASIL, 2000).

Nesse mesmo contexto, a educação de jovens e adultos foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 9 de janeiro de 2001, pelo Governo Federal. Assim, foi referendada 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 ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

O Plano estabelece que da Educação de Jovens e Adultos deve fazer parte, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries do Ensino Fundamental e reconhece a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente.

Dentre as metas do Plano Nacional para a EJA, destaca-se a criação de programas com a finalidade de alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, a superação dos índices de analfabetismo; garantia da oferta, em cinco anos, de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenha atingido esse nível de escolaridade; inclusão, a partir da aprovação do PNE, da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica (BRASIL, 2001).

A partir de 2003, a presença do Estado na EJA, por meio do programa, “Brasil Alfabetizado”, em disputa organizada pela luta dos educadores de EJA em fóruns estaduais e regionais fez aumentar a preocupação e a destinação de verbas para os municípios com vista à continuidade de estudos sem o qual todo esforço de alfabetização é insuficiente. Assim, nesta breve trajetória, observa-se que o Brasil continua em busca de um modelo ideal que possa resolver os inúmeros desafios da sociedade moderna e que implicam numa educação mais efetiva para jovens e adulto.

E, é nesse contexto, sustentada pela LDB de 1996, as discussões ocorridas na V Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos na cidade de Hamburgo surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO

Ao longo da história do Brasil a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada pela falta de políticas públicas que garantisse o cumprimento do direito, nos termos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, que diz no Art. 205: “A

Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A elaboração teórica e a ação política correspondente no discurso político do Proeja (2003, 2006/2007), tem suas bases teóricas nos estudos da relação entre trabalho e educação, a partir da década de 1980 com clara influência do pensamento de Gramsci o qual coloca o trabalho como princípio educativo que compreende o trabalho em suas dimensões teórico – prática, social e histórica. É precisamente a partir da distinção entre o trabalho em sua dimensão ontológica e a constituição histórica do trabalho alienado, que Gramsci localiza o trabalho como princípio educativo. (Gramsci, 2000)

Em *Americanismo e Fordismo* Gramsci (2000) verifica o quanto a racionalidade do trabalho na forma mais desenvolvida do capital se cristaliza no sacrifício da corporeidade e da espiritualidade do trabalhador. São as conseqüências históricas e culturais do trabalho alienado, que no processo expropria o saber e exaure o corpo, e no produto, encerra e limita as condições da existência material. Contraditoriamente, Gramsci vê, aí, as condições de superação da alienação, na medida em que por mais bruto que seja o trabalho industrial, ele é incapaz de

usurpar dos homens sua atividade intelectual, condição de toda libertação, uma vez que, para o pensador italiano:

...não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar... (GRAMSCI, 2000, p. 53)

Essa formulação rearticula discussões que vem se realizando no campo educacional brasileiro desde os anos de 1980, e mais especificamente, as que se evidenciam em com as visões conservadoras, no âmbito da elaboração e votação dos projetos da LDB, na década de 1990 (FRIGOTTO, 2003, p.45-53). As disputas quanto aos princípios do Proeja remete ao período de 1996 a 2003, marcado pela contestação aos princípios fragmentadores presentes na regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDBN (Lei no. 9.394/96) especialmente com o decreto 2.208/97, que definia, no art.5, o ensino médio e a educação profissional de nível técnico com organização curricular própria e independente do ensino médio, proibindo a formação integrada e legitimando a educação profissional de acordo com as necessidades do mercado.

A política de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos tem suas bases lançadas com o Decreto Presidencial 5.154 de 23 de julho de 2004, que revoga o Decreto 2.208 de 1997.

O Decreto n. 2.208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO, 2003: 25)

Dessa forma, este Decreto representou a retomada neoliberal da dicotomia estrutural entre formação geral e formação profissional, presente na história da Educação brasileira desde a gênese do Estado Nacional brasileiro. Portanto, revogá-lo constituiu-se em um compromisso histórico e político que as forças progressistas,

em embate no governo central com as forças mais conservadoras, conseguiram efetuar de forma precária, através de outro Decreto, o 5.154/2004, do presidente Lula. (FRIGOTTO, 2005).

Em seguida, foram estabelecidas, pelo MEC, as diretrizes para oferta de cursos do proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela portaria no. 2.080/2005. Esses cursos, pelo Decreto no. 5.478, de 24 de junho de 2004, passaram a constituir o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de EJA foi expandindo para a educação básica, para além da Rede Federal de Ensino Tecnológico, para os sistemas estaduais e municipais de educação profissional conforme Decreto no. 5.840, de 13 de julho de 2006.

Ainda segundo Frigotto, o Decreto 5.154/2004, que revoga o 2.208/97, surge num contexto em que as forças mais progressistas assumem o Governo central e

expressam um processo polêmico dentro desse mesmo Governo, que “não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”. (FRIGOTTO, 2005a: 26).

Por expressar um conflito ideológico e político, o Decreto 5.154/2004 “é um documento híbrido, com contradições” (FRIGOTTO, 2005: 26), mas que inova propor a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos e com a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores. Além disso, vincula a formação profissional de nível médio ao ensino médio, retornando com a *possibilidade* da educação integrada, porém mantendo formas precárias e aligeiradas de formação profissional, a concomitância (interna e externa) e a subsequente (pós-médio), ambas herdeiras do decreto 2.208/1997.

O Decreto 5.154/2004, por si só, não foi capaz de mudar “o desmonte produzido na década de 1990” (FRIGOTTO, 2005a: 53). Ele sinaliza a possibilidade da educação integrada, mas o governo não engendrou esforços em instituí-la nos estabelecimentos públicos dos âmbitos federal, estadual e municipal, ampliando as matrículas para o ensino médio e elevando sua qualidade.

1.3 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ.

A partir do Decreto no. 5.478/05 o Ministério da Educação e Cultura, o MEC sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, SETEC lançou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de EJA. Em junho de 2006, o Decreto Federal nº. 5.840 revoga o nº. 5.478 e institui nacionalmente o programa. Trata-se da integração da educação básica na modalidade de jovens e adultos a profissionalização em nível técnico para atender a situação pelo contínuo processo de exclusão social, desemprego, baixo salário, baixa escolaridade e a falta de qualificação dos trabalhadores, entre outros fatores que marcam historicamente a educação brasileira.

Assim, tendo como referencial o Documento Base (Brasil, 2006), os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná (

Paraná, 2005) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), foi elaborado o Documento Orientador da implantação do Proeja no Paraná. Nesse documento foram apresentados os pressupostos teóricos, fundamentos e princípios dessa política, bem como a organização curricular, perfil do aluno e do professor e as orientações necessárias ao trabalho do professor.

Entretanto, o foco de atenção desse trabalho é verificar como as concepções que fundamentam o ensino de língua portuguesa nos PCNS e nas Diretrizes curriculares podem orientar o trabalho do professor com alunos do Proeja? Deve-se considerar aqui que não há uma diretriz específica para o Ensino de Língua Portuguesa no Proeja e as orientações são para seguir as propostas que fundamenta as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (DCEs).

Nesse sentido, vale citar o que diz LDBEN/96 sobre o Ensino de Língua portuguesa no Ensino Médio.

“Tomando o ensino médio como etapa final da educação básica, pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental. Espera-se, portanto, dessa etapa de formação o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante avançar em níveis mais complexos de estudos; integrar-se ao mundo do trabalho, com condições

para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional bem como atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social". (LDBEN / 96)

Nessa perspectiva, é muito grande a responsabilidade dos docentes de Língua Portuguesa e da importância de sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) principalmente no que se refere ao Ensino de Língua Portuguesa, bem como suas ações para fazê-lo acontecer. E assim, há a necessidade de conhecer as concepções pedagógicas que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio para então adaptá-las ao Ensino dessa disciplina no PROEJA. As possibilidades que se apresentam são muitas, e o docente tem o direito e o dever de conhecê-las, analisá-las e utilizá-las na sua prática e decidir como atuar da melhor forma, fazendo uso de todos os espaços que lhes forem oportunizados.

Para falar das concepções pedagógicas que fundamentam o Ensino de Língua Materna no Ensino Médio e tentar adaptá-las no Ensino Médio Profissionalizante Integrado à Educação de Jovens e Adultos é preciso primeiro

definir o que são concepções pedagógicas segundo o Dicionário Aurélio e na visão de Libâneo.

2 CONCEITUANDO CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Segundo o dicionário Aurélio, concepção é o ato de conceber, gerar ou formar idéias. Libâneo (2005) define que:

Tudo que acontece na educação, os objetivos e conteúdos que são selecionados, as formas de ensinar e aprender que são escolhidas, as relações que se estabelecem entre professores, alunos, direção e comunidade, entre outros, está relacionado à determinada maneira de pensar. A expressão "concepções pedagógicas" é correlata de "idéias pedagógicas". A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. (Libâneo, 2005).

Para Libâneo, as leis geralmente tratam de assuntos técnicos, administrativos e burocráticos. É difícil imaginar-se uma "lei pedagógica", até porque pedagogia combina mais com princípios do que com leis. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) tem um forte componente

pedagógico, se considerarmos pedagogia enquanto ciência da instrução e da educação e não método. Nesse sentido, há várias previsões legais que se dirigem ao administrativo, mas que implicam, obrigatoriamente, o pedagógico.

A LDB já inicia afirmando que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em vários lugares, um dos quais é a escola. (art. 1º.)

Art. 1º. - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Aí está uma clara opção pela formação, prevalecendo esta sobre a informação e que os professores não devem desconhecer em seus planejamentos.

Como a LDB disciplina a educação escolar, prevê ela que essa educação se desenvolve predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias. Surge aí a figura do professor (a), da escola e da sala de aula, já que “ensino em instituições próprias” é diferente de aprendizagem ou pesquisa por intermédio de outros meios que não a escola.

Como trabalhar os conteúdos de Língua Materna que "serão ensinados" aos alunos do Proeja? A LDB deixa claro que deverá existir pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assim como liberdade de ensinar (art. 3º),

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; mas, de qualquer forma, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (art. 1º, § 2º),
§2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. Com respeito à liberdade e apreço à tolerância, e com garantia de padrão de qualidade (art. 2º).

De qualquer forma como se pode observar, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social respeitando a liberdade e apreço a tolerância e com garantia e padrão de qualidade.

O desafio está posto, porém, como se lê em Kuenzer, (p. 37), uma concepção de ensino tecnológico de qualidade para todos, entende-se aqui que seja em qualquer modalidade, só ganha concretude quando atende a diferentes demandas individuais e sociais, com espaço físico, equipamentos, contratação de professores e sua capacitação. O não- enfrentamento dessa questão condenará a nova proposta

para a EJA, o Proeja, ao esvaziamento e sua efetivação poderá não passar de apenas mais um sonho idealizado.

Os PCNs, documento que orienta o ensino de Língua Portuguesa a nível Nacional, quanto ao ensino de língua materna, propõe o texto como objeto central do ensino; a questão dos gêneros; a questão da coesão; a questão da coerência; o desenvolvimento da competência discursivo-textual e a questão da produção/leitura. Segundo Kosch, professor precisa de subsídios que lhe permitam trabalhar com o texto em sala de aula de maneira não intuitiva. E estes lhe serão, em grande parte, fornecidos pela Lingüística Textual. Evidentemente, os PCNs traçam as diretrizes gerais para tanto, mas não lhes caberia ir a fundo nessas questões que tanto angustiam aos professores de português.

No Documento base de implantação do Ensino Médio Integrado a Educação de Jovens e Adultos no CEEP (colégio Estadual de Ensino Profissionalizante), uma das escolas Estaduais que implantaram turmas de PROEJA, no que se refere ao Ensino de língua Portuguesa, diz:

“na Disciplina de Língua Portuguesa o professor deverá levar em conta o estudo e reflexões sobre a Língua, enquanto prática social, por meio dos diferentes gêneros discursivos, que se concretizam nas práticas de oralidade, leitura, escrita e análise lingüística”.

As diretrizes Curriculares do Estado do Paraná destacam a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 90, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais. (DCES, 2008)

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante.

Com base nesses pressupostos teóricos que fundamentam as DCES, é que se propõe algumas reflexões acerca dos parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes curriculares do estado do Paraná que fundamentam o ensino de língua portuguesa no ensino médio.

3 REFLEXÕES ACERCA DOS PARÂMETOS CURRICULARES NACIONAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO.

Considerando as concepções pedagógicas que fundamentam o Ensino de Língua Portuguesa, procurou-se estudar os PCNS e as Diretrizes curriculares Para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Estado do Paraná para verificar como estas concepções podem nortear o trabalho do professor de Língua materna no PROEJA.

O Ensino de Língua Portuguesa se revela nos estudos lingüísticos centrados no texto/contexto e na interação social das práticas discursivas. As novas concepções sobre a aquisição da Língua Materna chegaram ao Brasil no final da década de 1970 e início de 1980, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin passaram a ser lidas nos meios acadêmicos. Segundo Faraco (2003)

este grupo era composto de estudiosos de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (filósofos, biólogos, pianistas, professores e outros), que se reuniam regularmente entre os anos de 1919 e 1929, na Rússia. Dentre eles, vale destacar Mikhail M. Bakhtin, que dá nome ao grupo por ter sido o autor da obra que Faraco chama de “maior envergadura” (2003, p. 14); Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medvedev. O Círculo de Bakhtin, além de profundas discussões filosóficas, trouxe uma contribuição notável à filosofia da linguagem. A situação política da União Soviética, no início do século XX, leva Bakhtin à prisão em 1929 e ao exílio no Cazaquistão. Quase todos os seus amigos do Círculo desapareceram nos anos do expurgo stalinista. Configuraram-se, então, mais de trinta anos de ostracismo, o que impediu a circulação de sua obra que, numa lenta redescoberta, só veio a ser conhecida e debatida a partir da década de 70. No Brasil, o primeiro livro do Círculo a ser publicado foi *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em 1979.

Essas primeiras leituras contribuíram para fazer frente à pedagogia tecnicista. A dimensão tradicional de ensino da língua cedeu espaço a novos paradigmas, envolvendo questões de uso, contextuais, valorizando o texto como unidade fundamental de análise. Percebe-se que é a partir das teorias do Círculo de Bakhtin, avançam os estudos em torno da natureza sociológica da linguagem. O Círculo criticava a reflexão lingüística de caráter formal-sistemático por considerar tal concepção incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua, uma vez que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.127).

O livro, *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldí, em 1984, marcou as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Paraná, incluindo artigos de linguistas como Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, Percival Leme Britto e o próprio Geraldí, presentes até hoje nos estudos e pesquisas sobre o ensino.

Nessa coletânea, os autores citados dialogam com os professores, mobilizando-os para a discussão e o repensar sobre o ensino da língua materna e para a reflexão sobre o trabalho realizado nas salas de aula. Geraldí defende uma abordagem com as unidades básicas de ensino de português (leitura, produção textual e análise lingüística), tendo como ponto de partida o texto. Essas produções teóricas influenciaram os

programas de reestruturação do Ensino de 2.º Grau, de 1988, e do Currículo Básico, de 1990, que já denunciavam “o ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais” (PARANÁ, 1988, p. 02) e valorizavam o direito à educação linguística.

O Currículo de Língua Portuguesa orientava os professores a um trabalho de sala de aula focado na leitura e na produção, buscava romper com o ensino tradicionalista: “optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo de falar, ler e escrever” (PARANÁ, 1990, p. 56).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do final da década de 1990, também fundamentaram a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa na concepção interacionista, levando a uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita. Contudo, [...] as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. (BRAIT, 2000, p.24)

(...)“tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento linguístico, que se há de compreender e expandir como instrumento de adequação do texto à sua finalidade e destinação, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades linguísticas: uma rica e diversificada interação dialogal, uma prática constante de leitura e produção de textos. (PCNs, 1999)

Como se pode perceber, os PCNs propõem um ensino de língua materna tomando como base o texto como objeto central do ensino, os gêneros, coesão, coerência, o desenvolvimento da competência discursivo-textual: a questão da produção/leitura.

Essa restrição, de acordo com Brait (2000, p. 24) “impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e seus leitores”. O trabalho com modelos pré-estabelecidos e enfatiza os aspectos formais do texto, deixando de considerar que todo texto é um elo na cadeia da interação social, sempre é uma resposta ativa a outros textos e pressupõe outras respostas. A abordagem apenas formal exclui o texto de seu contexto social.

Atualmente tem se atribuído ao ensino da Língua Portuguesa uma série de “ranços”, no dizer de Geraldi (1997). O referido autor afirma que se torna necessário “reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas” (p.39).

Geraldi (1997) complementa que é preciso conhecer a diferença de saber a língua e analisá-la, sugerindo que no Ensino Fundamental as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem. Para que isso seja possível, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento das concepções de língua e tenha clareza de qual dessas concepções ele defende.

Assim, ele pode dar às diretrizes respostas às questões que Geraldi considera prévias quando se trata de ensino: “Para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem?” (p.40). Para responder a estes “para quês”, se torna imprescindível um estudo mais detalhado sobre as concepções de linguagem, que na visão de Geraldi são as seguintes: linguagem como a expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como uma forma de interação.

Na concepção de *linguagem como expressão do pensamento*, Travaglia (1996) diz que existe a noção de que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Isso porque, segundo essa corrente, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

Já na *linguagem como instrumento de comunicação*, ainda de acordo com Travaglia, a língua é vista como um código, ou melhor, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Essa concepção está representada pelo estruturalismo saussuriano.

Por último, o mesmo autor trata da *linguagem como forma de interação*, afirmando que nessa concepção a linguagem é tomada como um lugar de interação comunicativa através de efeitos de sentido entre interlocutores. É representada por todas as correntes de estudo da língua, reunidas sob o rótulo de “lingüística da

enunciação”. Para cada concepção de linguagem está intimamente ligada a uma concepção de gramática.

Para a primeira (*linguagem como expressão do pensamento*), é necessário estudos da gramática tradicional ou normativa, que dá ênfase ao estudo da sintaxe e morfologia; gramática é nada mais que o “estudo do pensamento”. Quando considera a *linguagem como instrumento de comunicação* – Código – a gramática passa a ser entendida como um conjunto de regras a serem memorizadas e seguidas.

Este tipo de gramática privilegia a língua padrão que é falada pela classe social que domina a sociedade, os que dispõem do poderio político e econômico na sociedade. Ao entender a *linguagem como forma de interação*, a gramática é vista como um feixe de variações e recursos lingüísticos que deve ser usado em função do texto (oral e escrito) que se produz e de seu contexto. Essa concepção possibilita o estudo e o uso de várias formas dialetais por parte de lingüistas, professores, alunos.

Segundo Castilho (1998), as duas primeiras concepções de linguagem e de gramática no seu conjunto mostram a língua como um fenômeno homogêneo, como um produto que deve ser examinado independente de suas condições de produção. Já a terceira concepção (de linguagem e gramática) mostra a língua como um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas. A língua é, em síntese, uma enunciação, um elenco de processos.

Por fim, Geraldi (1997) acrescenta que a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino.

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas (...), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social,

econômica) entre os homens. Tendo como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin a respeito da linguagem, defende-se que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 1999, p. 123)

É no processo de interação social que a palavra significa, o ato de fala é de natureza social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 109). Isso implica dizer que os homens não recebem a língua pronta para ser usada, eles “penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”, postula Bakhtin/Volochinov (1999, p. 108). Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos. A palavra significa na relação com o outro, em seu contexto de produção:

[...] Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (...) A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 113).

Assim, temos que um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo⁷ intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas. Na visão de Bakhtin (1992, p.354), “mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano de sentido, revelarão relações dialógicas”. Bakhtin/Volochinov (1999, p. 123)

compreende a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, ou seja, “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.”

Sobre as relações dialógicas, Faraco acrescenta que para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra

materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la.

Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significado responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2003, p. 64)

Nesse sentido, pode-se dizer que os nossos enunciados são heterogêneos, uma vez que emergem da multidão das vozes sociais. Faraco (2003) destaca que é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito vai se constituindo discursivamente. Para Bakhtin (1992), os tipos relativamente estáveis de enunciados são denominados gêneros discursivos. A definição de gênero, em Bakhtin, compreendendo a mobilidade, a dinâmica, a fluidez, a imprecisão da linguagem, não aprisiona os textos em determinadas propriedades formais.

Na teoria de Bakhtin qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN 1992, p. 279)

Bakhtin (1992) dividiu os gêneros discursivos em primários e secundários. Os primários referem-se aos gêneros que ocorrem em situações cotidianas; já os secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação (como nas áreas acadêmicas, jurídicas, artísticas, etc.). As duas esferas são interdependentes “(...) o diálogo no sentido amplo do termo (‘o simpósio universal’), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos) (...)” (FARACO, 2003, p. 67).

Brait (2000, p. 20) recorda que “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção”. Há diferentes esferas de comunicação, e

cada uma delas produz os gêneros necessários a suas atividades, tendo-se, por exemplo: os gêneros da esfera jornalística (notícia, reportagem, editorial, classificados); da esfera televisiva (novela, telejornal, entrevistas), e assim por diante.

Alguns gêneros são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou até mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 1992, p. 261); os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque.

As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos lingüísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso. Os gêneros discursivos “são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (MACHADO, 2005, p.157). Nessa concepção, antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua.

Para Antunes (2003), é impossível a existência de uma língua sem uma *gramática*. Contudo, é importante esclarecer a diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. As regras, segundo a autora, servem para orientar o uso das unidades da língua, são normas. (ANTUNES, 2003, p. 86).

Faz-se necessário acrescentar aqui o que diz o documento base de implantação do Ensino Médio Integrado a Educação de Jovens e Adultos no CEEP (colégio Estadual de Ensino Profissionalizante), uma das escolas Estaduais que implantaram turmas de PROEJA.

Quanto ao Ensino de língua Portuguesa, o documento do Proeja orienta que o professor deverá levar em conta o estudo e reflexões sobre a Língua enquanto prática social, por meio dos diferentes gêneros discursivos, que se concretizam nas práticas de oralidade, leitura, escrita e análise lingüística. O professor de Língua Materna deve tomar como documento norteador de seu trabalho em sala de aula as Diretrizes curriculares Estaduais e adaptá-las de acordo com a realidade das turmas de PROEJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de estudar as concepções pedagógicas que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e verificar como esses fundamentos podem auxiliar o trabalho do professor na modalidade de ensino Proeja deparou-se inicialmente com um grande desafio. Um dos maiores desafios encontrado foi a falta de bibliografia específica para o Proeja. Procurou-se então fazer uma leitura detalhada dos documentos que fundamentam sua implantação nas Redes Federais de Ensino e nas Estaduais do Estado do Paraná bem como bibliografias específicas sobre a EJA.

No que se refere às concepções do ensino de língua Portuguesa no Ensino Médio, procurou-se fazer algumas reflexões comparativas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná na tentativa de integrá-las ao ensino de língua portuguesa do Proeja. De posse desse material passou-se para o estudo e as análises reflexivas.

No primeiro capítulo procurou-se mostrar os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Percebe-se com esse estudo que a EJA sempre foi um desafio educacional. Primeiro surgiu como meio de resolver o fracasso escolar no Ensino regular, depois para alfabetizar o jovem/adulto fora da faixa etária adequada que por alguma razão não pode estudar em tempo regular. Todos esses projetos fracassaram sempre dando lugar a um programa sucessor sem políticas públicas suficientes que sustentassem uma educação para jovens e adultos com qualidade.

Observa-se também nessa contextualização histórica que todos os programas de Educação de Jovens e Adultos eram voltados para a Alfabetização, com intenção apenas de ensinar a leitura e escrita. Após aprender a ler e escrever, o jovem e adulto não tinha motivação para continuar seus estudos, profissionalizando-se ou qualificando-se na área que já atuava.

A partir da década de 80 a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista como direito adquirido pela Constituição Federal. Hoje, a EJA pode pautar na educação como direito de todos em consideração ao jovem e adulto que volta à escola para garantir seu direito a uma educação de qualidade, ao trabalho, a cidadania e à inclusão social.

Das conferências internacionais, considera-se que a de Hamburgo foi a mais importante e teve como um de seus objetivos “ facilitar a participação de todos no

desenvolvimento sustentável e equitativo, para promover uma cultura de paz baseada na liberdade, na justiça e no respeito mútuo.” (Declaração de Hamburgo, 1997)

Percebe-se então que esses princípios estimularam a criação de propostas alternativas para a Educação de Jovens e Adultos dentre elas discussões em 2005 sobre implantação do Proeja, idéias que se tornaram realidade a partir de 2006 com a implantação de turmas nas redes Federais de Ensino e depois nas redes Estaduais.

Ainda no capítulo segundo verificou-se o processo de implantação do Proeja no Estado do Paraná. Fundamentados pelo decreto Federal nº 5.840 de 2006 que revoga a nº 5.478 de 2005 e institui nacionalmente o programa do Proeja, em 2007 a Secretaria de Estado da Educação iniciou o processo de implantação de turmas do Proeja primeiramente nos Centros de Educação Profissional do Estado do Paraná.

Na análise das concepções pedagógicas para o Ensino de Língua Portuguesa fica claro que por muito tempo o ensino nessa área era voltado para o ensino da gramática e decodificação do código lingüístico. A linguagem era vista como um conjunto de signos que se combinam segundo as regras gramaticais e que é capaz somente de transmitir uma mensagem e informação. Quanto ao trabalho com as estruturas lingüísticas, o homem é separado de seu contexto social.

O capítulo terceiro mostrou a progressiva evolução do ensino da língua Portuguesa no Ensino Médio com a publicação dos PCNS, documento que fundamenta o ensino de línguas no Brasil. Nesse capítulo procurou-se fazer algumas reflexões acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná que fundamentam o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Verificou-se por meio dessas reflexões que o professor de Língua Portuguesa do Proeja, necessitará de subsídios que lhe permitam trabalhar com o texto em sala de aula de maneira não intuitiva e esses lhe serão fornecidos nos cursos de capacitação. Chega-se a essa conclusão por entender que tanto os PCNS quanto as DCES traçam as diretrizes gerais as quais devem ser seguidas pelos professores, mas não vai a fundo às especificações e isso acaba angustiando aos professores de Português que nem sempre sabem o que é relevante ou significativo

ensinar. Essa dúvida aumenta quando se trata do ensino de Língua Portuguesa no Proeja, considerando que as orientações curriculares para o Proeja ainda estão em processo de construção.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná recomenda que se trabalhe com a maior variedade possível de gêneros textuais, em particular com aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu dia- a- dia e os que necessitam dominar para ampliar sua competência de atuação social. Por isso, nos cursos técnicos do Proeja é fácil verificar não só a possibilidade, mas a necessidade de uma estreita relação entre o ensino da Língua Portuguesa e as disciplinas técnicas.

Justifica-se assim o pensamento de que o professor não é o único detentor do conhecimento, ele domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas deve levar em conta o aluno como um ser histórico que traz uma bagagem cultural de conhecimento de mundo. E, dessa forma, juntos professor e aluno se tornam participantes do processo de construção da aprendizagem. Nesse caso, evidencia-se a necessidade de o professor dominar muito bem o conhecimento específico sem ignorar os outros saberes.

De um modo geral, para provar a importância da formação continuada do professor (a) o qual atua ou irá atuar no Proeja, vale citar Vigostsky (1993) que diz que “para submeter uma função ao controle da volição (vontade) e do intelecto, temos primeiro que nos apropriar dela”(p.78). Essas palavras reforçam a ideia de que, o professor (a) do Proeja deve conhecer as teorias e as concepções pedagógicas que explicam o ensino da Língua Portuguesa. Se ele tiver esse conhecimento terá melhores condições de desenvolver os conteúdos programáticos de sua disciplina, seja com os conteúdos específicos ou por meio da integração desses às disciplinas do Proeja.

Além dos procedimentos e conteúdos a serem estudados, os professores precisam estar atentos ao fortalecimento de valores e atitudes decisivos para o êxito dos alunos. É preciso favorecer a sua integração, garantir a participação de todos nas atividades, administrar diferenças, fazer com que cada um respeite os ritmos dos colegas e promover a solidariedade. Essas atitudes são importantes em qualquer tipo de curso, porém, no Proeja elas se mostram decisivas para que o aluno encontre incentivo e motivação para continuar estudando, para que se perceba capaz de resolver suas dificuldades no grupo do qual está participando.

Os conteúdos apresentados para os alunos do Proeja devem proporcionar situações, em sala de aula, em que todos possam exercitar sua oralidade, expressando livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação dos textos e expressar-se por meio dos textos que produzirem. Os conteúdos selecionados devem servir para que os alunos ampliem sua autonomia e sintam-se estimulados a buscar respostas às suas dúvidas existenciais para continuarem estudando e aprendendo.

São muitos os desafios a serem encarados pelos professores os quais atuam ou irão atuar no Proeja, mas acredita-se que se eles tiverem bem preparados, conscientes das concepções já apontadas, o trabalho no Proeja será prazeroso considerando que o público alvo, aluno do Proeja, já tem seus objetivos bem definidos.

Não se pretendeu com este trabalho proceder a uma análise exaustiva do assunto. Mas tão somente traçar alguns pressupostos teóricos e apontar a importância do professor (a) conhecer a fundo as teorias e as concepções pedagógicas que fundamentam o Ensino da Língua Portuguesa e a fundamentação sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e em particular o direito a educação.

Por ser o Proeja uma modalidade de ensino em fase de implantação, compreende-se que há muito ainda a se pesquisar acerca deste assunto e as implicações que uma abordagem por meio da pesquisa traria ao ensino de Língua Portuguesa no Proeja. Fica a sugestão para que outros interessados retomem esta pesquisa, descobrindo, aperfeiçoando ou apontando outros caminhos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo, Parábola, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica**. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta – língua e poder na sociedade**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Michail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BEAULIEU, G. **Educação de Padres**. São Paulo: Herde editora, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providencias**. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

BRASIL – Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** –n. 9394 de 1996.

BRZEZINSKY, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

DECLARAÇÃO de Hamburgo e Agenda para o Futuro – V CONFINTEA. Hamburgo (Alemanha), 1997.

DCES- Diretrizes curriculares da Educação Básica para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado do Paraná. Versão definitiva de Dezembro de 2008.

DEMO, Pedro. **Professor e seu direito de estudar.** In: SHIGUNOV NETO, Alexandre e MARCIEL,, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil.** *Revista de educação de jovens e adultos – alfabetização e cidadania.* n.º. 17, São Paulo: RAAAB, maio de 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização.** In: KUENZER, Acácia. (org.) **Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas públicas de negação dos direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil.** In: **Educação de jovens e adultos.** OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs.). Rio de Janeiro: DPA, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educar o Trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado?** In: **Trabalho, Educação e Saúde.** Vol. 1, n.1, PP. 45-60. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

GERALDI, João W.. **Unidades básicas do ensino de português.** In: João W. (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João W. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** In: **O texto na sala de aula.** 5. ed. Cascavel: Assoeste, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 23. Americanismo e Fordismo. In: cadernos do Cárcere. Tradução de Nelson Coutinho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4ª edição, editora Cortez, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO NACIONAL/ 1996 E A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MEDIO. (Lei 9.394/96)- páginas: 39,59 e 137.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.** 9ª edição, São Paulo: Loyola, 1990.

MACHADO, Lucilia. **PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro.** Rio de Janeiro, setembro de 2006.

MOREIRA, H. Caleffe. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DPA, 2006.

MOURA, Dante Henrique. **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro.** Rio de Janeiro, setembro de 2006.

PCNs, **gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade.** In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 20.

PAIVA, Jane. **Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro.** Rio de Janeiro, setembro de 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 2ª edição, rio de Janeiro, Loyola, 1983.

PARANÁ. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional**. Versão Preliminar. DET/SEED, 2005.

PARANÁ. **Documento Orientador da Educação profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Paraná. 1ª versão**. DET/SEED, 2008.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Simone Valdete dos. **O PROEJA e o desafio das heterogeneidades**. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. **Alfabetização de Adultos: A Interpretação de textos Acompanhados de Imagem**. 1ª edição – Juruá Editora, Curitiba, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu e GENTIL, Pablo (orgs.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2ed. Brasília: CNTE, 1999
SILVA. **Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

REFERÊNCIAS DA INTERNET

WWW.Planalto.gov.br/ccivil-03/leis/19394/1996. Data de acesso 31/03/2009.

WWW.tendenciaspedagogicas.com.br. Data de acesso 23/01/2009.