Diretrizes Curriculares

para a Educação Municipal de Curitiba

Volume 4

- Educação Especial e Inclusiva
- Educação Integral
- Educação de Jovens e Adultos

CURITIBA

A CIDADE DA GENTE

2006

CURITIBA

A CIDADE DA GENTE

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Beto Richa

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Eleonora Bonato Fruet

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA

Jorge Eduardo Wekerlin

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Fábio Dória Scatolin

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Nara Luz Chierighini Salamunes

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

Ricardo Antunes de Sá

COORDENADORIA DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS

Iaskara Maria Abrão

EDUCAÇÃO – PRIORIDADE POLÍTICA

Desde janeiro de 2005, nossas equipes de profissionais das diferentes instâncias pedagógicas e administrativas se mobilizaram para efetivar os compromissos que assumimos com a população de Curitiba, sendo, o principal deles, a educação.

Em seu sentido amplo, entendemos educação como o processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida.

Esse processo deve proporcionar aos cidadãos o seu autoconhecimento, para que possam conviver democraticamente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade consciente de seus direitos e deveres e de suas responsabilidades com a promoção de uma vida digna para todos e com o uso racional dos recursos naturais, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável e a continuidade da vida na Terra.

Sabemos que a educação não se dá somente no ambiente escolar, mas sim em todos os espaços e práticas sociais, em todas as instâncias da cultura. Por essa razão, em diferentes momentos e locais se evidencia a relevância social da educação. É por meio dela que valores e práticas são reconstruídos e que novos e diferentes saberes são veiculados em virtude das exigências econômicas e tecnológicas advindas das necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Temos consciência de que a educação escolar não é a solução para todos os problemas sociais. Reconhecer, porém, sua limitada capacidade de transformar não significa que a vejamos como mera reprodutora de ações de uma determinada organização social.

Sabemos que a transformação de um modelo de sociedade, que privilegia a poucos, somente será possível se os cidadãos tiverem condições de acesso permanente aos conhecimentos e tecnologias produzidos pela sociedade e participarem efetivamente nas decisões sobre os rumos e formas da organização social e econômica.

Em uma sociedade complexa como a nossa, a escola é uma das instâncias sociais mais importantes entre as responsáveis por oportunizar aos cidadãos a construção de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às ações individuais e coletivas.

A fim de que esse processo se concretize, é fundamental o esforço da comunidade, dos educadores e dos governantes para ofertar educação de qualidade, que desenvolva práticas que configurem tanto as transformações almejadas para a sociedade quanto a formação humana para a promoção da vida. Nesse sentido, oferecer educação de qualidade é um dos nossos objetivos essenciais.

Este documento é o primeiro resultado dos estudos e reflexões que os educadores do município de Curitiba desenvolveram ao longo do ano de 2005 e resume o que acreditamos ser imprescindível fazer pela educação de nossa cidade.

Agradecemos a todos que contribuíram e contribuem para a elaboração/execução deste projeto e participam da construção das ações que o concretiza em cada comunidade e o torna realidade vivida nas práticas educativas da nossa Cidade.

Beto Richa
Prefeito de Curitiba
Eleonora Bonato Fruet
Secretária da Educação

CURITIBA
A CIDADE DA GENTE
Secretaria da Educação

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES ii

LISTA DE QUADROS iii

I - UMA REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES. 1

II - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA 3

1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 3
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA 4
3 INCLUSÃO RESPONSÁVEL 6
4 INCLUSÃO: RESPONSABILIDADE DE TODOS 8
5 INCLUSÃO PELA MOBILIZAÇÃO 9
6 ADAPTAÇÕES CURRICULARES 10
7 ADAPTAÇÕES CURRICULARES: PASSO A PASSO 12
8 DECISÕES E PROCEDIMENTOS GERAIS 14
9 MODALIDADES DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA 15

III - EDUCAÇÃO INTEGRAL 23

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA: HISTÓRICO 25
2 PROGRAMAS DE CONTRATURNO ESCOLAR: HISTÓRICO 27
3 A FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL 30
4 ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL HOJE 32
4.1 Acompanhamento Pedagógico 34
4.2 Práticas de Educação Ambiental 34
4.3 Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação 36
4.4 Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva 37
4.5 Práticas Artísticas 38
4.6 Tempo Livre 39

IV - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA 40

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 40
2 HISTÓRICO DA EJA NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA 46
3 LER É UM DIREITO 51
4 CONFIGURAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 53
5 OS ESTUDANTES DA EJA NA ATUALIDADE 54
6 COMPOSIÇÃO DAS TURMAS DE EJA FASE I 58
7 COMPOSIÇÃO DAS TURMAS DE EJA FASE II 58
8 RECONFIGURANDO E REORGANIZANDO A DIDÁTICA DE TRABALHO NA EJA 60
9 O PROFISSIONAL DA EJA 62

REFERÊNCIAS 65

FICHA TÉCNICA 71

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS, SEGUNDO A DIVISÃO DOS NOVE NÚCLEOS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA..... 55
GRÁFICO 1 – ESTUDANTES APROVADOS NOS EXAMES DE EQUIVALÊNCIA DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA 1989/2005..49
GRÁFICO 2 – FREQÜÊNCIA DOS ESTUDANTES NAS TELESSALAS EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – 2001/2005 59

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS, TURMAS E MATRÍCULAS DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – 1991/2005 48
QUADRO 2 - EQUIVALÊNCIA: PERÍODO/CICLO/SÉRIE: EJA FASE II 59

I - UMA REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES

Em janeiro de 2005, iniciamos um período de revisão da Educação Municipal, por meio de entrevistas com profissionais da educação, visitas às unidades escolares e reuniões com diretores de nossos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas. No decorrer desse processo, percebemos as necessidades existentes, entre elas a de reavaliarmos as Diretrizes Curriculares para o município de Curitiba.

Em março, ocorreu o Seminário Interno da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que serviu para a apresentação e avaliação dos processos de cada um dos departamentos desta secretaria. Nesse seminário, os departamentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental apontaram lacunas existentes no documento "Diretrizes Curriculares - o currículo em construção", enviado às escolas em dezembro de 2004.

A partir dessa constatação, deflagramos o processo de reflexão, análise, revisão, reorganização e aprimoramento das proposições curriculares para o nosso município, com a participação de todos os profissionais do Magistério Municipal.

O Departamento de Educação Infantil e a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais promoveram momentos de discussão, análise e reflexão, com suas equipes, bem como o Departamento de Ensino Fundamental. Nesse departamento, o processo ocorreu no período de março a julho de 2005, por meio de encontros presenciais e de fóruns virtuais, subdivididos em grupos temáticos, dentre eles: Língua Portuguesa e Alfabetização; História e Ensino da Arte; Geografia e Ciências; Educação de Jovens e Adultos; Gestão Escolar e Legislação; Matemática; Projetos; Educação Especial e Educação Integral; Concepção Teórica; Língua Estrangeira e Ensino Religioso; Educação Física e Educação Ambiental.

Paralelamente, ocorreram em nossos CMEIs e escolas estudos e reflexões que resultaram em outros relatórios enviados a esta Secretaria da Educação. Os registros foram categorizados por escola, por núcleo e por temáticas abordadas. A discussão, tanto nos momentos presenciais como também nos virtuais, foi registrada e está contemplada neste documento.

Nos documentos apresentados pelas escolas, ficou bastante evidente a necessidade de termos um referencial curricular básico, em que estejam registrados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação comuns a toda a Rede. Essa evidência também foi observada nos fóruns e debates presenciais.

Diferentemente do que requer uma organização escolar em ciclos de aprendizagem, 21 escolas propuseram que os conteúdos e os objetivos fossem organizados por etapas anuais. No entanto, os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação estão registrados, neste documento, conforme uma organização em ciclos, e não por etapas anuais ou séries. De qualquer forma, entendemos que essa questão é relevante e está relacionada à preocupação docente com a organização curricular de cada escola.

Os conteúdos que dizem respeito a determinado ciclo têm que ser adequados à prática pedagógica em função de vários fatores que não se restringem a uma prescrição prévia. Tais fatores dizem respeito à condição de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, às configurações culturais específicas a cada estudante, grupo e escola, às condições estruturais disponíveis ao processo pedagógico, entre outros.

Tendo isso como perspectiva, o presente documento objetiva nortear a prática pedagógica em nossos Centros Municipais de Educação Infantil e escolas, como fruto da participação dos diferentes profissionais que contribuíram e contribuem na contínua reflexão sobre nossa educação.

II - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. Atende às necessidades e expectativas da sociedade em transformação pela implementação de políticas educacionais que têm como meta a educação inclusiva, isto é, promover a integração e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos).

A Educação Especial tem como fundamentos básicos a igualdade e a diversidade. A igualdade de direitos na diversidade de condições necessárias ao desenvolvimento de todos os cidadãos.

Conforme a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, no seu art. 5.º, consideram-se estudantes com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; (dificuldades específicas, como a dislexia e disfunções correlatas. Problemas de atenção e de memória, problemas perceptivos, emocionais, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, comportamentais e ainda ecológicos, socioeconômicos, socioculturais, nutricionais e socioambientais);

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; (estudantes cegos e surdos, com condutas

típicas, síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, e estudantes que apresentem caso grave de deficiência mental ou múltipla);

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A Educação Especial no município de Curitiba teve início com uma Classe Especial, em l968, na Escola Municipal Isolda Schmid, hoje Herley Mehl, e, de lá para cá, tem evoluído e ampliado sua abrangência administrativa e pedagógica. Passou de uma Seção de Classes Especiais, da Divisão de Educação do Departamento de Bem-Estar Social, em 1970, a um Serviço de Educação Especial, do Departamento de Educação, em 1979. Em 1985, foi inaugurada a primeira escola municipal de Educação Especial – EMEE Ali Bark. Em 1986, constituiu-se a Divisão de Educação Especial, na Secretaria Municipal da Educação.

A partir de 1989, foram criados os Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs), com equipes de profissionais de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, professores especializados em Deficiência Auditiva e em Deficiência Visual, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos especializados, fisioterapeutas e assistentes sociais. Em 1990, criou-se a primeira Sala de Recursos, na E.M. Maria Clara B. Tesserolli.

Na década de 90, um percentual gradativo de crianças com necessidades especiais que freqüentavam as creches da extinta Secretaria Municipal da Criança mobilizou a equipe de supervisores dos Núcleos Regionais e a Gerência de Apoio Técnico do então

Departamento de Atendimento Infantil para a importância do mapeamento de dados referentes a essas crianças.

A partir desse levantamento, iniciaram-se capacitações destinadas a diretores, supervisores e educadores, com o I e II Seminário e a Semana de Estudos em Educação Infantil, enfocando orientações sobre identificação de sinais de alerta no desenvolvimento infantil, bem como orientações sobre encaminhamentos e prevenção de acidentes e doenças nas unidades. Assim, no ano de 2000, houve a implementação do primeiro programa preventivo, denominado Programa de Olho na Criança, voltado aos sinais de alerta no desenvolvimento infantil, em parceria com a Secretaria Municipal da Saúde.

No ano de 2003, com a transição da Educação Infantil para a Secretaria Municipal da Educação, manteve-se a preocupação com a criança com necessidades educacionais especiais, sendo ela reconhecida como tal segundo a proposta de Educação Inclusiva, em respeito a seus direitos e à cidadania. No final desse mesmo ano, os Centros de Educação Infantil conveniados passaram a integrar a Educação Infantil na Rede Municipal, e, a partir de 2005, realizou-se um levantamento de dados e iniciou-se o acompanhamento das crianças com necessidades educacionais especiais.

Fortalecendo e ampliando iniciativas realizadas anteriormente, foi realimentado, no ano de 2005, na SME, o Programa Sinais de Alerta na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, cujo caráter é preventivo, no sentido de detectar e intervir no desenvolvimento do bebê/criança, ou se possível minimizar seqüelas que advêm de alterações biológicas. São realizados os encaminhamentos médicos necessários, a inserção do bebê/criança em instituições especializadas, quando necessária, após diagnóstico clínico, bem como o envolvimento das famílias no conhecimento dos sinais de alerta no desenvolvimento infantil, potencializando a realização da prevenção.

Em relação aos locais da Rede Municipal de Ensino que oferecem modalidades de atendimento especializado, em 2005 existiam 87 classes especiais em 70 escolas, 56 salas de recursos em 46 escolas,

e 02 escolas de educação especial. O trabalho da educação especial, hoje, não se restringe apenas a esses ambientes. Em processo de inclusão em classes comuns do ensino regular, incluindo a Educação Infantil (CMEIs e CEIs conveniados), a Rede Municipal de Ensino possui: 120 estudantes com deficiência auditiva, 56 com deficiência visual, 64 com deficiência mental, 118 com deficiência física, 23 com múltiplas deficiências, 49 com síndromes, 336 com condutas típicas e 18 com superdotação/altas habilidades, totalizando 784 estudantes com necessidades educacionais especiais.

Por conta dessas formas de atendimento e da necessidade de adequação às novas normas e ainda priorizando um melhor atendimento e assessoramento ao trabalho das escolas, dos Centros Municipais de Educação Infantil e dos Centros de Educação Infantil conveniados em face do desafio da educação especial e inclusiva, foi criada a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais, subordinada à Superintendência de Gestão Educacional, contando com duas gerências: a de Currículo da Educação Especial e a de Apoio à Inclusão.

Em resumo, a Educação Especial, que se caracterizava por procurar atender os estudantes tradicionalmente excluídos dos ambientes regulares de ensino, está voltada para evitar toda forma de exclusão dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais.

3 INCLUSÃO RESPONSÁVEL

Observam-se, em nosso país, importantes esforços para se garantir o acesso universal à educação básica. Decorre daí maior diversidade de estudantes na escola, requisitando dos sistemas educacionais respostas que atendam às diferentes necessidades individuais e sociais.

Uma dessas respostas é a Educação Inclusiva, configurada na reestruturação do sistema educacional, que visa tornar a escola um espaço aberto a todos os cidadãos.

O grande salto para a construção de um sistema educacional inclusivo se deu a partir de 1994, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, na Espanha. Essa conferência ratificou a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Tal encontro referenda a necessidade de adotarmos práticas heterogêneas, transformadoras, críticas e de inserção social nas escolas e nos CMEIs, no sentido de respeitar cada criança, levando em conta seus interesses, capacidades, potencialidades e necessidades de aprendizagem.

Essa não é uma tarefa fácil nem simples. A Secretaria Municipal da Educação tem um compromisso social e educacional dos mais importantes: oferecer, gratuitamente, educação de qualidade para todos. Nesse compromisso, os processos inclusivos de toda ordem estão implícitos, como também a compreensão de que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais se dará nas classes regulares, sempre que possível. Além disso, os estudantes terão acesso a escolas ou serviços especializados, quando necessário.

Isso implica processos rigorosos de avaliação educacional e psicoeducacional para a tomada de decisão sobre o que é necessário em termos pedagógicos e/ou terapêuticos aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. O critério básico dessas avaliações precisa ser a construção de situações pedagógicas que ofereçam mais benefícios de ordem individual e social aos estudantes.

Se por um lado todos os estudantes têm direito à convivência em ambientes regulares de ensino, por outro os estudantes com necessidades educacionais especiais, em geral, precisam de apoio pedagógico adicional, de materiais específicos, da aplicação de

programas educativos e terapêuticos suplementares, da ajuda de professores especializados, de atendimentos paralelos em escolas especializadas e/ou apoio de pessoal externo. Mas é preciso compreender que, para assegurar o direito à educação para todos, é necessário também atender casos excepcionais, para os quais se faz necessária a escolarização em escolas especializadas.

Nesse entendimento, o acolhimento ao estudante, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, é preocupação de todas as instâncias administrativas e equipes pedagógicas. Por essa razão, é preciso adaptar e viabilizar o uso dos recursos pedagógicos, econômicos e humanos, e também promover assessoria aos professores responsáveis pela educação desse estudante.

Nesse processo, nossas equipes pedagógicas exercem papel fundamental por participarem de avaliações processuais e da indicação de possibilidades de utilização de novas práticas, intervenções e de necessidades de encaminhamentos, estabelecendo relações com pais e comunidade escolar.

4 INCLUSÃO: RESPONSABILIDADE DE TODOS

Toda comunidade escolar, e não somente a professora ou professor, é responsável pelo ensino dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Professores e educadores são os principais responsáveis pela inclusão dos estudantes nas escolas e crianças nos CMEIs, e suas práticas devem ser constantemente revistas, levando em consideração a individualidade e a coletividade.

A comunidade escolar precisa respaldar suas ações de busca por assessoramento e por contínua formação. O professor deve ser um observador, investigador e pesquisador e lançar mão de todas as práticas pedagógicas possíveis, a fim de diminuir preconceitos, estigmas e estereótipos que levem à discriminação daqueles que

diferem dos padrões preestabelecidos pela sociedade, garantindo o direito de todos os estudantes, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais.

Sua ação deve ser modelo para a sociedade, que aos poucos aprende a escutar sentimentos, a ver com sensibilidade, a desenvolver potencialidades, a cultivar talentos e a cuidar do desenvolvimento das várias dimensões dos estudantes de modo geral.

A inclusão escolar é um processo que implica ensino ativo, dialógico e interativo, no qual o estudante é percebido a partir de suas relações e interações em diferentes grupos sociais.

A inclusão de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais representa a revisão de paradigmas: envolve mudança radical das políticas e das práticas sociais, de valores e de convicções. Há a necessidade de romper preconceitos, estigmas e de compreender que todos podem aprender, se forem valorizados os diferentes estilos de aprendizagem, os atributos pessoais, metas, ritmos e necessidades comuns ou específicos dos estudantes.

5 INCLUSÃO PELA MOBILIZAÇÃO

Uma estratégia fundamental para a implementação das políticas de inclusão em nível escolar é o desenvolvimento de uma Rede de Apoio: grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas, trocar idéias, estudar novos métodos, estratégias e atividades para ajudar estudantes e professores. Isso pode acontecer no espaço escolar ou em outros espaços, mas o trabalho precisa ser realizado de forma compartilhada, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, visando à capacitação de recursos humanos, à previsão e provisão de recursos materiais, tecnológicos e financeiros, para o enfrentamento dos desafios, inclusive os relativos à flexibilidade cultural dos currículos e à remoção de barreiras arquitetônicas, imprescindíveis para uma educação inclusiva.

Fica evidente a necessidade de conscientização das comunidades locais sobre o novo enfoque da educação, agora mais cooperativa, que constrói ações mais efetivas, em que todos são capazes de contribuir para a realização da Educação Inclusiva, que se dá por meio de:

- garantia do ingresso e da permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular de maneira consciente e responsável;
- apoio pedagógico especializado;
- capacitação continuada aos profissionais;
- diminuição do número de estudantes em sala, quando necessário;
- convênios de cooperação técnica;
- intercâmbios pedagógicos e culturais entre os profissionais da Rede Municipal de Ensino;
- parcerias com instituições e/ou escolas de educação especial;
- previsão e provisão de profissionais habilitados para atendimentos aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

6 ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A aprendizagem escolar na educação inclusiva se dá em função do currículo organizado para orientar os diversos níveis de ensino e as ações docentes.

O currículo é a própria identidade da escola e se revela no tratamento dado por ela à diversidade cultural, cognitiva, social e emocional dos estudantes, na seleção e dosagem de conteúdos, atividades e procedimentos, e na configuração das metodologias e avaliações para atender às diferenças individuais dos estudantes.

Nas práticas inclusivas, especialmente se tratando de estudantes com necessidades educacionais especiais, o currículo deve ser flexível, não deve ocorrer a obrigatoriedade de todos os estudantes atingirem o mesmo grau de abstração ou de conhecimento num determinado tempo.

É necessário planejamento e trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, em que esses estudantes possam participar das mesmas atividades dos demais colegas, mesmo que não o façam na mesma intensidade, modo e grau de abstração.

As adaptações podem ser de pequeno porte, quando se tratar daquelas mais facilmente realizadas pelo professor na organização dos grupos, dos espaços e dos tempos da realização das atividades, na priorização de áreas ou conteúdos objetivos e seqüenciação, ou mesmo na eliminação de conteúdos secundários. As adaptações podem ser feitas em procedimentos didáticos quanto às alternativas, ao nível de complexidade e aos materiais selecionados. Por fim, podemos realizar adaptações nas técnicas e nos instrumentos avaliativos, fazendo uso de máquinas Braille para estudantes cegos, calculadoras científicas para superdotados e de outros recursos de apoio, sejam eles visuais, auditivos, gráficos, materiais ou manipulativos.

As adaptações curriculares para os estudantes com necessidades educacionais especiais precisam ser organizadas pela Equipe Pedagógico-Administrativa da escola, juntamente com professores e especialistas que atendem esses estudantes. Essa equipe deve identificar as competências e habilidades que eles apresentam e, a partir daí, elencar os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem desenvolvidos, a periodicidade e os critérios de acompanhamento.

As formas adaptativas servem para atender às necessidades especiais dos estudantes quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com outras medidas curriculares. Quanto aos objetivos definidos, podemos adotar uma ou mais das seguintes alternativas: eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos alternativos, introdução de novos conteúdos, modificação expressiva no planejamento e na atuação docente, organização diferenciada da sala de aula, adaptações significativas na avaliação e na temporalidade. Tudo isso para que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance e que dependem do ritmo

próprio, ou do seu próprio desenvolvimento de um repertório anterior que seja indispensável para novas aprendizagens.

As adaptações curriculares devem ser feitas permanentemente com a participação de uma rede de apoio composta pela equipe docente e técnica da escola, pedagogo de Núcleo Regional de Educação, Gerência de Apoio à Inclusão, profissionais dos CMAEs, instituições e/ou escolas de Educação Especial, sempre que possível e necessário. Todos os conteúdos e estratégias, bem como as formas de avaliação, precisam ser registrados e assinados, pois irão compor os documentos oficiais do estudante.

7 ADAPTAÇÕES CURRICULARES: PASSO A PASSO

A avaliação é processual, adequada a cada necessidade do estudante, a partir da definição do grupo de profissionais que acompanham seu desenvolvimento e aprendizagem. Para serem efetivadas, as adaptações curriculares aos estudantes com necessidades educacionais especiais seguem esse acompanhamento, em diferentes fases de trabalho:

Fase I - Diagnóstico dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, por meio de avaliação inicial, análise de histórico escolar, relatórios de orientação, informações da família, avaliações das equipes multiprofissionais.

Fase II - O professor/educador observa e avalia os fatores que dificultam os processos de aprendizagem, realiza adaptações não específicas, com pouco grau de significância, por exemplo: mudanças em alguns conteúdos, diversificação de materiais, atividades alternativas, mudanças na organização especial e nos agrupamentos dos estudantes.

Essa fase implica igualmente o estabelecimento de colaboração em que devem se integrar o professor/educador de apoio e os outros professores/educadores do ciclo/nível freqüentado pelo estudante.

Fase III - Se as medidas adotadas não forem suficientes para o estudante poder acompanhar a programação comum, deve-se recorrer à incorporação das equipes de orientação psicopedagógica ao processo de colaboração iniciado na Fase II.

Seguem, portanto, questões pertinentes às atividades do processo de avaliação e investigação das necessidades dos estudantes. De acordo com EVANS, citado por GONZZALES (2002, p. 169-171):

O que o estudante não sabe fazer e o que se espera que ele seja capaz de fazer?

- Quais aspectos de seu desenvolvimento biológico, intelectual, motor, afetivo, de relacionamento e de comunicação podem influir sobre o processo de aprendizagem?
- Qual é o ponto de partida? O que é que o estudante sabe? Implica determinar o nível de competência curricular do estudante nas áreas em que apresenta maiores dificuldades.
- Quais as estratégias de ensino mais adequadas às características do estudante?
- Análise do contexto socioeducativo e familiar.
- Sessões de reflexão e questionamento dos dados fornecidos.

Com os dados obtidos, podemos determinar o tipo de necessidade educativa do estudante, o que, sem dúvida, constitui um avanço qualitativo importante no processo de tomada de decisões.

Fase IV - Projeto da adaptação curricular: tendo como marco referencial a proposta curricular do ciclo/nível onde se encontra o estudante, sendo necessário chegar a um consenso, por meio de um modelo de trabalho interdisciplinar sobre:

- A formulação dos objetivos de área.

- A seqüência e a priorização de conteúdos.
- A graduação e tipos de atividades.
- Metodologia a empregar.
- Horários e distribuição de tempos.
- Critérios de avaliação e promoção.

Fase V - Desenvolvimento curricular: delimitação de responsabilidades no desenvolvimento do processo que afetará os três níveis de intervenção já resumidos e o papel desempenhado pela família.

Fase VI - Avaliação da adaptação curricular individualizada e resultados: escalas de registro e observação, nas quais deverão ser destacados aspectos referentes à evolução do estudante, às modificações sobre as decisões curriculares adotadas, às mudanças nas modalidades de apoio, às linhas de colaboração familiar e às decisões sobre a promoção do estudante.

Os diferentes acordos feitos em cada uma das fases constituirão o documento de adaptação curricular, que pode apresentar diferentes formatos, devendo refletir um trabalho compartilhado entre os membros da comunidade educativa em relação às diferentes fases descritas.

8 DECISÕES E PROCEDIMENTOS GERAIS

As adaptações curriculares de grande porte são aquelas cuja implantação depende de decisões e ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área específica do professor/educador e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública.

A redução de vagas em classes regulares nas escolas que têm estudantes em processo de inclusão se dará mediante documentação que comprove as informações sobre o estudante, a qual será analisada por uma comissão formada pelos seguintes profissionais:

- 01 representante da SME;
- 01 representante da Equipe Pedagógica do Núcleo Regional ao qual pertence a escola;
- 01 representante do CMAE, quando o estudante for avaliado ou atendido no equipamento;
- o diretor da escola;
- o pedagogo do turno em que o estudante está matriculado na escola;
- o professor regente de turma para os casos de estudante dos Ciclos I e II, ou o professor representante de turma para os casos de estudantes de 5.ª a 8.ª série;
- 01 representante da instituição especializada que atende o estudante se for o caso.

A redução de vagas será efetivada após análise da comissão que tem a prerrogativa de indicar o número de estudantes reduzidos por turma, de acordo com a necessidade – de um a cinco por turma –, independentemente do número de estudantes com necessidades educacionais especiais. A decisão será referendada e lavrada em ata, a qual fará parte da documentação do estudante. A ata de redução deverá ser revista pela comissão a qualquer tempo, de acordo com a necessidade evidenciada. É preciso observar que estudantes com necessidades educacionais especiais diferentes devem ser matriculados preferencialmente em diferentes turmas.

9 MODALIDADES DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Além do apoio prestado pela Gerência de Apoio à Inclusão, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba oferece programas de Educação Especial, supervisionados pela Gerência de Currículo da Educação Especial. Para ingresso em todo e qualquer programa de Educação Especial no município de Curitiba, faz-se necessário que o estudante

seja submetido a uma Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional específica.

Antes do encaminhamento para a avaliação, o professor e a equipe pedagógico-administrativa da escola devem buscar alternativas de atendimento e intervenções referentes à aprendizagem do estudante, em colaboração com a pedagoga do Núcleo Regional de Educação a que pertence a escola. Esgotadas todas as possibilidades, faz-se o encaminhamento para a avaliação psicoeducacional. O atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais ocorre em:

- Salas de Recursos, no Ensino Fundamental.
- Classes Especiais, no Ensino Fundamental.
- Classes Comuns, no Ensino Regular, na Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil, por meio da articulação das ações necessárias ao processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.
- Centros Municipais de Atendimento Especializado.
- Escolas Especiais Municipais.
- Escolas privadas especiais e outras instituições afins, por meio de convênios e parcerias estabelecidos com a SME.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, no art. 59, consta que os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes com necessidades especiais "...professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns".

Ainda na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, no art. 8.º, consta que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes.

Conforme o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, são considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que

desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.

As **Salas de Recursos** foram implantadas nas escolas de Ensino Regular na Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba no ano de 1990, com base na Deliberação n.º 020/86 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que estabelecia normas para o funcionamento a partir da necessidade de oferecer atendimento especializado aos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, com sua permanência em classes comuns. A referida deliberação foi substituída pela Deliberação n.º 02/03 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Os professores, para atuarem nas Salas de Recursos, seguem os critérios da Resolução CNE/CEB, n.º 02/2001.

As Salas de Recursos têm seu funcionamento em alguns estabelecimentos de Ensino Fundamental, com disponibilidade de vagas predefinidas na proposta que orienta as ações da referida modalidade, obedecendo ao calendário escolar da unidade onde estão inseridas.

Os estudantes que as freqüentam têm indicação para essa modalidade registrada nos relatórios de sua avaliação diagnóstica psicoeducacional e são matriculados regularmente no Ensino Regular, em suas escolas de origem. A freqüência ao atendimento ocorre em turno contrário, mediante matrícula em formulário próprio, com compromisso formal assinado pelos responsáveis.

As Salas de Recursos têm seu trabalho pautado numa proposta específica determinada pela SME, oferecendo atendimento educacional, individual ou em grupos, a estudantes do Ensino

Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades podem ser originadas por fatores cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, funcionais, socioculturais, ambientais, nutricionais e/ou socioeconômicos, e não ser vinculadas a uma causa orgânica específica (dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas). Tendo em vista os novos paradigmas da Educação Inclusiva, a Sala de Recursos passou a receber estudantes com outras necessidades educacionais especiais, tais como Altas Habilidades, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Dificuldades de Aprendizagem, e aqueles egressos de Classe Especial, quando necessário, que exigem trabalhos diferenciados.

O trabalho desenvolvido contempla as diferenças individuais, oportunizando o acesso à aprendizagem, mediante atendimento diferenciado, visando ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes. Sendo assim, deverá ser de caráter transitório, diferenciando-se do reforço escolar (resgate das defasagens de conteúdos acadêmicos), pois proporciona ao estudante com necessidades educacionais especiais condições de aprender e crescer por meio de um conjunto rico e variado de interações, com atividades dinâmicas que promovam mudanças de atitude e comportamento em face da aprendizagem.

As **Classes Especiais** no Ensino Fundamental estão baseadas legalmente na Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.

Para atuar nas Classes Especiais, o professor especializado em Educação Especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos específicos e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos também específicos, adequados a séries/ciclos/etapas da educação básica, para que o estudante tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

A Deliberação n.º 02/03 do Conselho Estadual de Educação do Paraná diz respeito à criação, à organização e ao funcionamento das Classes Especiais.

Os estudantes matriculados em escola de Ensino Regular que apresentam características e necessidades educativas diferenciadas são encaminhados à Classe Especial por meio da Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional feita por profissionais especializados.

Os estudantes atendidos em Classe Especial, com idade variando de seis a dezoito anos, são aqueles que têm deficiência mental leve ou fazem parte de casos específicos com comprometimentos múltiplos, constatados e confirmados pela Equipe de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional.

A Classe Especial constitui-se em uma sala de aula nas escolas do Ensino Regular, assumindo o desafio de garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos. É organizada de forma a constituir ambiente próprio e adequado ao processo ensino-aprendizagem, distinguindo-se por oferecer atendimento de caráter transitório.

Partindo das dificuldades do estudante, as escolas têm sido orientadas na busca de métodos e técnicas (formas e condições) que favoreçam a aprendizagem cooperativa, enfrentando o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus estudantes com um novo olhar, agora voltado ao desenvolvimento global. Partindo desses pressupostos, as Classes Especiais têm, hoje, o objetivo primordial de assegurar a igualdade de oportunidade aos estudantes, de forma a promover a sua inserção gradativa nas classes comuns do Ensino Regular, de maneira efetiva.

Nas Classes Especiais, o plano de ensino segue uma proposta específica estabelecida pela SME, devendo ser individualizado, segundo uma práxis ativa, interativa e dialógica, valorizando o potencial e favorecendo o desenvolvimento da autonomia e independência de cada estudante. Entende-se por autonomia a capacidade de executar tarefas por meio de estratégias estabelecidas; e por independência entende-se a capacidade de criar e gerenciar estratégias próprias para solução de situações do cotidiano.

De acordo com a legislação vigente – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, art. 23 e 24, Deliberação n.º 09/2001 e Instrução n.º 03/04 – o estudante retorna à classe comum do Ensino Regular após Exame Classificatório, que indica o desenvolvimento apresentado e as condições para o atendimento inclusivo. Portanto, é fundamental que todo processo seja acompanhado pela escola e pela família, devendo os instrumentos utilizados serem arquivados e seus conteúdos lavrados em ata.

Para encaminhamento de estudantes com casos graves de deficiência mental ou múltipla e condutas típicas (estudantes com dificuldades de adaptação escolar diante das normas de convívio social, que tendem a prejudicar e, por vezes, inviabilizar as relações com seu professor e/ou com seus colegas e ainda com o processo ensino-aprendizagem), de síndromes e quadros psicológicos e/ou psiquiátricos e neurológicos, também deverá ser assegurada avaliação realizada por equipe multiprofissional.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba conta com **Escolas Municipais de Educação Especial** (EMEEs) que atendem, segundo a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais e requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajuda e apoio intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover. Esse atendimento é complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

A Escola Especial tem por finalidade proporcionar aos estudantes condições favoráveis de desenvolvimento de competências, aprendizagem, integração social e autonomia. O atendimento educacional nessas escolas realiza-se de acordo com a faixa etária, necessidades e potencialidades de cada estudante, por meio dos programas de Estimulação Essencial, Educação Infantil, Ensino Escolar e Educação para o Trabalho.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba também conta com **Centros Municipais de Atendimento Especializado** (CMAEs), que têm seu funcionamento autorizado pela Secretaria de Estado da Educação, de acordo com a legislação e fins vigentes.

Os CMAEs atendem estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas unidades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na abrangência específica do Núcleo Regional de Educação a qual pertencem. Têm como finalidade ofertar Serviços Especializados de apoio, suporte e colaboração na identificação das necessidades educacionais especiais, bem como a efetivação dos atendimentos terapêutico-educacionais, com vistas ao desenvolvimento de potencialidades e à construção de melhores condições de desempenho escolar.

Os CMAEs têm sua equipe composta por profissionais do magistério e do suporte técnico-pedagógico, por técnicos especializados e por agentes administrativos que desenvolvem um trabalho específico por meio de dois programas: a Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional e o Atendimento Terapêutico-Educacional que dão a caracterização e a sustentação da modalidade escolar.

Na Educação Infantil, as crianças recebem acompanhamento de equipe multidisciplinar, que analisa caso a caso para que elas possam ser inseridas nas escolas de Ensino Regular. Essa transição dos CMEIs e CEIs conveniados para as escolas é feita de forma gradativa e responsável, preparando os profissionais que receberão esses estudantes. Além disso, nas unidades que ofertam Educação Infantil, são realizadas visitas periódicas com orientações às equipes de profissionais que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. Nos casos de gravidade maior, são feitos estudos respaldados em laudos clínicos e terapêuticos, buscando garantir condições ao pleno desenvolvimento conforme as potencialidades apresentadas, como, por exemplo, a articulação de

parcerias entre a unidade que oferta Educação Infantil e a instituição educacional especializada.

Também há ações com classes de **Educação de Jovens e Adultos**, as quais, atualmente, têm recebido um significativo número de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Há os egressos de classes e ou escolas especiais, os que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria e outros que não receberam atendimentos especializados necessários para seu desenvolvimento.

Essa situação tem diferenciado muito a clientela das classes de EJA, exigindo novas práticas pedagógicas, através de assessoramento aos professores e ao estabelecimento de ensino, bem como encaminhamento à Sala de Recursos, atendimentos especializados, oficinas de Educação Profissional, entre outros.

III - EDUCAÇÃO INTEGRAL

A formação integral do indivíduo tornou-se, nas décadas de 20-30, preocupação de muitos educadores brasileiros, com o advento da Escola Nova, contrapondo-se à visão da escola tradicional, que priorizava a quantidade e o acúmulo de conteúdos.

A concepção escolanovista tinha também por objetivos combater o analfabetismo, democratizar a sociedade, promover o acesso de toda a população à escola e capacitar o indivíduo a viver como verdadeiro cidadão, contribuindo para o enriquecimento de suas capacidades pessoais, para assim construir uma nação rica e democrática (PARO et al., 1988). A escola pública, nesse contexto, constituiu não só local de instrução, mas também de formação integral do ser humano (Ibid., 1988).

Buscando essa formação integral do indivíduo, Anísio Teixeira, secretário da Educação da Bahia, criou e implantou, em 1950, a escola em regime de tempo integral, por entender que a qualidade estava diretamente atrelada à ampliação do tempo do estudante no interior da escola. Inaugurou-se, então, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que ficou conhecido como “Escola Parque”. Essa foi a primeira escola em regime de período integral no Brasil.

A proposta previa o período de semi-internato, com início às 7h30min e término às 16h30min. O complexo escolar, organizado numa rede de prédios ligados entre si dentro de uma mesma área, era formado pelo jardim de infância (destinado a crianças de 4 a 6 anos), escolas-classe (destinadas à educação intelectual de crianças de 7 a 14 anos) e escolas-parque (destinadas a completar a tarefa das escolas-classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e a sua iniciação no trabalho).

Somente a partir da década de 80, as discussões sobre a educação em tempo integral são retomadas, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e da garantia de acesso e permanência de todos

na escola, pois os índices de evasão e repetência requeriam investimentos em programas específicos para o enfrentamento dessas questões.

No Brasil, várias ações foram concretizadas, como a implantação de centros de educação integral, tais como: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral à Criança (PROFIC), em São Paulo; as Escolas de Tempo Integral (ETIs) e os Centros de Educação Integral (CEIs), em Curitiba; o Projeto Curumim, em Minas Gerais; o Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA); os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), que tiveram sua denominação alterada para Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), e outros programas de menor abrangência em diferentes municípios e estados do Brasil.

Alguns desses programas tinham por objetivo dar assistência nas áreas de higiene, saúde, esporte, nutrição e cultura, além da escolarização fundamental (ARCO-VERDE, 2003). Nas ETIs e CEIs, esse atendimento voltava-se para a escolarização em período de tempo integral.

Embora as experiências mencionadas tenham sido positivas para a organização do tempo escolar, apenas algumas se apresentaram como pontuais, portanto não abrangeram a totalidade das necessidades de atendimento em tempo integral. Somente com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, há um avanço nas discussões e retomadas sobre o assunto, pois seu art. 34, parágrafo 2.º, recomenda que o Ensino Fundamental passe progressivamente a ser ministrado em tempo integral, com a ampliação gradativa do período de permanência do estudante na escola.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA: HISTÓRICO

As primeiras discussões sobre a oferta da educação em tempo integral no município de Curitiba têm início em 1985, culminando com a elaboração do projeto Educação Integrada em Período Integral, publicado em 1986.

Nessa época, foram criadas 8 ETIs: Antonio Pietruza, Adriano Robine (antiga Escola Municipal Cianorte), Belmiro César, Jornalista Cláudio Abramo, Do Expedicionário (antiga Escola Municipal Santo Antônio da Platina), Erasmo Pilotto, José Lamartine de Oliveira Lyra, Francisco Frischmann (antiga Escola Municipal Marialva).

A primeira escola a funcionar em período integral foi a ETI Antonio Pietruza, em 1987. Em 1998, a Escola Erasmo Pilotto deixa de ofertar essa modalidade, adaptando o prédio para atendimento de 5.ª a 8.ª série.

Nas escolas Antonio Pietruza, Adriano Robine, Francisco Frischmann e Erasmo Pilotto, foi construído prédio anexo ao já existente, sendo que as demais escolas em tempo integral foram construídas com projeto arquitetônico específico.

Todas elas foram dotadas das seguintes dependências: área administrativo-pedagógica, cozinha industrial e refeitório, cancha poliesportiva, banheiros com chuveiros, salas de aula e ainda outros espaços destinados às oficinas de Literatura, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Cotidiano, ao Laboratório Fotográfico, ao Laboratório de Ciências e à Biblioteca.

A proposta de ampliação do tempo de permanência dos estudantes de 1.ª a 4.ª série do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) objetivava a melhoria da qualidade educacional e, conseqüentemente, a diminuição dos índices de evasão e repetência. A jornada diária estabelecida era de 4 horas para o ensino regular e 4 horas para o trabalho com as oficinas nos espaços específicos, acrescidas de uma hora para o almoço, totalizando nove horas de trabalho com a criança.

Circunstâncias adversas e falta de uma política educacional que contemplasse as especificidades previstas no projeto inicial, levaram à reorganização do ensino e à distribuição, a partir de 1989, dos conteúdos das áreas do conhecimento do ensino regular em dois turnos de quatro horas, ampliando, assim, as atividades didáticas de cada área.

No período de 1989 a 1992, outras 29 escolas de ensino regular transformaram-se gradativamente em escolas de tempo integral, recebendo uma estrutura física anexa, diferente tanto das escolas de ensino regular quanto das primeiras ETIs. Essas escolas passaram a ser denominadas Centros de Educação Integral (CEIs).

Nessa estrutura física, designada inicialmente Complexo II, correspondente a um prédio de três andares, conhecidos como pisos, eram desenvolvidas as seguintes atividades pedagógicas: no 1.º Piso, as relacionadas à Cultura Corporal; no 2.º Piso, as relacionadas à Cultura Artística; e no 3.º Piso, as relacionadas à Cultura das Mídias, à Cultura Ecológica e à Biblioteca.

As novas escolas organizadas em regime de tempo integral foram equipadas com mobiliário diferenciado, para possibilitar uma nova organização de tempo e espaço escolares.

A jornada escolar diária era de 3 horas para atividades desenvolvidas na nova estrutura – Complexo II, 1 hora para o almoço, além das 4 horas já ofertadas no ensino regular, no espaço denominado Complexo I.

Em abril de 1991, passa a funcionar o CEI Dr. Doutel de Andrade, servindo de referência para a elaboração da Proposta Pedagógica dos CEIs, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer n.º 172/92, de 07 de agosto de 1992.

Ao final de 1992, as 36 escolas de tempo integral (ETIs e CEIs), embora com organização didática e estrutura organizacional diferenciadas, passam a ser denominadas Centros de Educação Integral, conforme Parecer n.º 201/92, aprovado em 04 de setembro de 1992, pelo Conselho Estadual de Educação (CURITIBA, 1996).

Buscando garantir a unidade das ações pedagógicas nas escolas de tempo integral, no período de junho a dezembro de 1995, a Secretaria Municipal da Educação promoveu um círculo de estudos coordenado pelo Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral – SAETI, com representantes das equipes pedagógico-administrativas de todos os 36 CEIs. Esse processo resultou na Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral, publicada em 1996, para subsidiar, no período de 1996 a 2004, a práxis pedagógica das escolas de tempo integral, buscando garantir a unidade de trabalho, respeitar a realidade concreta e as especificidades dos CEIs (CURITIBA, 1996).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, que, em seus artigos 14 e 15, delibera sobre a gestão democrática do ensino público e sobre a autonomia administrativa e pedagógica e a de gestão financeira, todas as escolas da Rede Municipal de Ensino revêem seu projeto pedagógico, propondo diferentes formas de organização do ensino.

Em 1998, uma nova comissão foi instituída, e, em virtude de um determinado entendimento de autonomia administrativa e pedagógica, os CEIs se reorganizaram em relação ao tempo escolar ampliado, às práticas desenvolvidas e à gestão do processo pedagógico, apresentando diferentes organizações, inclusive quanto à carga horária, que hoje varia entre 6, 7 e 8 horas diárias.

2 PROGRAMAS DE CONTRATURNO ESCOLAR: HISTÓRICO

A oferta de programas de contraturno escolar, em Curitiba, iniciou-se em 1986, quando o município passou a administrar o Centro de Integração Social Arlete Richa (CISAR), transferido pelo Programa do Voluntariado Paranaense (PROVOPAR – Ação Social). Esse programa teve por objetivo, de 1986 a 2004, ofertar a crianças e adolescentes de 07 a 17 anos uma educação integral para formação ao

trabalho, à vida, ao bem-estar físico e ao estudo, assim como ao seu relacionamento com a família, com a comunidade e com a religião.

Em face das exigências postas pela Constituição Federal, com relação à ampliação do tempo escolar (BRASIL, 1988), e pelo Estatuto da Criança e Adolescente, com relação à garantia da efetivação do direito à educação e da proteção integral da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), é em 1989, com o projeto RECRIANÇA, que há o repasse de verbas ao município pelo Governo Federal para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento no contraturno escolar, com atividades esportivas e culturais para crianças e adolescentes com idade entre 7 e 17 anos da comunidade local.

Em 1991, com a finalização desse convênio, esse projeto é assumido pelo município como Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente (PIÁ), integrado à estrutura da Secretaria Municipal da Criança (SMCr). O programa era ofertado a crianças e adolescentes de 7 a 17 anos da comunidade, em um total de 29 unidades.

Ainda na administração da SMCr, sendo o PIÁ reconhecido como um espaço educativo, foi elaborada uma proposta pedagógica diferente do projeto RECRIANÇA, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes atendidos, com novas concepções e novo encaminhamento metodológico.

Essa proposta teve como princípios norteadores: a prática social, considerando a realidade de cada comunidade, com vistas ao auxílio efetivo às necessidades locais; o trabalho como princípio educativo, compreendendo a educação como “exigência do e para o trabalho”; o trabalho coletivo, na organização da ação educativa, visando à socialização e à aprendizagem por meio de interações sociais; o caráter informal, no sentido de não abordar a sistematização do saber de forma seqüencial e seriada; o caráter lúdico, com o uso de brincadeiras para construção do conhecimento pela criança; e a intencionalidade educativa, baseada na seleção e no planejamento de

atividades propostas com clareza dos objetivos a serem atingidos (CURITIBA, 1995, p. 41).

A proposta pedagógica era estruturada em oficinas de aprendizagem, constituídas de tarefa escolar, esporte e recreação, cultura, iniciação ao trabalho e atividades alternativas. Previa ainda: o trabalho com as famílias, buscando o estreitamento de vínculos com a comunidade; momentos de discussão e práticas comunitárias, por meio da disponibilização do espaço físico; atendimento a portadores de necessidades especiais e orientação sobre temas variados, tais como a prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, AIDS e drogas.

Em 2003, com a extinção da SMCr, a Secretaria Municipal da Educação incorpora os programas da extinta secretaria, dentre eles o PIÁ. Já em 2004, o Decreto n.º 421/04, publicado em 07 de junho de 2004 pela Prefeitura Municipal de Curitiba, dispõe sobre a extinção das unidades do PIÁ e determina que cada uma delas seja vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola municipal, alterando a nomenclatura para Programa de Educação Integral Alternativo.

No entanto, seis unidades do PIÁ não estão contempladas no referido decreto e não foram vinculadas por não haver escola municipal próxima. Dessa forma, essas seis unidades com direção própria estão vinculadas, tanto na área pedagógica quanto na administrativa, diretamente à Gerência de Educação Integral do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Outro programa de atendimento em contraturno escolar daquele período, absorvido pela Secretaria Municipal da Educação, foi o PIÁ AMBIENTAL, desenvolvido pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente em 34 unidades. Esse programa foi criado a partir dos programas Compra do Lixo e Câmbio Verde, para atender crianças e adolescentes de 4 a 12 anos de regiões periféricas de Curitiba, com o objetivo de difundir os conhecimentos relacionados às questões ambientais e à incorporação de valores e atitudes em favor da melhoria da qualidade de vida da comunidade local.

A proposta consistia em desenvolver atividades sociais e ambientais, tais como: horticultura e jardinagem, minhocultura, artesanato, fitoterapia, compostagem, teatro, coral, atividades com noções básicas de saúde e alimentação, entre outras. O PIÁ Ambiental Sabará foi a primeira unidade a entrar em funcionamento em 1990, sendo inaugurada em 1991.

Em 2003, as unidades do Programa PIÁ AMBIENTAL passam a denominar-se Espaços de Contraturno Socioambiental (ECOS), cuja proposta de trabalho vem a ser desenvolvida pela UNILIVRE – Universidade Livre do Meio Ambiente, por meio de termo de parceria com a Secretaria Municipal da Educação.

Das 33 unidades do Programa ECOS, 11 encontram-se instaladas em imóveis próprios da Prefeitura, 11 estão em processo de regularização da propriedade do terreno, e as demais funcionam em espaços comunitários utilizados por associações de moradores.

Atualmente, o atendimento a crianças e adolescentes em regime de contraturno escolar se dá em 30 unidades do PIÁ, na unidade Centro de Integração Social (CISAR) e em 33 unidades do programa ECOS.

3 A FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A diversidade de atendimento, a complexidade do cenário socioambiental da atualidade e as conseqüentes demandas educacionais tornam necessária a retomada das discussões sobre a educação em tempo integral, sobre a concepção da reorganização do tempo e do espaço no ambiente escolar. Por essa razão, foi constituída, em 2005, uma comissão composta por representantes de todas as unidades oficiais que atendem às necessidades de educação em tempo integral (CEI, PIÁ, CISAR). Essa comissão teve por objetivo analisar toda a trajetória de atendimento em regime de tempo integral e

construir uma proposta de trabalho com princípios comuns a todas as nossas unidades.

A contribuição resultante desse trabalho se expressa neste documento, que aprimora a proposta de organização administrativa e pedagógica, unidade no trabalho pedagógico de contraturno, e apresenta novos caminhos a serem seguidos.

Visando permanentemente à melhoria da qualidade de ensino, nestas diretrizes propõe-se uma educação em regime de tempo integral com a ampliação do tempo de permanência do estudante nos ambientes escolares, considerando sua formação humana em todos os aspectos – afetivos, cognitivos, psicomotores, sociais e culturais –, envolvendo todos os sentidos e aspectos do ser humano, as múltiplas relações com seus saberes, e reconhecendo o ser humano na sua singularidade e universalidade.

Na educação integral proposta neste documento, entende-se o ser humano em todas as suas dimensões, considerando que o conhecimento é construído tanto no campo da razão como no da emoção, sendo a afetividade componente essencial desse processo. As necessidades do ser humano de afeto, de atenção, de sentir-se único e aceito e, ao mesmo tempo, igual aos seus semelhantes são tão essenciais quanto as de alimentação e de proteção.

Na direção dessa formação humana, é fundamental que os ambientes escolares sejam reorganizados, otimizados e ampliados em termos de tempos e espaços, nos quais sejam desenvolvidas atividades pedagógicas complementares às que se verificam no cotidiano escolar regular.

A realidade social apresenta mudanças e incertezas que exigem do estudante a capacidade de criar, criticar, questionar e aprender novas maneiras de viver e conviver (MORAES, 2001). Assim, a sociedade atual requer propostas educacionais que respondam às novas questões e aos novos campos de ação do ser humano.

Nesse sentido, é necessário que, na escola, se organizem ambientes de aprendizagem com o desenvolvimento de atividades

significativas, ampliadas e diversificadas, especialmente naquelas que oferecem período integral.

Essas atividades e ações pedagógicas devem ser intencionalmente organizadas, possibilitando as mais variadas formas de expressão social e cultural, refletindo ao mesmo tempo as singularidades e as diversidades no trabalho coletivo (MACEDO, 2002).

Nesse sentido, a escola em tempo integral tem ao mesmo tempo a vantagem da ampliação do tempo para permanência e atendimento às crianças e aos adolescentes. Uma proposta única para os espaços de contraturno requer uma adequação tanto na oferta das atividades quanto na organização da carga horária de oito horas.

A forma como o espaço é organizado demonstra a intencionalidade da ação educativa. É necessário considerar todos os espaços e novas formas de organização do ambiente escolar, suas áreas externas e internas, como, por exemplo: o pátio, os corredores, as salas, entre outras.

Essa organização diferenciada dos espaços desenvolverá nos estudantes possibilidades criativas, instigadoras e de interação entre todos, possibilitando um fazer pedagógico diferente em um ambiente de investigação, de experiência e de reflexão, de interação com o mundo do trabalho, de descoberta de novas idéias, de invenção de novas práticas, de formas diversas de conhecer, de ler e compreender o mundo. A dinâmica, portanto, dessa escola pressupõe movimento, processo e construção permanente.

4 ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL HOJE

Hoje, na Rede Municipal de Ensino, a maioria das escolas de tempo integral atende, no contraturno, uma parcela dos estudantes matriculados no ensino regular, composta por aqueles cujas famílias optam por essa organização, preenchendo as vagas ofertadas. Em 2005, os CEIs que atenderam a todos os estudantes matriculados em

período integral foram: CEI Adriano C. Robine, CEI Doutel de Andrade, CEI Tereza Matsumoto e CEI Raoul Wallenberg, conforme a demanda das comunidades onde estão inseridos.

Considera-se escola de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba aquela que, no seu Projeto Pedagógico, oferta o ensino regular e ainda propõe extensão da carga horária de quatro horas diárias, nas quais prevê o desenvolvimento de atividades de caráter educativo que contribuam para a formação integral do estudante, organizadas em oficinas de práticas diferenciadas.

Esse tempo ampliado passa a ser organizado em no mínimo dois momentos: um deles destinado às atividades cotidianas (acolhimento do grupo, acompanhamento da freqüência e de estudos); e o outro à ida dos estudantes para diferentes espaços escolares de contraturno onde são desenvolvidas as seguintes atividades: Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva, Práticas Artísticas, Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, Práticas de Educação Ambiental e de Tempo Livre.

Essas atividades, planejadas coletiva e intencionalmente, são práticas que integram a busca pelo desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes e o seu bem-estar com relação à alimentação, higiene, segurança e proteção.

As turmas devem ser organizadas levando-se em conta a heterogeneidade e as características individuais de cada estudante. Devem ser evitados critérios únicos de organização, como nível de escolaridade e turma de referência do turno contrário, para possibilitar a constante interação entre os estudantes e, dessa forma, compor grupos diferentes.

Todas as atividades propostas para esse tempo ampliado deverão apresentar desafios, possibilitando a reflexão, o exercício da autonomia, da capacidade investigativa, inventiva e criadora, assim como o desenvolvimento de funções como a memória, a atenção, a concentração, a coordenação motora, o raciocínio lógico, o domínio da

leitura, enfim habilidades que contribuirão para o desempenho escolar e para a formação integral.

Em face do exposto, as práticas fundamentais devem estar presentes nos espaços de contraturno, além de outros projetos que poderão compor a Proposta Pedagógica dos CEIs, resguardadas as concepções postas neste documento.

4.1 Acompanhamento Pedagógico

A atividade de acompanhamento pedagógico, de responsabilidade do professor, será desenvolvida cotidianamente. Para tanto, devem ser planejados momentos de estudos e de realização de tarefas escolares, atividades de incentivo à leitura, aos jogos intelectivos, entre outras práticas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo do estudante e a superação das dificuldades de aprendizagem. Essas atividades poderão incluir práticas para a recuperação paralela, quando necessária, para a criação de hábitos de estudos e para o trabalho com literatura.

As ações e as reações do estudante necessitam ser acompanhadas pelo professor, que deve intervir sempre que necessário, auxiliando-o no seu processo de construção do conhecimento e na superação de suas dificuldades. Para isso, é importante que o professor do acompanhamento pedagógico tenha seu trabalho integrado ao dos professores do turno contrário, contribuindo na avaliação e nas reuniões dos Conselhos de Classe. Essa articulação deverá estar prevista no plano de ação da equipe pedagógico-administrativa, e sua efetivação é também condição para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

4.2 Práticas de Educação Ambiental

A ação do homem na e com a natureza e as transformações ocorridas no mundo para atender às necessidades humanas acabam por ameaçar recursos naturais essenciais à sobrevivência humana, ocasionando a crise ambiental vivida na atualidade.

A humanidade busca alternativas de superação de problemas contemporâneos, como: a poluição do ar, da água e do solo, o crescimento urbano desordenado, a concentração de renda, a má distribuição dos bens comuns, como a da terra, o direito à moradia, o acesso à informação e ao conhecimento.

A escola é um espaço privilegiado e fundamental para o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre a realidade, necessária para o estabelecimento de uma sociedade que considere as inter-relações entre as questões ambientais, culturais e econômicas, entre outras que compõem a complexidade socioambiental da atualidade.

A escola de tempo integral tem ampliado esse espaço privilegiado e deve realizar práticas que utilizem estratégias pedagógicas que superem a fragmentação curricular, possibilitando a construção de conhecimentos que suscitem a emoção, a solidariedade, a cooperação, a curiosidade, a ética, o compromisso e outros elementos que contribuam para a consciência da importância da ação individual para o benefício próprio e da coletividade.

Nos espaços de contraturno, os temas relativos às práticas de Educação Ambiental deverão ter como pressuposto a interdependência existente entre todos os elementos que compõem a realidade socioambiental, entre o ser humano e suas complexas relações culturais, econômicas, políticas, éticas, estéticas e religiosas, entre outras.

Nesse sentido, o professor, ou o educador, deve desenvolver atividades que promovam a reflexão do estudante sobre as questões ambientais, por meio de problematizações sobre as múltiplas relações que configuram a complexidade/totalidade da realidade local e global, com vistas à melhoria das condições de vida.

Uma realidade tão complexa, constituída pelos sistemas da natureza (recursos e fontes naturais), pelas transformações resultantes da intervenção humana (ciência e tecnologia) e pela própria condição humana (ética, filosofia, saúde, política, sociedade, cultura), necessita de um tratamento responsável de forma a articular teoria e prática no enfrentamento das necessidades e ou problemáticas, instrumentalizando e sensibilizando os estudantes para intervenções possíveis, nas quais poderão ser agentes transformadores.

Portanto, promover ações educativas fundamentadas nessa visão de mundo constitui oportunidade para o desenvolvimento de práticas que valorizem as comunidades locais. Como exemplos: atividades de paisagismo, Projeto Jovens Governantes, Projeto Agrinho, horta, jardinagem, reaproveitamento de materiais, Casa Aberta, entre outros. A Educação Ambiental não se reduz a esses projetos e atividades, no entanto pode integrá-las como práticas didáticas de conscientização ecológica.

4.3 Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação

A ciência e a tecnologia estão presentes no cotidiano, trazendo constantes avanços e transformações, descobertas e inovações, que impõem à sociedade desafios para estabelecer uma interação de qualidade entre os recursos que interferem nos modos humanos de pensar, agir, sentir e relacionar-se.

Permitem também a aquisição de novos conhecimentos, ampliando a visão de mundo e contribuindo no aprender e intervir de forma responsável na realidade.

Um trabalho pedagógico que pensa na formação de um sujeito crítico e participativo promove o acesso a conceitos e códigos produzidos pela cultura das mídias, bem como estimula a investigação, a pesquisa, a criatividade e a utilização responsável das produções tecnológicas presentes no cotidiano. O acesso a essas ferramentas

tecnológicas e científicas deve permitir ao estudante utilizá-las de forma racional e criativa na solução de problemas e na construção e reconstrução do conhecimento, por meio da experiência, da investigação e do pensamento lógico e criativo.

Deve permitir também as relações referentes ao mundo do trabalho. Isso porque é nesse tempo educacional ampliado que a escola se transforma em espaço de múltiplas possibilidades, um lugar possível de aprofundamento de relações, conexões e novos conhecimentos, conectados com as exigências da sociedade atual.

As mídias produzidas pela ciência e pela tecnologia ampliam as possibilidades do trabalho pedagógico, permitindo a exploração dos diversos meios de comunicação, como: livros, jornais, revistas, rádio, televisão, vídeo, cinema, computador, internet, entre outros.

As atividades relativas às práticas didáticas que utilizam Laboratório de Informática, o Portal Aprender Curitiba, o Laboratório de Ciências, Laboratório de Fotografia, a Rádio-Escola e o Pequeno Inventor são possibilidades de trabalho com as ciências e com as Tecnologias de Informação e Comunicação que auxiliam na formação de cidadãos capazes de utilizar essas ferramentas de forma crítica.

4.4 Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva

As práticas corporais, recreativas e esportivas favorecem: a consciência, o domínio e o desenvolvimento do próprio corpo; o espírito de coletividade; a solidariedade; o respeito a si mesmo e ao outro; e a elevação da auto-estima.

Na escola de tempo integral, essas atividades, desenvolvidas sob responsabilidade do professor formado em Educação Física, devem enfatizar a cooperação, possibilitar o desenvolvimento de diferentes habilidades e de atitudes inclusivas, bem como a organização de grupos de forma a valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero e de faixa etária. Também com essas práticas devem ser proporcionados

momentos de reflexões acerca da realidade, como o consumismo, os padrões de beleza impostos pela sociedade e pela mídia, além da necessidade de melhoria da qualidade de vida com a prática de exercícios físicos. Embora essas temáticas não sejam exclusivas desses momentos de práticas de movimento e de iniciação desportiva, vale lembrar que, pelo fato de o tempo na escola integral ser ampliado, elas poderão ser mais aprofundadas.

Um dos objetivos dessas práticas é identificar possíveis habilidades esportivas nos estudantes, valorizando o esporte como promoção humana e prática de lazer e até mesmo profissional. Cada espaço escolar, com sua organização e de acordo com os profissionais que dispõe poderá ser um pólo irradiador de diferentes práticas desportivas.

Diferentes modalidades esportivas já vêm sendo desenvolvidas em várias unidades escolares de período integral. Tais atividades enriquecem os processos formativos de nossos estudantes e repercutem positivamente nos aspectos de prevenção da saúde física e emocional.

4.5 Práticas Artísticas

As artes, nas suas diferentes linguagens – teatro, música, dança e artes visuais –, deverão estar presentes no trabalho desenvolvido nesse tempo ampliado que deve ser preferencialmente coordenado pelo professor. Essas linguagens são formas de manifestação da criatividade e criticidade, de sentimentos, de modos de ver o mundo, por meio do desenvolvimento da percepção estética e da reflexão sobre a condição humana em face da sociedade em que vive.

Vivenciando cada etapa de elaboração dessas linguagens artísticas, o estudante tem a oportunidade de exercitar a pesquisa, o trabalho em grupo, a autonomia, a capacidade inventiva e de criação estética. Ao criar, percebe o mundo, a vida e a própria produção

artística, o que desenvolve novas percepções e proporciona novos conhecimentos.

A prática pedagógica de cunho artístico na escola de tempo integral deve partir do entendimento de que a arte compõe o movimento das relações sociais e deve considerar aspectos como a fruição, o processo de produção, a função e as formas de concepção artística, bem como a distribuição e o consumo na sociedade. Esses aspectos deverão estar em permanente relação com o pensamento estético e com a cultura a ele subjacente.

4.6 Tempo Livre

Num espaço escolar com tempo ampliado, é imprescindível para o estudante a existência de um tempo em que as atividades não sejam dirigidas pelo professor, embora necessitem de orientação. Essas atividades serão de livre escolha pelo estudante. Entre elas: o descanso, as brincadeiras, as conversas, leituras e outras com ou sem o uso de materiais.

A atividade de tempo livre deve ser prevista na carga horária semanal de cada unidade escolar, sendo acompanhada pelo professor ou educador que, nesses momentos, observará de que forma os estudantes se relacionam e como se organizam nos espaços, conhecendo melhor o modo de ser de cada um, suas vidas e seus interesses.

A biblioteca e a sala de televisão e/ou vídeo devem ser utilizadas como espaços possíveis para o tempo livre. Esses espaços deverão ser disponibilizados também no horário de almoço.

IV - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

"Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre".
Paulo Freire (1988)

Para que seja possível entender as necessidades da Educação de Jovens e Adultos no momento atual e compreender até que ponto as propostas indicam avanços, é necessário retomar um pouco da história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Desde os tempos do Brasil Colônia e do Império já se discutia sobre o tema analfabetismo. Mas foi na década de 1940 que o tema passou a ser considerado um problema nacional, com a constatação do alto índice de analfabetismo de 55% na população acima de 18 anos de idade.

Em 1947, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, a União lança a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que previa um ensino intensificado aos adolescentes e adultos que não haviam freqüentado a escola na idade apropriada. Além de ser criticada como "fábrica de eleitores" (lembrando que nessa época os analfabetos não votavam), a campanha era vista como assistencialista, e as suas ações, como meramente compensatórias.

No início da década de 1960, o governo federal lançou a Campanha de Educação Rural, interligando as ações dos órgãos de educação, saúde e agricultura, visando a um trabalho com as populações rurais.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/61, houve uma reformulação na educação brasileira,

que gerou uma nova perspectiva para a educação básica e para a educação de adolescentes e adultos em particular. Com essa Lei, o MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – propôs uma reestruturação do sistema municipal de ensino, que buscava capacitar professores, elaborar material didático adequado e construir novas escolas com oficinas para a iniciação profissional.

Na mesma época, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) da Igreja Católica, apoiada pela Presidência da República, mobilizou-se em defesa da alfabetização de adultos, particularmente no Nordeste. Dessa mobilização surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), objetivando a implantação de 15 mil escolas radiofônicas para a alfabetização de cerca de 500 mil pessoas.

Em 1960, aproveitando recursos disponíveis do Plano Nacional de Educação, a Prefeitura do Recife, sob a administração popular de Miguel Arraes, com apoio da União, criou o Movimento de Cultura Popular (MCP). A proposta do MCP visava ao atendimento educacional, tanto para crianças quanto para adultos, e estava voltada às necessidades da população pobre, recuperando a cultura como elemento de transformação da realidade. Paulo Freire foi um dos fundadores desse movimento.

No MCP nasce o “Método Paulo Freire” de Alfabetização de Adultos, em 1960, que partia do pressuposto de que o analfabetismo era decorrente da situação de pobreza gerada pela estrutura social e econômica não igualitária. Paulo Freire foi o coordenador do Projeto de Educação de Adultos, projeto esse que se desdobrava em outros programas, nos quais se originaram os Centros e Círculos de Cultura.

A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade social, econômica, cultural e existencial dos estudantes, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Havia um profundo comprometimento do educador com os estudantes.

Os analfabetos eram reconhecidos e conhecidos como homens e mulheres situados numa sociedade produtiva.

Paulo Freire criticou a educação chamada “bancária”, em que o educador apenas depositava conhecimentos e os estudantes os recebiam, e propôs uma ação educativa que fosse transformadora por meio do diálogo. Segundo FREIRE (1988), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O ato de ler se dá na experiência existencial. Primeiro, a leitura do pequeno mundo em que se vive; depois, a leitura da palavra, que, nem sempre, ao longo da escolarização, é a leitura da “palavra mundo”. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” do contexto vivido aumentam a capacidade de perceber e se fixam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão vai se dando na relação com os analfabetos, na relação desses com seus irmãos mais velhos e com seus pais.

De acordo com FREIRE (2005) o “Método Paulo Freire” considerava necessário que o professor alfabetizador pesquisasse o universo vocabular dos alfabetizandos. Desse universo de palavras de grande riqueza fonêmica, que fazia parte do contexto local e também nacional, eram trabalhadas, em ordem crescente, as dificuldades fonéticas.

Tinha-se, então, um conjunto de famílias fonêmicas das palavras, que eram organizadas em fichas, denominadas de "fichas de descoberta". Assim, o alfabetizando juntava as sílabas e fazia novas combinações fonêmicas que, necessariamente, deviam formar novas palavras. Da decodificação das palavras escritas, partia-se para a decodificação da situação existencial codificada (FREIRE, 2005).

A eficácia e a validade do "Método Paulo Freire" consistiam em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhecia, do valor pragmático das coisas e dos fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais, para a superação do senso comum.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização popular que se haviam multiplicado no período de 1961 a 1964 foram cessados. Em decorrência disso, surge no Recife, no final da década de 60, a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), entidade protestante

voltada à educação de analfabetos, que foi apoiada pelo regime militar entre os anos de 1965 e 1967.

Em 1967, o governo federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que controlava e centralizava as ações de escolarização de jovens e adultos. O MOBRAL foi extinto em 1985, pois não rendeu os resultados esperados frente ao volume de recursos investidos, ficando desacreditado no meio político e educacional. Os resultados dos censos de 1970 e 1980 mostraram que, em dez anos de atuação maciça do MOBRAL, se conseguiu reduzir em apenas 7% a taxa de analfabetismo no país.

Em substituição ao MOBRAL, o MEC criou a Fundação Educar, com finalidades específicas de alfabetização. Não executava diretamente os programas, mas financiava e dava apoio técnico às ações de outros níveis de governo, organizações não-governamentais (ONGs) e empresas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71, houve grande difusão do Ensino Supletivo promovido pelo MEC, com a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CESs). A concepção de Ensino Supletivo restringia-se à educação compensatória, de reposição de conhecimentos àqueles que não estudaram na idade própria, reduzindo o conceito de educação apenas às vivências escolares, desconsiderando as especificidades e experiências de vida do jovem e do adulto.

Em 1990, o governo federal extinguiu a Fundação Educar, promovendo uma descontinuidade nas políticas de ensino supletivo, transferindo para a esfera não-governamental e privada essa responsabilidade.

Nessa década ainda, o governo federal apresentou o Programa Alfabetização Solidária, integrante do Programa Comunidade Solidária, sendo essa mais uma iniciativa para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Surgiu também o Projeto SESI – Por um Brasil Alfabetizado, uma iniciativa do SESI/Governo Federal (MEC/FNDE), para alfabetizar, até 2006, dois milhões de jovens e adultos em todo o Brasil.

No final da década de 90, ocorreram vários encontros, congressos, seminários e conferências nacionais e internacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Brasil, houve encontros estaduais e regionais, como o Encontro Nacional de EJA, em setembro de 1996, na cidade de Natal com o objetivo de preparar um documento para ser apresentado à V CONFINTEA[1] (Conferência Internacional de Educação de Adultos).

Em janeiro de 1997, realizou-se, em Brasília, o Encontro Preparatório da América Latina e Caribe para a V CONFINTEA, do qual resultou a Carta de Brasília, que foi enviada como um documento único do continente sul-americano.

A V CONFINTEA, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, contou com representações de 170 países. Dessa V CONFINTEA resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que tratam do direito à "educação ao longo da vida".

O Brasil é signatário da Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, cabendo ao Estado e à sociedade implementar ações que viabilizem as intenções previstas nessa declaração.

O primeiro Fórum Estadual de EJA surgiu no Rio de Janeiro, em 1996, durante a preparação da V CONFINTEA. Nos anos seguintes, foram criados fóruns em outros estados. A participação é plural, congregando participantes da rede pública de ensino, universidades, organizações da sociedade civil, não-governamentais e o Sistema S[2].

Ocorreram outros eventos como o Encontro de EJA da América Latina e Caribe, o Encontro de EJA do Mercosul e Chile, e o COLE (Congresso de Leitura do Brasil). Os Encontros Nacionais de EJA

[1] A CONFINTEA é convocada pela UNESCO. Ocorreu em 1949 (Elsinore, na Dinamarca), em 1960 (Montreal, no Canadá), em 1972 (Tóquio, no Japão), em 1985 (Paris, na França) e em 1997 (Hamburgo, na Alemanha). A próxima CONFINTEA está prevista para 2009.

[2] O sistema S é composto por: Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

(ENEJA), que congregaram os fóruns estaduais de EJA, tiveram início no final da década de 90 e são realizados anualmente[3].

Desde 1997, os encontros anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) passaram a ter o Grupo de Trabalho de EJA visando à socialização, discussão e reflexão da produção de conhecimento em EJA na área acadêmica.

Avanços significativos ocorreram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 208, garante a educação a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária, e defende a necessidade da universalização do Ensino Fundamental a todas as crianças e aos adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 alterou a concepção de Suplência, definindo a EJA como uma modalidade da Educação Básica. O parecer da Câmara de Educação Básica n.º 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) reconceitua a EJA enfatizando a necessidade de se criar um modelo pedagógico específico, que promova situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, reconhecendo e valorizando suas experiências de vida.

Amplia-se, assim, a EJA, que passa a iniciar pela alfabetização, garantindo o direito à educação plena, compreendendo diferenças que existem, aos olhos dos jovens e dos adultos, em conceitos de cidadania e de preparação para o trabalho.

Possibilita-se que as escolas, num movimento social dinâmico de combate ao analfabetismo, trabalhem a diversidade de forma séria e comprometida com essa modalidade de ensino.

Em 13 de fevereiro de 2003, a UNESCO instituiu a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, delimitando-a no período compreendido entre 2003 a 2012, como mais um impulso em direção ao direito à “Educação para Todos”. Como decorrência, no Brasil, em

[3] Foram realizados nas cidades de Rio de Janeiro/99, Paraíba/00, São Paulo/01, Belo Horizonte/02, Cuiabá/03, Porto Alegre/04 e Brasília/05.

2003, é lançado outro programa federal denominado Programa Brasil Alfabetizado, com a missão de abolir o analfabetismo. É um programa da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), que dá assistência financeira às ações de alfabetização de jovens e adultos.

2 HISTÓRICO DA EJA NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (PNAD), realizada em 1990, apontaram a existência de uma população total de 17.732.629 sem educação formal, das quais 37% tinham idade entre 15 e 39 anos.

No Paraná, no início da década de 90, a proporção de analfabetos na mesma faixa etária era de 42%. Embora a proporção fosse menor em Curitiba, em relação ao quadro estadual e nacional, os dados revelavam um número ainda elevado, demandando a necessidade de escolarização dessas pessoas, em sua grande maioria habitantes das áreas periféricas da cidade.

Em 1990, a Secretaria Municipal da Educação (SME) tomou a iniciativa de desenvolver uma proposta própria, que fosse adequada a jovens e adultos, trabalhadores ou não. De posse dos dados do IBGE, a SME elaborou uma proposta para atendimento a essa parcela da população curitibana, buscando atender de maneira adequada às suas necessidades.

No ano seguinte, em 1991, ocorreu a aprovação da Proposta Preliminar de Educação Básica de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pelo Conselho Estadual de Educação/PR, por meio do Parecer n. º 01/91 e da Deliberação n. º

05/91, que autorizou o funcionamento da EJA em caráter experimental, por dois anos, em 36 escolas municipais.

Em 1992, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) considerou a proposta pedagógica de EJA da SME de alta qualidade e de importante significância para os avanços dessa modalidade de ensino.

Em 1993, o Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer n.º 162/93, integra a Proposta Pedagógica de Educação Básica de Jovens e Adultos ao sistema Estadual de Ensino, no âmbito da Prefeitura Municipal de Curitiba, oficializando-a. Posteriormente, em 1994, ocorre a sua expansão para toda a Rede Municipal de Ensino.

Segundo dados do IBGE, em 1991 o índice de analfabetos entre a população curitibana com mais de 15 anos de idade era de 5,49%[4]. Em 2000, esse índice caiu para 3,38%, demonstrando que a EJA está cumprindo a meta de diminuir gradualmente o índice de analfabetismo, buscando sua erradicação, como uma política pública de inclusão social, e elevando o nível de escolaridade da população curitibana, de maneira que esses cidadãos possam exercer plenamente sua cidadania.

O quadro a seguir permite visualizar a evolução do número de escolas, de turmas e das matrículas na EJA da Rede Municipal de Ensino, no período compreendido entre 1991 e 2005.[5]

[4] Fonte: IBGE/Censo Demográfico 1980, 1991, 2000 e Contagem Populacional. Elaboração: IPPUC/Banco de Dados.

[5] Fonte: SME/ Departamento de Planejamento e Informações – Fluxo Escolar, 1991 a 2005 (março). Elaboração: SME/ Departamento de Planejamento e Informações.

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS, TURMAS E MATRÍCULAS DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – 1991/2005.

ANO	N.º DE ESCOLAS	N.º DE TURMAS	N.º DE ESTUDANTES
1991	36	85	2.975
1992	41	106	2.961
1993	51	110	2.841
1994	57	126	2.564
1995	74	176	4.644
1996	77	198	5.597
1997	82	232	6.707
1998	83	240	7.206
1999	85	233	7.176
2000	89	243	6.435
2001	103	245	7.156
2002	104	260	7.674
2003	107	259	7.246
2004	120	372	9.279
2005	122	325	8.148

FONTE: Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Departamento de Planejamento e Informações – Fluxo Escolar, 1991 a 2005 (março).

Muitas pessoas, embora com experiências anteriores de escolarização, não tiveram essas experiências incorporadas à sua prática de vida. É o que aponta o Censo de 2000 do IBGE, com a taxa de 12%[6] de pessoas, em Curitiba, com menos de 4 anos de estudos. Essas são consideradas analfabetas funcionais, das quais, 9,4%[7] são adultas, com 50 anos ou mais de idade. São pessoas que apenas sabem ler e escrever, sem saber fazer uso da leitura e da escrita nas

[6] Fonte: IBGE / Censo Demográfico 2000 e INEP/Censo Escolar 2000. Elaboração: SME / Departamento de Informações.

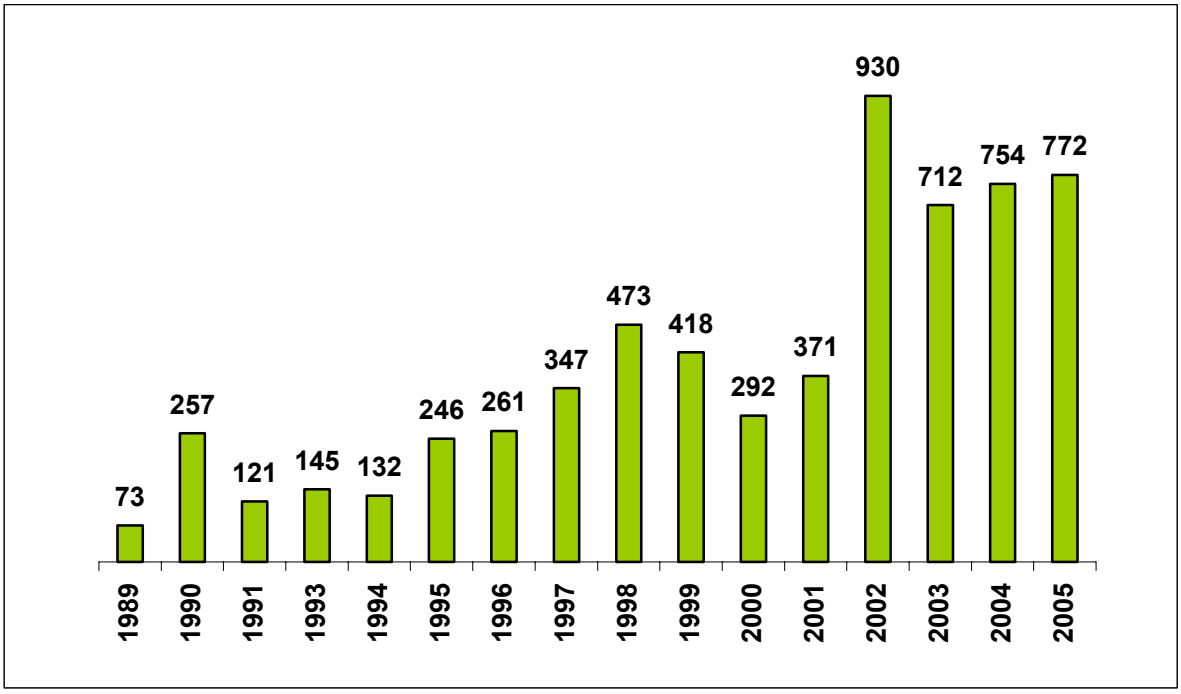
[7] Fonte: IBGE / Contagem populacional e Censo Demográfico 2000. Elaboração: SME Departamento de Informações.

práticas sociais cotidianas. Muitas delas, no entanto, não possuem documentação que comprove escolaridade anterior.

Com o objetivo de regularizar a vida escolar dessas pessoas, realizamos, desde 1989, quatro vezes ao ano, o Exame de Equivalência, proporcionando-lhes a comprovação da escolaridade das séries iniciais do Ensino Fundamental, concedendo-lhes a certificação equivalente à conclusão de 4.ª série. Essa certificação permite aos candidatos aprovados matricularem-se na 5.ª série do Ensino Fundamental e, assim, continuarem seus estudos.

O quadro a seguir apresenta o número de aprovados nos últimos 15 anos no Exame de Equivalência, o que significa um total de 6.304 certificados emitidos.

GRÁFICO 1: ESTUDANTES APROVADOS NOS EXAMES DE EQUIVALÊNCIA DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA 1989/2005.



FONTE: Elaboração a partir dos dados registrados na Gerência de EJA/2005.
NOTA: No ano de 1992 a SME não ofertou o Exame de Equivalência.

Como alternativa de atendimento à pluralidade da demanda, com vistas a respeitar as especificidades das pessoas adultas e idosas, a Secretaria Municipal da Educação mantém, desde 2000, programas alternativos de alfabetização: Hora da EJA, Alfabetizando com Saúde e Brasil Alfabetizado, que atendem especificamente em período diurno.

Entende-se que aprender a ler e a escrever nas diferentes fases da vida não é um processo natural, mas exige intervenção sistematizada. Por isso, pessoas com uma trajetória de não-acesso à escola, ou histórico de fracasso escolar, ou ainda aversão aos rituais escolares necessitam de espaços e tempos alternativos que atendam a seus anseios.

O projeto Hora da EJA é viabilizado pela formalização de convênios com empresas, instituições religiosas, fundações e organizações da sociedade civil, ou pela efetuação de cadastro de pessoas que assinam o termo de adesão ao serviço voluntário e desenvolvem o trabalho em espaços alternativos.

O Programa Alfabetizando com Saúde, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal da Saúde, nos espaços das Unidades de Saúde, também abarca parte da demanda de adultos com idade superior a 50 anos.

O Programa Brasil Alfabetizado do governo federal funciona em espaços não escolares e, no segundo semestre de 2005, formou 26 turmas.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) também mantém parceria com a Secretaria de Recursos Humanos no Programa denominado Aprender do Servidor, visando preparar servidores que não completaram seus estudos de 4.ª série do Ensino Fundamental para o Exame de Equivalência, possibilitando assim a continuidade de seus estudos. As turmas são mantidas nos próprios locais de trabalho, e as aulas são ministradas por profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino, em período diurno.

A SME desenvolve e acompanha ainda o Programa Aprender Digital, que atende as escolas com EJA Fase II e as escolas que

mantêm turmas do Ciclo IV do Ensino Fundamental. As turmas funcionam aos sábados, proporcionando aos seus estudantes o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, dando-lhes noções básicas de gestão de empresa.

Com o objetivo de proporcionar aos jovens e adultos educação continuada ao longo da vida, a SME mantém o Programa de Educação Permanente, que busca promover a cultura do aprendizado nos espaços escolares, no período noturno, com a oferta dos mais variados cursos.

Com todos esses programas, busca-se cumprir os objetivos da EJA como processos de longo prazo que desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios com os quais se deparam (UNESCO, 1997).[8]

3 LER É UM DIREITO

Em 2005, com o intuito de identificar as pessoas representadas no percentual de analfabetos ou analfabetos funcionais em Curitiba, elaboramos o Projeto Ler é um Direito.

O projeto é composto de várias ações envolvendo as coordenadoras de EJA dos Núcleos Regionais da Educação (NREs), as direções das escolas e principalmente os estudantes. Estes foram sensibilizados por seus professores para a importância de saber ler e escrever e solicitados a contribuir na localização das pessoas

[8] Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos.

analfabetas ou que não concluíram o Ensino Fundamental, a fim de que retomem seus estudos.

Todos os estudantes (aproximadamente cento e dezessete mil) foram convidados a participar levando para casa formulários a serem preenchidos para o posterior levantamento sobre quem são e onde estão os 3,4% de analfabetos de Curitiba.

A partir da análise desses dados é possível ter uma visão mais abrangente da necessidade da abertura de novas turmas de EJA, necessárias para atender a essa demanda.

O acesso à alfabetização e ao letramento é condição mínima de cidadania. Sem esse acesso, o jovem e o adulto não têm possibilidade de participação nos avanços tecnológicos; cada um vive "sem a possibilidade de entender em que sistema econômico ele está vivendo ou sobrevivendo. Trata-se de um cidadão que não sabe de que tipo de produção está participando, que tipo de inserção vai ter, seja no mercado formal ou informal, seja na pequena e média empresa (...)" (MEHEDFF, 1994, p. 147).

Nossa sociedade privilegia o código escrito nos meios de informação e comunicação. É uma sociedade grafocêntrica, em que a "leitura e a escrita são bens relevantes, de valor prático e simbólico e o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena" (BRASIL, 2000, p. 6). Assim, a necessidade da educação por toda vida está irremediavelmente posta.

Pesquisas desenvolvidas em empresas brasileiras, a partir dos anos 80, mostram que a introdução de novas tecnologias e a adoção de novos métodos de organização e de gestão da produção mudaram as características e o conteúdo do trabalho em todos os setores da economia.

As novas tecnologias e as técnicas organizacionais e de gestão que começaram a ser efetivamente utilizadas no contexto da reestruturação das empresas brasileiras demandam aos trabalhadores novas habilidades, conhecimentos práticos e teóricos, assim como

mudanças de atitudes e comportamentos, que tem como pré-condição a elevação do nível de escolaridade básica da população em geral.

Habilidades básicas desenvolvidas na escola, como as de escrever, ler e compreender com competência e de raciocinar logicamente, são requisitos fundamentais ao uso das constantes inovações tecnológicas e organizacionais que se fazem presentes em todos os espaços sociais.

4 CONFIGURAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, e sua ênfase não está mais centrada apenas nos conteúdos escolares, mas também na formalização de saberes trazidos das práticas sociais e experiências vividas.

As salas de aula da EJA são caracterizadas por estudantes que apresentam pluralidade de experiências de vida, demandas, necessidades e motivações heterogêneas, disparidade quanto à idade, aos níveis de construção do conhecimento escolar e às expectativas pessoais. No entanto, dominam um amplo e diversificado conhecimento, construído a partir de experiências do cotidiano.

Em pesquisa[9] realizada no mês de março de 2000, em noventa e três escolas da nossa Rede onde funciona a EJA, constatou-se que 70% dos estudantes têm até 40 anos de idade, o que revela também o aumento da procura de jovens por essa modalidade de ensino. Desses, 61% são do sexo feminino, e os restantes 39%, do sexo masculino. Verifica-se que coexistem diferentes gerações, caracterizando uma pluralidade de sujeitos que necessitam de atendimento em suas

[9] CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares: o currículo em construção. Curitiba, 2004, p.23.

especificidades. O contexto em que estão inseridos também é bastante diversificado.

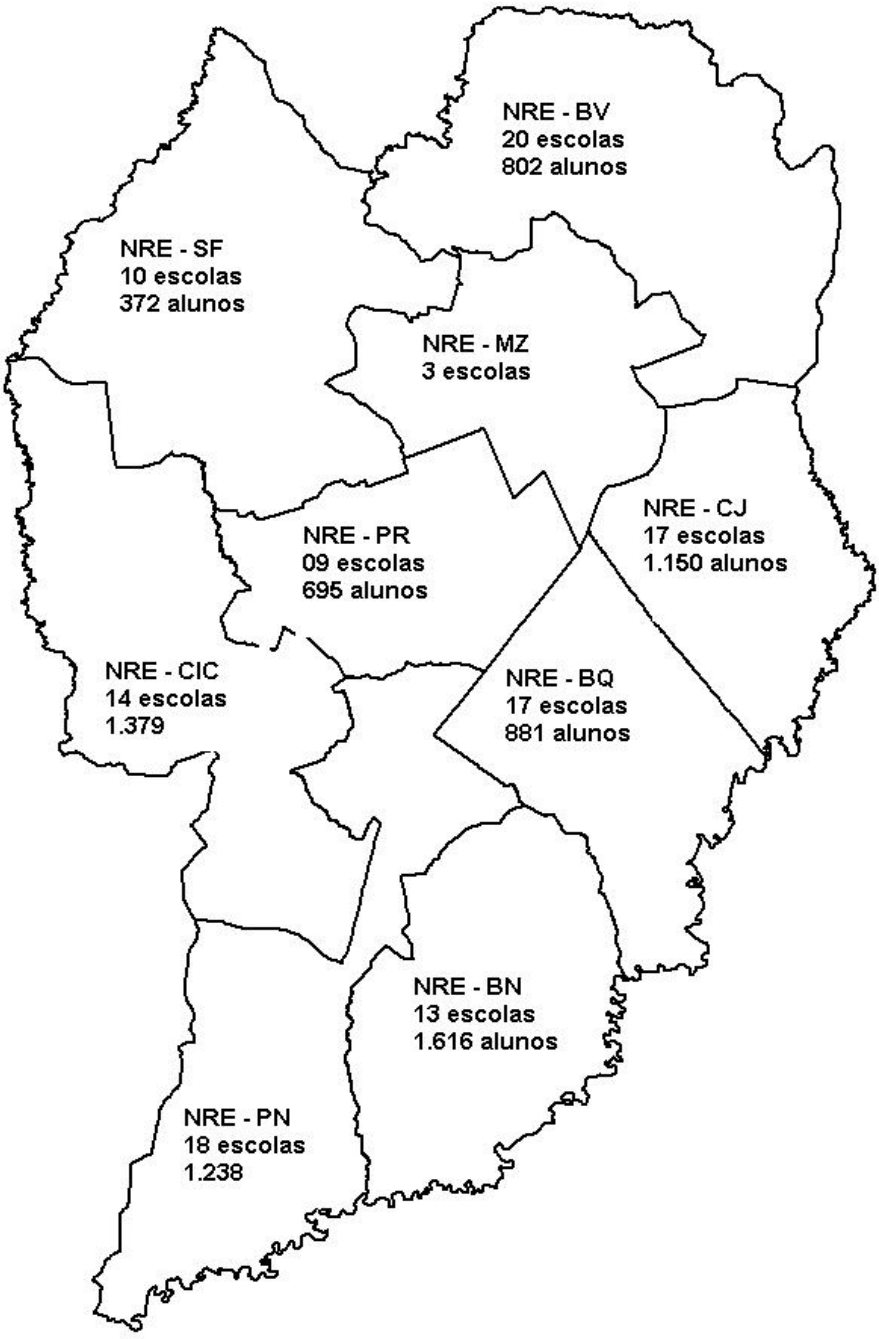
A experiência de escolarização na EJA tem diferentes sentidos e significados pessoais e sociais para aqueles que a ela recorrem, os quais, por sua vez, os movem a estudar. Os adultos buscam a escola por razões como: ajudar seus filhos nas tarefas escolares, melhorar o relacionamento com as outras pessoas, manter seu emprego ou buscar reinserção no mercado de trabalho. A experiência de voltar a estudar amplia horizontes e permite a descoberta de que a vida está em constante processo de construção.

5 OS ESTUDANTES DA EJA NA ATUALIDADE

Os estudantes da EJA, em sua maioria, são migrantes da zona rural, sem qualificação profissional para atuar no meio urbano. Ao procurar, na cidade, melhores condições de sobrevivência e qualidade de vida, recorrem à escola noturna em busca da escolarização necessária para alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

A maioria dos estudantes mora na periferia da cidade, conforme mostra o mapa da distribuição de matrículas apresentado a seguir, segundo a divisão das nove Regionais.

FIGURA 1: DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS, SEGUNDO A DIVISÃO DOS NOVE NÚCLEOS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA



Fonte: Elaborado pela Gerência de EJA da SME, a partir de dados fornecidos pelos NREs, em agosto de 2005.

A Rede Municipal de Ensino oferta EJA Fase I em 118 escolas, atendendo pessoas acima de 14 anos, jovens[10], adultos e idosos[11], possibilitando o acesso ao Ensino Fundamental em nível de 1.ª a 4.ª série para quem não teve acesso na idade própria[12]/ano escolar e garantindo um ensino de qualidade. A SME também oferta EJA Fase II em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino, desde 1993.

Vários fatores internos e externos são considerados responsáveis pela exclusão desses estudantes da escola, como, por exemplo, a seletividade que compõe a política escolar, o modelo econômico vigente, a necessidade de ficar em casa para que outras pessoas da família possam trabalhar para garantir a sobrevivência da família, a necessidade de exercer atividades esporádicas com contrato de trabalho temporário, o deslocamento para vários lugares para trabalhar, entre outros. Essa realidade dificulta e prejudica a freqüência regular às aulas.

A insegurança do trajeto percorrido pelos estudantes de suas casas até nossas escolas, à noite, em determinadas regiões da cidade, é também uma das causas de evasão escolar.

A falta de escolaridade pode gerar baixa de auto-estima na pessoa, ou seja, imagem negativa de suas capacidades e possibilidades pela pouca perspectiva de inclusão no mundo do trabalho. O "não-saber" gera medo, insegurança e inferioridade. KUENZER (1999, p. 25) argumenta que é evidente:

> (...) a necessidade de apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos, sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista.

---

[10] Segundo a Lei n.º 8.069/90 (ECA) a definição de jovens se dá a partir dos 18 anos de idade e as pessoas que estão dentro da faixa etária de 12 aos 18 anos são definidas como adolescentes.

[11] Segundo a Lei n.º 10.741, de 1.º de outubro de 2003, entende-se por idoso a pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

[12] A expressão **idade própria** consta no art. 37 da LDB n.º 9.394/96.

Diante da forma complexa que a sociedade está organizada, percebemos que os estudantes da EJA, mesmo com pouca ou nenhuma escolaridade, desenvolveram algumas capacidades fundamentais para sua sobrevivência e escolhas adequadas para suas vidas.

São pessoas que resolvem problemas relacionados ao ambiente em que vivem, utilizando o conhecimento do senso comum. Criam referenciais para poder suprir suas necessidades mais imediatas, tais como: circular de ônibus na cidade, encontrar um endereço, ir ao mercado com a noção do quanto podem gastar, utilizar os caixas eletrônicos, entre outros. Além disso, para o estudante adulto sua experiência de vida tem o mesmo peso que o conhecimento acadêmico tem para o professor.

Nas salas de aula da EJA, os estudantes apresentam aspectos diferenciados: idade, gênero, competências acadêmicas, experiências de vida, motivação, interesse, bagagem cultural e expectativas, projetos de vida, que precisam ser considerados pelos professores em seu trabalho pedagógico.

Pela escolarização, o estudante da EJA aprofunda seus conhecimentos e também aprende a conhecer e a respeitar a diversidade da cultura brasileira, entrando em contato com o conhecimento científico, histórico e artístico da humanidade, ampliando sua visão de mundo.

Na Rede Municipal de Ensino, a EJA está organizada em duas fases: EJA Fase I, que corresponde à organização curricular do Ensino Regular dos Ciclos I e II (1.ª a 4.ª série) do Ensino Fundamental; e EJA Fase II, que corresponde à organização curricular do Ensino Regular dos Ciclos III (5.ª e 6.ª séries) e IV (7.ª e 8.ª séries) do Ensino Fundamental.

6 COMPOSIÇÃO DAS TURMAS DE EJA FASE I

A EJA Fase I tem características estruturais e funcionais flexíveis, tais como: a organização em dois períodos, correspondentes ao Ciclo I e ao Ciclo II do Ensino Fundamental; e a não-seriação, em que o estudante fica no período até que tenha o conhecimento necessário para avançar.

Nessa modalidade de ensino, o estudante nunca é considerado desistente, pois, se por algum motivo tiver que interromper seus estudos, poderá retornar a qualquer momento à escola, recomeçando os estudos do ponto onde parou. Isso porque há uma ênfase no processo de construção do conhecimento contínuo e no constante incentivo para que os jovens, os adultos e os idosos não desistam dos estudos escolares.

Essa flexibilidade ainda inclui a freqüência vinculada ao conteúdo. Embora haja um calendário determinado para início e término do curso, os estudantes podem entrar e ser certificados em qualquer época do ano letivo, bastando apresentar avanços significativos que expressem o domínio dos conteúdos vinculados às áreas do conhecimento.

Em algumas regiões de Curitiba, onde a demanda para EJA é baixa, há na escola somente uma turma de EJA – Fase I, que se organiza de forma multisseriada, correspondendo aos Ciclos I e II do Ensino Fundamental.

7 COMPOSIÇÃO DAS TURMAS DE EJA FASE II

A EJA Fase II organiza-se de forma seriada e presencial, com freqüência obrigatória e duração de 02 anos. A aprovação é semestral, visando à terminalidade dos estudos do Ensino Fundamental. Está estruturada em períodos cuja equivalência está no quadro a seguir, sendo que as turmas funcionam em quatro das nossas escolas:

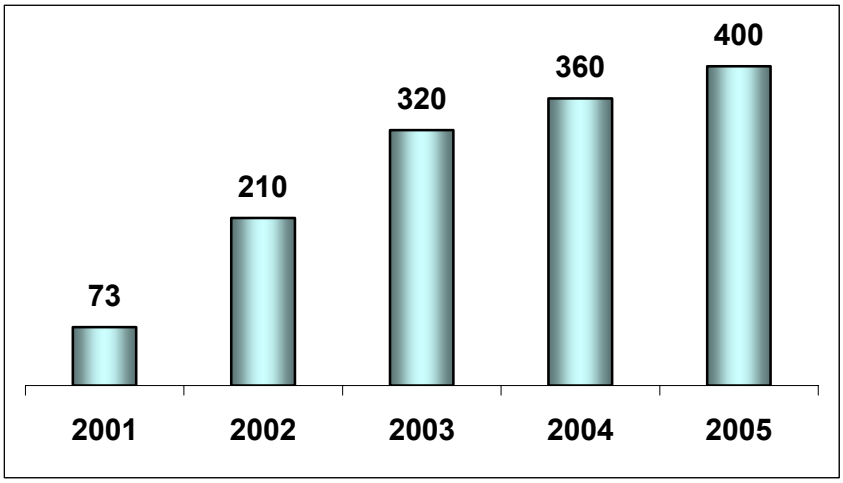
QUADRO 2: EQUIVALÊNCIA: PERÍODO/CICLO/SÉRIE: EJA FASE II

CICLO III		CICLO IV	
3.º Período	**4.º Período**	**5.º Período**	**6.º Período**
5.ª série	6.ª série	7.ª série	8.ª série

FONTE: Elaborado a partir de dados arquivados na Gerência de EJA da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Em mais quatro escolas são ofertadas telessalas, com turmas que utilizam o material do Tele-curso 2000, da Fundação Roberto Marinho, viabilizando a conclusão do Ensino Fundamental a uma demanda específica. Nos últimos quatro anos, houve um aumento significativo de estudantes freqüentando essas telessalas, conforme o gráfico abaixo.

GRÁFICO 2 - FREQÜÊNCIA DOS ESTUDANTES NAS TELESSALAS EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - 2001/2005



Fonte: Elaborado a partir de dados arquivados na Gerência de EJA da SME.

Além disso, facilita-se a abertura de turmas que utilizam o mesmo material, em espaços comunitários da sociedade civil organizada. Os

estudantes dessas turmas prestam o Exame de Suplência ofertado periodicamente pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

8 RECONFIGURANDO E REORGANIZANDO A DIDÁTICA DE TRABALHO NA EJA

Para atingir uma educação de qualidade, é necessário um trabalho de mútuo comprometimento entre todos os órgãos gestores e entre todos os atores do processo de ensino-aprendizagem.

A Década das Nações Unidas para a Alfabetização estabelece mudanças profundas no processo de compreender o ser humano e a sociedade. No âmbito escolar, estabelece novas relações, que buscam refletir uma educação capaz de compreender o presente, questionando experiências passadas para melhorar o futuro, construindo novas perspectivas de vida que levem à reflexão sobre as inter-relações estabelecidas, visando à formação humana como um todo.

Na perspectiva humana de formação integral, tendo em vista a complexidade do desenvolvimento humano, é preciso considerar os sentimentos, as emoções e a harmonia interna e externa, bem como a reflexão sobre os valores presentes na sociedade atual.

Nessa perspectiva, pelo pensamento filosófico pode-se organizar o trabalho didático na EJA, propiciando o alargamento da consciência crítica e o exercício da capacidade humana de refletir mediante suas ações, assim como a construção de um conhecimento amplo, que leve o estudante a agir de maneira autônoma e partilhada ao mesmo tempo.

As experiências de vida dos estudantes da EJA, os problemas que enfrentam na vivência cotidiana, os conflitos e as problemáticas da realidade próxima possibilitam reflexões e discussões que devem ser aprofundadas por meio dos conteúdos das áreas do conhecimento. Esses aprofundamentos devem considerar as intrínsecas relações socioambientais, econômicas, culturais, éticas e étnico-raciais dos estudantes, entre outras.

Pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade aprendem observando, experimentando, fazendo, ouvindo relatos de experiências vividas por colegas, o que lhes permite construir caminhos singulares de compreensão. Esse conhecimento tácito dos estudantes é relevante no processo de ensino-aprendizagem, e o professor deve valer-se desse conhecimento para enriquecer seu trabalho.

Entende-se que, na reconfiguração do trabalho didático na EJA, deve-se concretizar uma educação reflexiva, que considere os conhecimentos e estratégias de pensamento que os estudantes desenvolvem na prática social, o que lhes permitirá uma participação ativa e consciente na sala de aula e na sociedade. Assim, o saber escolar tem como função ampliar a visão do estudante, através da transformação da experiência vivida em experiência compreendida, possibilitando a conquista da autonomia no agir e no pensar.

Torna-se, assim, extremamente importante que os professores assumam uma prática pedagógica que enfatize o exercício da reflexão através da discussão, da investigação, do diálogo, do questionamento, e da cooperação na resolução de problemas, considerando as experiências vividas e compartilhadas pelos estudantes. É preciso que a equipe escolar disponibilize materiais diversificados e recursos educativos como revistas, jornais, textos, filmes, músicas, poesias, entre outros.

Cabe às escolas incentivar a comunidade a freqüentar a EJA e nela permanecer até a conclusão dos estudos. Percebendo a ausência freqüente de um estudante, vale entrar em contato com ele para saber o motivo e conscientizá-lo do direito que lhe está assegurado de retornar assim que lhe for possível, prevenindo dessa forma a evasão escolar.

Cabe também a adequação do tempo escolar ao ritmo de vida dos estudantes, no que se refere ao tempo de duração e aos horários de início e término das aulas, assim como às necessidades do estudante trabalhador. É necessária a inclusão efetiva dessa modalidade de ensino no calendário de eventos organizados pela escola, tais como:

festividades, feiras de ciências, feiras culturais, exposição de trabalhos, passeios e visitas orientadas.

A escola precisa organizar-se de forma a não prejudicar o horário e andamento das aulas da EJA, não realizando a dispensa dos estudantes para a realização de reuniões de professores ou de conselhos de classe, referentes ao trabalho escolar do ensino regular. É fundamental que os ambientes escolares acolham o estudante da EJA de maneira que ele se sinta seguro e confiante das suas potencialidades, como também integrado a todo o processo educativo desenvolvido pela escola.

Nos últimos anos, na EJA, tem aumentado o número de estudantes com: déficit auditivo e/ou visual; indícios ou comprovação de distúrbios psíquicos; condutas típicas; deficiências físicas; histórico de classes especiais, entre outros. Muitos deles necessitam de encaminhamento especializado extra-escolar, no âmbito da Saúde Pública. Embora com isso haja uma demanda no atendimento diferenciado em sala de aula, é certo que todos são capazes de aprender, dentro das suas possibilidades.

9 O PROFISSIONAL DA EJA

> “Somente ensinamos se amamos o que fazemos, se incorporamos em nossa vida o que queremos ensinar. Ensinamos honestidade sendo honestos; linguagem, pelo seu uso criativo e significante; ciências, pela observação do questionamento e da prática constante.”
>
> Munir Fasheh (2004).

O compromisso efetivo do professor, e especialmente do que trabalha com a EJA, deve ser com a totalidade e pluralidade dos estudantes, compreendendo as ocorrências da prática educativa, assim como as participações e inter-relações nela existentes.

As histórias de vida dos estudantes devem ser consideradas como questões pedagógicas, pois elas contêm a expressão de suas necessidades, desejos e fracassos, e refletem as condições socioeconômicas e culturais de seus contextos de vida.

O professor, ao assumir uma turma de EJA, ensina e aprende em conjunto com os estudantes, desenvolve com eles a capacidade de refletir mediante sua prática pedagógica e, assim, envolve-os no aprendizado, fazendo-os refletir diante de sua própria aprendizagem, conscientizando-os e incentivando-os no processo de aprender.

Ele precisa saber quem são esses estudantes com os quais está interagindo e apoiá-los no processo de aprendizagem, identificando as diferenças de trajetórias caracterizadas pela singularidade, respeitando ritmos próprios, vibrando com suas conquistas e ajudando-os a enfrentar os desafios que o ensino de qualidade impõe.

Isso exige um aprofundamento, por parte do professor, no conhecimento sobre as formas pelas quais jovens, adultos e idosos aprendem, assim como pelas ressignificações que fazem a partir de suas vivências e experiências.

Além disso, o professor deve organizar o ambiente da sala de aula de maneira que a aprendizagem se efetive, envolvendo assim os estudantes no trabalho intelectual. Para isso, é de competência dele providenciar materiais na biblioteca e com a equipe pedagógica da escola, demonstrando interesse pelo processo de ensino-aprendizagem, considerando que os estudantes muitas vezes só têm acesso a esses materiais em nosso ambiente escolar.

Anualmente, são ofertados eventos de qualificação aos professores que atuam na EJA, como, por exemplo, cursos, oficinas, seminários e relatos de experiências, como também material didático próprio, objetivando a melhoria da qualidade de ensino e do entendimento coletivo dessa modalidade.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba tem como principal objetivo a erradicação do analfabetismo, bem como a erradicação do analfabetismo funcional. Com isso, pretende-se elevar o

nível de escolarização da população, de maneira geral, para que cada curitibano possa exercer plenamente sua cidadania, atuando de forma consciente e responsável no contexto social em que está inserido.

REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

BARBOSA, L. de M. S. **Projeto de trabalho**: uma forma de atuação psicopedagógica. Curitiba: Mont, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **PCNs** – Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de estudantes com necessidades especiais. 1999.

_____. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 17, de 15 de agosto de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

_____. _____. _____. Resolução n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Básica.

CAMPBELL, L. B. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOLTO, F. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONZZALES, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERNANDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____ . **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contexto sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 020, de 21 de novembro de 1986. Normas para Educação Especial no Sistema de Ensino.

_____ . _____. Deliberação n.º 09, de 11 de setembro de 2001. Matrícula de Ingresso, por transferência em regime de progressão parcial, aproveitamento de estudos, a classificação e reclassificação; as adaptações, a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização da vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades.

_____ . _____. Deliberação n.º 02, de junho de 2003. Normas para a Educação Especial.

_____ . _____. Instrução n.º 03, de 7 de maio de 2004. Estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial de 1.ª a 4.ª séries do Ensino Fundamental na área de Deficiência Mental.

STAINBACK, S.; SAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THOMAS, A. **As inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

ARCO-VERDE, Y. F. S. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. Tese de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: PUC, 2003.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: 05 out.1988.

_____. Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 13 jul.1990.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto n.º 421, 07 junho de 2004. Dispõe sobre a extinção das Unidades do Programa de Integração da Infância e Adolescência (PIÁ), a incorporação de equipamentos às Unidades Escolares da Secretaria Municipal da Educação e dá outras providências.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Criança. **PIÁ:** Programa de Integração da Infância e Adolescência. Proposta Pedagógica. Curitiba, 1995.

_____ . _____. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral.** Curitiba, 1996.

MACEDO, L. de. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. In: **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, ano VI, n. 22, 2002.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 172, 07 ago.1992.

_____. Parecer n.º 201, 04 set.1992.

PARO, V, FERRETTI, C. J., VIANNA, C. P., SOUZA, D.T. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

REFERÊNCIAS DE APOIO: EDUCAÇÃO INTEGRAL

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Educação & Participação, 2003.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Alfabetização Ecológica**. Caderno 1. 2001.

_____. _____. _____. **Programa de Integração da Infância e Adolescência**. 2003.

_____. _____. _____. **Espaços de contraturno socioambiental**. 2003.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, A. (Org.). **No fim do século a diversidade**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SANTOS, S. M. P. (Org.) **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e de liberdade. In: SAWAIA, B. B. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Educação & Participação – CENPEC, 2003.

YUS,R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI . Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

_____. **Constituição Federal – 1988**. 7. ed. ver. atual. ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. Brasília, 1988.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em: 01 set. 2005.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: CBIA, 1991.

_____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei n.º 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm> Acesso em: 14 jul. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Educação de Jovens e Adultos. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Brasília, 1999.

_____. _____. _____. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5.ª a 8.ª série. v. 3. Introdução. 2002.

_____. Parecer CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2000.

FASHEH, M. Espaço aberto: como erradicar o analfabetismo sem erradicar o analfabeto. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26. Editora Autores Associados/Co-edição: ANPEd, maio/jun./jul./ago. 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, A. M. A. **A voz da esposa**: a trajetória de Paulo Freire. Disponível em: <http://ppbr.com/ipf/bio/esposa.html> Acesso em: 10 set. 2005.

IRELAND, T. D. et al. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPA, S.

M. P. **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2005.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999. p. 19-29.

MEHEDFF, N. Debate. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 05/91, de 08 de fevereiro de 1991.

_____. _____. Parecer n.º 01/91, de 07 de fevereiro de 1991.

_____. _____. Parecer n.º 162/93, de 09 julho de 1993.

RIBEIRO, V. M. M. (Org). **Educação para jovens e adultos**. Ensino Fundamental: proposta curricular. 1.º Segmento. São Paulo: Ação Educativa – MEC, 2001.

UNESCO. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

VENTURA, J. P. **O PLANFOR e a educação de jovens e adultos**: a subalternidade reiterada. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/art_o_planfor_e_a_educacao.asp> Acesso em: 26 ago. 2005.

CURITIBA
A CIDADE DA GENTE
Secretaria da Educação

FICHA TÉCNICA

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Iaskara Maria Abrão (Coordenadora)
Andréa de Fátima Mezadri
Annemaria Kottel
Carmen Lúcia Gabardo Pellanda
Célia Tomazini
Clair Rachadel
Clarenz Inez Venturin Ishikawa
Cristiane Kreush
Jordana de Souza Sehnem Alves
Joselita Laskoski Manera
Leda Aulrift Klenk
Maria Tereza Elias
Mariza da Cruz Fenerich
Rejeane Stahlschmidt Pimentel Karam
Rita de Cássia Giannini Raicoski
Simone Cristina Lefko Gondro
Walquiria Rodiani Placa Teixeira

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Nara Luz Chierighini Salamunes (Diretora)

Gerência de Educação Integral

Claudia Maria dos Santos Almiro (Gerente)
Ana Lúcia Pereira Marum
Célia Aparecida Villordo
Marlene Mayer Alves da Silva

Colaboração – Educação Integral

Elisângela Bochna

Luciane Vanessa Fagundes
Sandra Lúcia Fortunato

Gerência de Educação de Jovens e Adultos
Neura Maria Weber Maron (Gerente)
Bernadete Komar
Eliane de Fátima Elias Machado
Fabiane Delisie Cabral da Rosa
Giseli Marzalek Gumiela
Glauce Maris Pereira Barth
Ilza Maria da Costa
Isabel Cristina Reis
Julina Maria Araújo
Manola Lorenzet
Maria Delma Rodrigues Basniak
Marlene Schinda Freire Oliveira
Nanci Terezinha Zonato Prado
Noeli Winkelmann
Suzana do Rocio Souza Conselvan
Vera Cleide de Souza Santos

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL
Ricardo Antunes de Sá (Diretor)

Gerência de Apoio Gráfico
Dilma Seino Ribeiro Protzek (Gerente)
Capa: João Carlos Ongaro Maciel
Diagramação: Thulla Guimarães Mattar
Revisão: Joseli Siqueira Giublin
Rita Spacki
Valquíria Trochmann Molinari

CURITIBA
2006
2.ª edição