

# **PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): reflexões sobre o currículo**

---

**Edaguimar Orquizas Viriato**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
Cascavel, PR**

**Renata Cristina da Costa Gotardo**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
Cascavel, PR**

## **Resumo**

Tecemos algumas considerações acerca do currículo integrado, com a finalidade de averiguar as possibilidades e os limites de ofertar o ensino médio integrado à educação profissional, na modalidade de educação de jovens e adultos, com uma estrutura curricular que efetivamente integre ciência, tecnologia e cultura. Fazemos uso da legislação que, direta ou indiretamente, se relaciona com o PROEJA, mostrando as contradições e as incoerências a serem enfrentadas para que possamos construir e implementar um currículo que efetivamente expresse os conhecimentos necessários à classe trabalhadora para a sua emancipação.

**Palavras-Chave:** PROEJA. Educação profissional. Currículo

## **Abstract**

The article makes some considerations about the integrated curriculum, with the purpose to inquire the possibilities and the limits to offer integrated high school education to the professional education, in the modality of adult young education with a curricular structure that effectively integrates science, technology and culture. We make use of the legislation that direct or indirectly becomes related with the PROEJA. We show the contradictions and incoherencies to implement a curriculum that effectively expresses the necessary knowledge to the workers for their emancipation.

**Keywords:** PROEJA. Professional instruction. Curriculum

## INTRODUÇÃO

O artigo tece algumas considerações a respeito do currículo integrado para o ensino médio profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Partimos do pressuposto de que a organização curricular integrada ao ensino médio profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos deve primar por um modo de estruturação das disciplinas e do tempo escolar comprometidos com a aquisição dos conhecimentos necessários à construção de um projeto societal no qual todos tenham os mesmos direitos. No caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), isto requer não somente amparo legal para a sua efetivação, mas, principalmente, investimento financeiro, pedagógico e administrativo por parte do poder público, visto que a Educação de Jovens e Adultos tem sido marcada por políticas educacionais frágeis, efêmeras e descontínuas.

Nunca é demais lembrar que integrar currículo não significa estruturar em uma grade curricular um amontoado de disciplinas vinculadas à Base Nacional Comum, Formação Específica e Estágios. Como referenciado pelo Documento Base<sup>1</sup>, “[...] o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” (Brasil, 2006, p. 30). Isto não é pouca coisa, ainda mais quando nos referimos ao currículo integrado de uma política educacional, como é o caso do PROEJA, que unifica um nível de ensino (Ensino Médio) e duas modalidades de ensino (Educação de Jovens Adultos/EJA e Formação Profissional).

Diante do desafio de construir um currículo que integre o conhecimento científico, tecnológico e cultural para a formação de jovens e adultos deste país, que foram alijados do processo regular de ensino, realizamos a apresentação dos cursos e dos programas de educação profissional abrangidos pelo PROEJA e, na sequência, problematizamos a organização curricular dos cursos a serem ofertados, mediante o disposto no Decreto n° 5.840/2006, ao prever a

[...] observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (Decreto n° 5.840/2006, artigo 4°, inciso III).

Esperamos que, a partir da compreensão da legislação, possamos refletir sobre a implantação e a implementação do PROEJA no sentido de averiguar as possibilidades e os limites de ofertar o ensino médio integrado à educação profissional, na modalidade de educação de jovens e adultos, com uma estrutura curricular que efetivamente integre ciência, tecnologia e cultura.

## 1. O PROEJA

O PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005<sup>2</sup>, revogado e redefinido pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, abrange cursos e programas de educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio (Artigo 1º, parágrafo 1º). Propõe-se, portanto, formar para o trabalho e, ao mesmo tempo, elevar a escolaridade dos sujeitos que não puderam concluir os estudos na faixa etária adequada.

Nesta direção, o PROEJA apresenta-se como uma novidade no cenário educacional brasileiro, ao visar não somente atender uma camada social que já fora excluída do processo educacional, mas também ao pretender integrar a formação geral à profissionalização. Sem dúvida, o PROEJA pode significar efetivamente o acesso dos trabalhadores que apresentam distorção idade/escolaridade a um ensino que possibilite qualidade na formação geral e na formação profissional, elevando o seu nível de escolaridade. Entretanto, as condições concretas para que essa concepção de educação supere a anterior, caracterizada historicamente por um ensino dual, exigem, como já afirmamos, não somente respaldo legal, mas, principalmente, o comprometimento político com as camadas populares do nosso país, por parte do poder público, comprometimento que seja expresso em políticas de financiamento público, de formação inicial e continuada de professores, e, de valorização do magistério público oficial.

A instituição do PROEJA pode vir a representar tanto um avanço como um retrocesso diante dos embates políticos, econômicos e sociais em que nos encontramos. É difícil reconhecer, mas necessário – senão caímos em ilusionismos educacionais, vivendo como o grande herói grego, Ulisses, que, encantado com o canto das sereias, deixou-se ser conduzido às profundezas do mar, lá permanecendo e vivendo um grande engodo –, que a reestruturação econômica aliada à reforma do Estado brasileiro na perspectiva gerencial influencia diretamente o modo de organizar e gerir a educação pública. Nunca é demais recapitular que, na última década, a educação brasileira tem passado por um processo de reforma cuja matriz teórica está sustentada fortemente pelos anseios do neoliberalismo. Não é à toa que a educação tem sido compreendida como um serviço público a ser adquirido em conformidade com o poder aquisitivo do cliente.

A educação profissional, especificamente, vivenciou trágicas mudanças que a desvincularam inclusive da forma regular de oferta do ensino médio<sup>3</sup>. A retomada dessa possibilidade de articulação, por meio do Ensino Médio Integrado<sup>4</sup>, não consiste em uma política consolidada. Pelo contrário, ainda é o novo sendo construído a partir do velho, até porque, entre outros obstáculos, a questão do financiamento não foi resolvida. Em outras palavras, queremos reafirmar que a disputa política gira em torno da organização e da gestão da educação, confrontando duas perspectivas: numa, a educação é um direito social, portanto pública e estatal e, em outra, a educação é um serviço social e, como tal, o cliente consome/adquire de acordo com as suas necessidades e possibilidades imediatas.

O PROEJA, neste contexto, é mais uma política pública em disputa. Sublinhemos que o neoliberalismo, ao contrapor-se ao keynesianismo, traduz um projeto de organização e de

gestão societal distinto; porém ambos perseguem o mesmo objetivo, qual seja, o de reproduzir e de ampliar a acumulação do capital. Isto significa que a possibilidade de lutar por uma sociedade embasada nos princípios socialistas resulta do próprio embate colocado pela atual crise manifestada, conforme Netto (1995, p. 183-199), pelo colapso do socialismo real e pela crise do capitalismo democrático.

Trata-se de

[...] implementar reformas que abram modelos de desenlaces explosivos e insurrecionais, mas sem iludir-se quanto (e preparando-se politicamente para) à inevitabilidade de momentos traumáticos num processo certamente pouco idílico – e sem qualquer concessão a uma pretensão “lógica de dois tempos” (um de “reforma”, outro de “revolução”); trata-se, aqui, de uma complexa processualidade que sintetiza num só “tempo” todas as dimensões do que Marx chamou de “época de revolução social” (Netto, 1995, p. 199).

A expressão da disputa pode ser exemplificada pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que inicialmente instituiu o PROEJA no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Por que restringir a oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio? Por que limitar a carga horária máxima em 1600 horas e 2400 horas, respectivamente, aos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e aos cursos de educação profissional técnica de nível médio?

A primeira indagação nos conduz a ações corporativas em detrimento a ações ético-políticas (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Argumentam os autores:

Para a SETEC, a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA manteria uma incumbência residual com a educação básica, da qual ela foi esvaziada... e a educação de jovens e adultos – com a qual a política de educação profissional nunca havia se ocupado... Para a rede federal, essa medida contribui para justificar sua manutenção na esfera político-administrativa própria e não na esfera da educação superior, na qual sua identidade e diretrizes seriam compartilhadas com as demais instituições de ensino superior. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1097-1098).

Quanto ao limite da carga horária dos cursos, isso significa admitir que “aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação ‘mínima’” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1098). Tais indagações também podem ser interpretadas dentro do contexto de transferência do direito à educação pública estatal para o não estatal<sup>5</sup>, favorecida pela organização e pela gestão das instituições federais de educação tecnológica.

A expressão da disputa pode ainda ser exemplificada pelo Decreto nº. 5.840/2006, ao constatar alguns indicativos que contrariam a possibilidade de implementar a integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Observemos, por exemplo, a designação “formação inicial e continuada de

trabalhadores” (Decreto nº 5.840/2006, artigo 1º, parágrafo 1º, inciso I). Essa designação, introduzida pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, substitui a denominação “educação profissional básica”, adotada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que dava o suporte legal para que instituições públicas, privadas e não estatais ofertassem cursos de formação profissional de curta duração e de qualidade duvidosa.

O decreto que institui o PROEJA, mesmo não definindo o que denomina de “formação profissional inicial e continuada de trabalhadores”, articula essa formação “[...] ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (Decreto nº 5.840/2006, artigo 1º, parágrafo 2º, inciso I) e vincula essa articulação (ensino fundamental ou ensino médio) aos termos do Decreto nº 5.154/2004, artigo 3º, parágrafo 2º, o qual remete essa formação preferencialmente aos cursos de educação de jovens e adultos, prevendo determinados itinerários formativos. Sublinhemos que “[...] considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõe a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Decreto nº 5.154/2004, artigo 3º, parágrafo 2º). Ou seja, após a conclusão com aproveitamento dos cursos e programas do PROEJA, os jovens e adultos atendidos farão jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

A possibilidade de construir itinerários formativos destinados à formação profissional inicial e continuada de trabalhadores, articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio, na modalidade da EJA, poderia representar um avanço legal que repercutiria em ações de intervenção nesse tipo de formação que é ofertada, como já dissemos, com uma qualidade duvidosa e de cunho mercadológico. Entretanto, o artigo 3º, inciso I, do Decreto nº 5.840/06, ao prever cursos para a formação inicial e continuada de trabalhadores com uma carga horária mínima de 1400 horas, sendo destinadas no mínimo 1200 horas para a formação geral e 200 horas para a formação profissional, parece não possibilitar a ruptura com o até agora vigente; pelo contrário, pode continuar reforçando a oferta de cursos que se adaptem às demandas do mercado, atendendo a interesses imediatos dos trabalhadores e os seus prováveis empregadores. Sublinhemos que não há orientações normativas que regulamentem tais cursos.

Se a formação inicial e continuada de trabalhadores (ensino fundamental e médio) prevê uma carga horária mínima de 200 horas destinadas para a formação profissional, essa formação não deveria ser regulamentada? Diferentemente do proposto pelo Decreto nº 2.208/1997, que possibilitava cursos básicos restritos à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores preveem qualificação e aumento do nível de escolaridade. Este fato – um ganho legal, sem dúvida – demanda uma regulamentação para que os cursos não venham a assumir uma proposta curricular que privilegie o mercado, acontecimento que só parece possível mediante mobilização política por parte daqueles que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que não há interesse por parte do governo em implementar ações que favoreçam os trabalhadores em detrimento ao mercado.

Outro aspecto a ser considerado quanto à formação inicial e continuada de trabalhadores de nível médio diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental (DCNEF). Instituídas pela Resolução 02/1998, as DCNEF indicam o reconhecimento de saberes relacionados à vida cidadã (Artigo 3º, inciso IV, alínea “a”) que, a princípio, não parece constituir-se em um problema, uma vez que os adultos estão inseridos diretamente nos aspectos do mundo do trabalho (embora não possamos garantir que os compreendam). Como pensar, no entanto, um curso de formação inicial e continuada de nível médio, se não temos a garantia de que os *conteúdos* do ensino fundamental foram assimilados? Como garantir que esses saberes estarão embasados no efetivo domínio das ciências que os fundam? Uma vez mais abre-se a possibilidade de, via iniciativa privada, os sujeitos serem certificados sem garantir efetivamente a sua formação escolar e a aquisição de conhecimentos.

Além da formação inicial e continuada dos trabalhadores, articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio, o PROEJA abrange ainda a educação profissional técnica de nível médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do Decreto nº 5.154/2004, artigo 4º, parágrafo 1º, incisos I e II, e expressa no Decreto nº 5.840/2006 pelo artigo 1º, parágrafo 2º, inciso II. Aqui também deve ser prevista a possibilidade de conclusão de curso a qualquer tempo, o que, como já apontamos, rompe com a possibilidade de integração.

No caso dos cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA, a carga horária mínima prevista é de 2400 horas, sendo que, destas, minimamente 1200 horas são destinadas para a formação geral; para a habilitação profissional técnica deverá ser respeitado o estabelecido para a devida habilitação (Artigo 3º, Decreto nº 5.840/2006). Lembremos que a carga horária da habilitação profissional técnica consta na Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

A flexibilidade da oferta do ensino médio, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores e no caso da educação profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante, na modalidade da EJA, precisa ser debatida e problematizada para que efetivamente possamos, no âmbito legal, encontrar subsídios que amparem a construção de um currículo voltado para a emancipação social e produtiva do homem.

O aproveitamento de estudos com obtenção de certificação a qualquer tempo, previsto no artigo 6º, bem como o reconhecimento de conhecimentos e habilidades obtidos fora da escola, amparado pelo art.7º, ambos do Decreto nº 5.840/2006, permitem um arcabouço de possibilidades de formas de oferta e de certificação. Por um lado, isso garante a autonomia por parte dos sistemas de ensino e, por outro, admite que a implantação do programa fique a critério daquilo que for mais conveniente a cada secretaria, seja estadual ou municipal, ou à iniciativa privada.

No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) adotou, como política, a integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos de forma presencial e sem previsão de saídas no decorrer do curso<sup>6</sup>. Isso aponta para a possibilidade de elevar a escolaridade de sujeitos historicamente alijados do processo educacional, sem perder o horizonte da qualidade do ensino ofertado. Ao considerarmos que a legislação federal possibilita formas de oferta e de certificação

diversificadas, torna-se fundamental um posicionamento político por parte das Secretarias de Estado, o que, no Estado do Paraná, tem evidenciado, ao menos enquanto política, um compromisso com a qualidade de ensino a ser ofertado pelo PROEJA.

A SEED, no I Seminário do PROEJA<sup>7</sup>, apresentou um diagnóstico das possibilidades de instituir unidades do PROEJA no Estado. Para implantar o programa, os estabelecimentos de ensino deveriam atender aos seguintes requisitos: a) ofertar cursos profissionalizantes na modalidade regular; b) ofertar PROEJA no mesmo curso profissionalizante já existente no estabelecimento. Ambos os requisitos são justificados como forma de garantir qualidade de ensino, pois parte-se do pressuposto de que os estabelecimentos já contam com infraestrutura física e humana e experiência em cursos profissionalizantes, para que possam ofertar o PROEJA de forma a minimizar possíveis entraves.

Ainda durante o evento acima citado, a Secretaria de Estado da Educação mapeou os estabelecimentos que implantariam PROEJA no ano de 2008: 41% estão em comunidades de baixa renda; 23% em comunidades com necessidade de acesso à profissionalização; 21% contam com trabalhadores que buscam formação e 15% em comunidades essencialmente agrícolas. Isso demonstra que a oferta do PROEJA no Estado pretende atender a uma demanda efetiva das comunidades. Por esse motivo, a forma como o processo está sendo conduzido parece bastante condizente com as necessidades dos trabalhadores que intencionam ingressar nos cursos do PROEJA, e a decisão de não apenas certificar, e sim de formar, é bastante importante para a garantia do acesso a conhecimentos por parte da classe trabalhadora.

## 1.1 O Currículo do PROEJA

O desafio de construir um projeto político-pedagógico que integre o currículo, entendido aqui em sentido *stricto*, ou seja, um rol de conhecimentos necessários para formar e qualificar jovens e adultos na educação profissional integrada ao ensino médio, exige enfrentar questões pertinentes aos conteúdos a serem ensinados/apreendidos por esses jovens e adultos e à metodologia adotada durante o processo ensino/aprendizagem.

Ao organizar uma estrutura curricular que atenda a esta exigência, faz-se necessário explicitar de que conhecimentos estamos falando, que jovens e adultos tomamos como referência, em que perspectiva o currículo se fundamenta ao distribuir conteúdos traduzidos em disciplinas, ao longo de determinado tempo escolar, sobretudo considerando que esses jovens e adultos, excluídos até então do processo regular de ensino, poderão elevar a sua escolaridade para o ensino médio e ainda obter formação profissional para exercer determinada atividade laboral. Recapitemos com Moreira e Silva que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz

identidades individuais e sociais particulares. (Moreira e Silva, 1994, p. 7-8).

A nosso ver, a importância do PROEJA reside justamente na possibilidade de debater e de enfrentar, entre outras, essas questões, contrapondo-se inclusive às propostas do governo federal com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, que, ainda em vigor, amparam a elaboração dos projetos curriculares dos diferentes Estados da nossa nação, na direção do pragmatismo, ocultando o caráter da luta de classe.

Dito de outra forma, trata-se de reafirmar, no espaço da educação pública estatal, o compromisso em elaborar uma proposta curricular integrada que agregue conteúdos necessários para instrumentalizar os jovens e adultos a exercerem o poder político, participando ativamente na sociedade. Para tanto, precisamos “[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos.” (Moreira e Silva, 1994, p. 16).

Nestes termos, compreendemos o currículo integrado em duas dimensões: uma ideológica, envolvendo as questões de conteúdo, método e metodologia, e outra, política, comprometida com os interesses da classe historicamente oprimida por aqueles que sempre detiveram os meios de produção e de reprodução da vida material.

A dimensão política traduz os embates e os conflitos em torno do conhecimento que represente os interesses hegemônicos da classe trabalhadora. Lembremos que a política é o “[...] processo mediante o qual se põe em xeque a repartição da riqueza apenas entre os que são proprietários” (Oliveira, 1999, p. 65). A dimensão política visa, portanto, alterar as relações de poder que vigoram em prol das classes dominantes com o intuito de reorganizar os conhecimentos que compõem os conteúdos escolares por meio das disciplinas, organizados numa estrutura curricular.

A organização curricular, nesta perspectiva, exige a participação dos envolvidos no processo educacional, para que, juntos, possam elaborar um projeto de curso no qual haja efetivamente a articulação entre

[...] experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. (Brasil, 2006, p. 36).

A dimensão ideológica, intrinsecamente articulada à definição de Sacristán e Gómez (1998, p. 125), ao definir currículo como um percurso a ser realizado, expressa uma forma de currículo que orienta o processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, deve estabelecer os conteúdos a serem transmitidos para que se formem os sujeitos numa determinada época. Assim como toda a educação, o currículo também é espaço/elemento de disputa no interior da escola: por um lado, busca manter a hegemonia, podendo, no entanto, contribuir para o seu questionamento.

O modo como se organiza um currículo, portanto, influencia as práticas escolares. Por constituir-se como espaço de luta, é fundamental que os educadores compreendam quais ações e intenções estão implícitas, para que possam agir de forma consciente no processo



de ensino/aprendizagem.

Como já anunciamos, o Decreto nº 5.840/2006 indica, como referência curricular, a observância às Diretrizes Curriculares Nacionais. Isto significa que essas orientações estão inseridas num modelo de educação que apartava a educação profissional do ensino médio.

A orientação prevista pelo Decreto nº 5.840/2006 para os cursos de educação profissional técnica de nível médio sinaliza, portanto, para as DCN para a educação profissional de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (Artigo 4º, inciso III) – todas elaboradas num contexto que reforçava a separação entre ensino médio e educação profissional.

A substituição do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 não provocou mudanças significativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, que atualizou as DCN para o EM e EP, e a Resolução nº 4, de 27 de outubro de 2005, que incluiu novo dispositivo à Resolução nº 1/2005, não alteraram o conteúdo proposto pelas diretrizes referidas. Na prática, o que permanece é um forte indicativo de que as escolas não mudem a forma de ofertar os seus cursos, optando preferencialmente pelos cursos concomitantes ou subseqüentes. Imaginem os integrados ao EJA? Compreendidas dessa forma, as DCN que regulamentam o PROEJA, ao menos em nível nacional, constituem-se como uma verdadeira “colcha de retalhos”, que propõem a integração curricular a partir de uma legislação que fragmenta educação profissional e formação geral. Sublinhemos que o princípio educativo que fundamenta o currículo integrado é o trabalho. Isto significa compreender as questões econômicas, sociais, históricas, políticas e culturais da Ciência e Tecnologia, não sendo possível, portanto, fragmentar, de um lado, a educação profissional e, de outro, a formação geral.

Outro aspecto a ser problematizado diz respeito à possibilidade de conclusão do curso a qualquer tempo. Como pensar na integração de um currículo que prevê “saída” durante o curso? O que podemos considerar como fator que está sendo disputado num currículo organizado dessa forma? Parece-nos um simples atendimento à demanda por elevação da escolaridade e ao mercado de trabalho, sem a efetiva preocupação com a real formação e qualificação dos alunos-trabalhadores que frequentarão o Programa.

A nosso ver, para não ficarmos reféns dos posicionamentos políticos por parte das Secretarias de Ensino, faz-se necessário, por parte do Ministério da Educação, implementar uma política pública, relativa ao currículo, condizente com os interesses da classe trabalhadora, para o que se torna fundamental a organização e a luta política dessa classe.

Outro aspecto apontado nas DCN para o Ensino Médio (Resolução 3/1998) refere-se à noção de competências, que remete a um modelo próprio de indivíduo a ser formado. Ramos (2002) chama a atenção para o fato de que, ao se mudar o termo “qualificação” para “competência”, perde-se a noção de coletividade, tanto no seu caráter social quanto no processo de ensino/aprendizagem, instituindo-se a noção de individualidade. Cêa (2007), ao discutir quais saberes estão em disputa no interior da escola, argumenta que, neste momento histórico, temos um *éthos* competitivo, com a naturalização da exclusão, o que confirma os apontamentos de Ramos. Além disso, temos a formação de um *modus* cambiante, com a instabilidade como norma de vida; e um *sapere* valorativo, com o

pragmatismo do conhecimento. Estes dois últimos aspectos tornam-se bastante elucidativos ao analisarmos o documento-base “Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (Brasil, 2006), que afirma que não há trabalho para todos (instabilidade) e que prevê a certificação de conhecimentos adquiridos fora da escola (pragmatismo).

Novamente podemos apontar para os saberes em disputa no interior do currículo. Formar indivíduos que não irão participar do mercado formal de trabalho, dando a eles noções de “empregabilidade”, para que possam constituir-se como empreendedores, é corroborar para que aceitem as condições históricas atuais e acolham a exclusão como um dado natural.

No artigo 4º das DCNEM fica clara a orientação dos quatro pilares para a educação contida no relatório de Jaques Delors, quais sejam, aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a conviver. Também é explicitada a sociedade para a qual se pretende formar, ao propor o “desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Inciso IV). Configura-se, realmente, aquilo que apontamos acima: Vivemos numa sociedade em que não há postos de trabalho garantidos a todos e, portanto, devemos formar para as múltiplas possibilidades que o indivíduo terá de criar para poder sobreviver.

Há uma indicação de constituir currículos por áreas, bem como a adoção de resolução de problemas ou de projetos como forma metodológica para a interdisciplinaridade ocorrer (Resolução 3/1998, art. 8º, inciso II). Constituir currículos por áreas é integrar? Resolver problemas e trabalhar com projetos garante a interdisciplinaridade? São duas questões que merecem aprofundamento quando o assunto é integração curricular. A princípio, a constituição de currículos por área parece ser a melhor forma de integração, no entanto parece-nos que, ao conseguir estabelecer o trabalho conjunto de várias disciplinas, através de uma área de conhecimento, não seria necessário trabalhar com projetos e resolução de problemas. Metodologicamente, essas são formas orientadas por correntes pedagógicas/psicológicas que postulam a construção do saber pelo indivíduo, rompendo com o trabalho sistemático dos conteúdos por parte do professor, indicando o ecletismo presente na legislação.

O artigo 9º das DCNEM define que os conteúdos devam ser trabalhados a partir da relação teoria/prática, entendida como forma possível de aplicação na realidade do aluno. Se a relação teoria/prática não for explicitada no interior dos currículos, para além da aplicação da teoria à prática cotidiana, podemos reduzir o conhecimento a uma perspectiva utilitária, pragmática, gerando problemas como não ensinar/aprender o que não se irá utilizar. Se remetermos a afirmação para a EJA, considerando que os alunos já dominam os conhecimentos de que necessitam para estarem em sociedade e no mercado de trabalho, o que a escola deverá ensinar, então? Nessa perspectiva, parece fácil avaliar e reconhecer saberes prévios. Devemos compreender que aliar teoria à prática, numa perspectiva de emancipação, é tornar a teoria um guia da ação e não simplesmente aplicar o que se aprende no processo de trabalho.

Enfim, as possibilidades de formas de oferta e de organização curricular propostas no

PROEJA parecem estar num contexto de embate político no interior do próprio MEC/SETEC, uma vez que tanto possibilita à iniciativa privada maneiras de inserir-se nessa forma de educação, garantindo os interesses do mercado, quanto oferece espaço para uma implantação/implementação de políticas governamentais comprometidas com a efetiva formação escolar/profissional dos sujeitos que ingressarão nos cursos do PROEJA.

## 1.2 O PROEJA no Estado do Paraná

O PROEJA teve o seu processo de implantação iniciado no Estado do Paraná em 2007. Durante aquele ano, o Departamento de Educação e Trabalho, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (DET/SEED), realizou consulta, às escolas que ofertavam educação profissional na modalidade integrada, sobre a disponibilidade da comunidade escolar em ofertar cursos do PROEJA. Em seguida, os diretores das escolas que concordavam com a oferta, participaram de encontros em Curitiba para esclarecimento da proposta.

O Documento respectivo à consulta, intitulado *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar*, data de 2007. As primeiras seções (*Apresentação; Contextualização da Educação Profissional no Paraná; Contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Paraná; Política Pública de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*) fazem uma breve retrospectiva de como o PROEJA foi instituído, da educação profissional e da educação de jovens e adultos no Paraná. Aqui aparece a primeira contradição a ser analisada, qual seja, a perenidade do programa, que se pretende transformar em política pública. Por um lado, a LDB, ao tratar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, força o Estado a assumir a EJA como dever do Estado. Também o PROEJA busca por essa perenidade, procurando garantir a oferta da educação básica atrelada à profissionalização, para além da continuidade ou não do governo atual. Por outro lado, ao se assumir a existência do PROEJA e mesmo da EJA como modalidades, reitera-se o fato de que a educação básica não garante o acesso, a permanência e o sucesso para a totalidade de indivíduos que a cursam. Assim, mesmo indicando a necessidade de construir uma sociedade “justa e igualitária” e a preocupação com a melhoria da educação básica, ao buscar a perenidade, o Documento Base do PROEJA (MEC, 2006, p. 21) indica que continuaremos com a sociedade de classes e todas as suas mazelas, que, na educação, se refletem pela exclusão do sistema de ensino daqueles que, por distintos motivos, não conseguem aprender no tempo considerado “normal”.

Na seção *Política Pública de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* são indicados os princípios nacionais da política a ser implementada, e que são assumidos também pelo Estado do Paraná: 1) “compromisso com a inclusão da população nas ofertas educacionais”; 2) “inserção da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos”; 3) “ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio”; 4) trabalho como princípio educativo; 5) “pesquisa como fundamento da formação do sujeito

contemplado nessa política”; 6)” condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais” (SEED, 2007, p. 12).

As demandas do atual modelo de acumulação capitalista em relação aos saberes dos trabalhadores são indicadas na seção *Perspectivas de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Aqui também são apontadas as necessidades de articular “conhecimentos da formação geral e para o trabalho, bem como os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos”, de promover o diálogo entre educação básica, educação de jovens e adultos e superior e de garantir a participação dos trabalhadores na formulação da proposta educacional e na sua gestão (SEED, 2007, p. 13).

Em seguida, são apontados oito *Princípios Norteadores da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*. A tônica destes princípios está na integração da educação profissional à educação de jovens e adultos, tendo como parâmetro a educação profissional integrada já ofertada na modalidade regular.

Na seção *Fundamentos Político-Pedagógicos do Currículo da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos* são sinalizadas seis dimensões teórico-metodológicas que devem ser adotadas: a) trabalho como princípio educativo; b) integração de conhecimentos da formação geral e profissional; c) adequação da metodologia ao público de jovens e adultos; d) conteúdos da área de comunicação; e) garantia dos conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas; f) consideração das relações entre ciência, cultura e sociedade (SEED, 2007, p. 17-18). Algumas das passagens desse documento são literais em relação ao documento “*Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos*”<sup>8</sup>, o que não chega a ser um problema, visto que se trata de um curso de integração entre ensino médio e profissional, que se diferencia pelo público a ser atendido. Há, entretanto, uma diferença em relação ao documento “*Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos*”, que diz respeito ao esclarecimento acerca da integração curricular, que “[...] não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõem as áreas do conhecimento” (SEED, 2007, p. 17).

Algumas passagens da seção *Projeto Político-Pedagógico Integrado* oferecem elementos de compreensão para a integração, como as seguintes: “perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos” (SEED, 2007, p. 20); ou o trecho retirado de Ciavatta, que busca esclarecer a integração:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de

formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ciavatta, 2005, p. 84 apud SEED, 2007, p. 19).

Nesse documento, portanto, a exposição da concepção de integração é mais aprofundada que aquela constante no documento “*Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos*”. Embora não explicitamente, há também elementos para a compreensão do conceito de práxis: “homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio” (Ramos, 2005, p. 114 apud SEED, 2007, p. 19). Quanto ao conceito de trabalho, no sentido ontológico, ainda permanecem lacunas para a sua compreensão.

Na seção *Perfil do Profissional da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*, coloca-se a necessidade de um professor que possua perfil para trabalhar com as turmas e, portanto, a seleção diferenciada, por meio de edital próprio. Interessante é notar como se cria, aqui, um sistema paralelo de profissionais, que devem ser “escolhidos a dedo”. Essa medida indica alguns problemas. Em primeiro lugar, a Secretaria assume que nem todos os profissionais que atuam na rede são “competentes”, uma vez que necessita selecionar aqueles com “perfil adequado”. Ora, todos os profissionais devem ter *compromisso e seriedade com os trabalhos desenvolvidos e aperfeiçoamento constante em sua prática pedagógica*, dois dos cinco critérios adotados para seleção. Em segundo lugar, na escola, podem ser acirradas as disputas entre os professores, o que prejudica o andamento das atividades pedagógicas. Durante as discussões promovidas pela SEED, em Curitiba, com o objetivo de sensibilizar diretores de escolas e equipes dos Núcleos Regionais de Educação para a implantação do PROEJA, era comum ouvir, dos participantes, especialmente dos diretores, que a qualidade pretendida, os professores almejados e a avaliação indicada para o PROEJA deveriam ser uma prática em toda a educação básica.

Na seção *Formação Profissional Continuada*, o documento indica as ações adotadas pelo DET/SEED para a formação continuada: em 2007, quatro encontros pedagógicos (96 horas no total) para discussão da política, da concepção teórica da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, o diagnóstico do interesse na implantação e a demanda existente; as oficinas descentralizadas por curso, para elaboração da proposta curricular dos cursos a serem implantados. Em 2008, oficinas descentralizadas nos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado e um simpósio, “[...] com a participação de representantes de todos os estabelecimentos que ofertam a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos” (SEED, 2007, p. 26).

As ações adotadas pela SEED sinalizam para a oferta de uma formação escolar comprometida com os sujeitos que frequentarão os cursos do PROEJA. Como política que está sendo implementada, ainda não é possível avaliar sua dimensão, no que diz respeito à consecução dos objetivos a que se propõe. Nesse sentido, a construção de um currículo e de ações que efetivamente possam superar o “somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros”, na direção de uma “integração na perspectiva da

totalidade” (Ramos, 2008, p. 20) é um desafio que ainda está sendo enfrentado e que, a rigor, não pode ser totalmente superado na sociedade capitalista. Deve, porém, ser perseguido como horizonte de formação, ou, como diz Ramos, “[...] uma utopia a ser construída coletivamente” (2008, p. 6).

## **Para concluir**

Neste artigo, procuramos esboçar criticamente alguns elementos que podem interferir no processo de implementação do currículo integrado para o Ensino Médio Profissional na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Destacamos a importância do currículo como possibilidade de luta pela hegemonia da classe trabalhadora diante do famigerado discurso neoliberal que, reiteradamente, procura a sua consolidação/legitimação no campo educacional. Isto exige, no aspecto legal, uma política educacional comprometida com a classe trabalhadora, que deve ser construída a partir da mobilização e da luta política dos trabalhadores, para que, minimamente, possa ser estabelecida enquanto lei e perseguida enquanto prática.

Observamos que vivenciamos um momento peculiar na história da educação brasileira, marcado pela imposição visceral de uma política educacional neoliberal, explicitada por Neves (2005) como uma nova pedagogia da hegemonia do capital. Isso nos obriga, enquanto profissionais da educação, a reafirmar os nossos princípios, razão pela qual lutamos pela escola pública estatal.

Tomar como reflexão a legislação que, direta ou indiretamente, se relaciona com o PROEJA, isto permitiu mostrar as contradições e as incoerências a serem enfrentadas para que possamos construir e implementar um currículo que efetivamente expresse os conhecimentos necessários à classe trabalhadora para a sua emancipação. Nestes termos, o PROEJA, embora não se proponha a problematizar as causas que produziram a necessidade de implementar a EJA, pois, pelo contrário, carrega um cunho moral e técnico superior aos problemas/entraves educacionais (lembramos que o Documento Base denomina o PROEJA como uma política perene), pode, no espaço da contradição, dar conta de uma demanda discriminada, humilhada, marginalizada do processo educacional.

Para tanto, as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, bem como as instituições federais de educação profissional (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II), devem assumir o PROEJA com o comprometimento político com as camadas populares, por um lado e, por outro, com a busca de implementar políticas que solucionem os problemas de aprendizagem nas classes regulares. Obviamente, é uma tarefa coletiva para além do PROEJA. Este é o desafio.

## Notas

- <sup>1</sup> Referimo-nos ao Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- <sup>2</sup> O Decreto nº 5.478/2005 instituiu o PROEJA na rede de instituições federais de educação. Previa carga horária máxima de 1600 horas para formação inicial e continuada e 2400 horas para formação técnica de nível médio. O Decreto nº 5.840/2006 estende a possibilidade de oferta para as redes de ensino estaduais, municipais e privadas, e passa a definir carga horária mínima para a formação.
- <sup>3</sup> Referimo-nos particularmente aos efeitos do Decreto nº 2.208/1997 e ao PROEM (Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio), instituído durante o governo Jaime Lerner, no Estado do Paraná.
- <sup>4</sup> Após alguns anos de questionamento do Decreto nº 2.208/1997 e reivindicações da sociedade ao governo federal, a forma integrada foi regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004.
- <sup>5</sup> Transferência dos serviços não exclusivos do Estado para a esfera do público não estatal, composto por instituições jurídicas, sem fins lucrativos, que, embebidas pelo espírito da solidariedade, vêm assumindo um serviço público, outrora ofertado exclusivamente pelo Estado. Eficiência, eficácia e produtividade são as metas que orientam tais instituições, cujo propósito consiste em melhor servir o cidadão-cliente.
- <sup>6</sup> Informação obtida através da Chefe do Departamento Educação e Trabalho, SEED/PR, durante o I Seminário PROEJA, realizado em Curitiba, PR, nos dias 7, 8 e 9 de maio de 2007.
- <sup>7</sup> O I Seminário PROEJA foi realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, contando com representantes dos Núcleos Regionais de Educação e das escolas que pretendiam, a partir de um primeiro diagnóstico, ofertar cursos pelo PROEJA em 2008, bem como com representantes das Universidades envolvidas no projeto de pesquisa denominado “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, financiado pela CAPES/SETEC. O Seminário foi organizado como tentativa de esclarecer, aos envolvidos, as bases legais do Programa, bem como sobre o processo de implantação na rede estadual de ensino.
- <sup>8</sup> O documento mencionado direciona as ações do Estado do Paraná em relação à educação profissional regular.

## Referências

- BRASIL.(1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. (1998). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 04, de 29 de janeiro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- BRASIL. (1998). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- BRASIL. (1998). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. (1998). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. (1999). Conselho Nacional. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- BRASIL. (1999). Conselho Nacional. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- BRASIL. (2000). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- BRASIL (2000). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

- BRASIL. (2004). Presidência da República. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
- BRASIL. (2004). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
- BRASIL. (2005). Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
- BRASIL. (2006). Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.
- BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base, fevereiro de 2006.
- CÊA, G. S. dos S. (2007) A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais nos anos 1990. Cascavel: EDUNIOESTE, p. 133-156.
- GAUDÊNCIO, F.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 92, outubro.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (1995). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T.(orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez.
- NETTO, J. P. (1995). Crise global contemporânea e barbárie. In: Vários Autores. **Liberalismo e socialismo**: velhos e novos paradigmas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995 (seminários e debates).
- NEVES, L. M. W. (2005). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã.
- OLIVEIRA, F. e PAOLI, M. C. (1999). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC.
- RAMOS, M. N. (2002). A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 401-422.
- RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.
- SACRISTÁN, G. J. e GÓMEZ, A. I. P. (1998). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. (2007). **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos** – Versão Preliminar.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. (2005). **Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos**.
- UNESCO, MEC. (1999) **Educação: Um Tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez.



*Correspondência*

**Edaguimar Orquizas Viriato** – Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel); líder do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE), cadastrado no CNPq e vinculado à UNIOESTE.

**E-mail:** [edaguimar@terra.com.br](mailto:edaguimar@terra.com.br)

**Renata Cristina da Costa Gotardo** – Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel); integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE). Bolsista PROEJA/CAPES.

**E-mail:** [rc-gotardo@uol.com.br](mailto:rc-gotardo@uol.com.br)

---

Texto publicado em [\*Currículo sem Fronteiras\*](#) com autorização das autoras.

---