

DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO EPT/EJA NO IFPR – CAMPUS UMUARAMA

Me. Hewerton Aparecido Lopes  0000-0003-2493-3131
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná
Dr. Adriano Larentes da Silva  0000-0002-3604-5281
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo trata dos desafios da implantação de um curso de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio integrado à Educação de Jovens e Adultos (EPT/EJA) no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Umuarama. Seu objetivo é identificar e discutir, no contexto das instituições de ensino que ofertam EJA e EPT/EJA no município, o perfil dos estudantes, as dificuldades das escolas, além de apresentar os desafios relacionados ao currículo integrado e às experiências referentes à EJA na visão de docentes do Ensino Médio Integrado do referido campus. A pesquisa classifica-se como qualitativa, do tipo estudo de caso, e assumiu o caráter exploratório e descritivo. O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa de campo, com o uso de questionários

e entrevistas estruturadas, entre outubro e dezembro de 2019. A técnica utilizada para a análise e interpretação dos dados foi a análise de conteúdo. Os resultados indicaram que o público da EJA, no município, é composto por estudantes da periferia, trabalhadores de baixa renda, e a evasão foi apontada como o principal problema. Entre os professores participantes, constatou-se carência em formação específica em EJA, tanto inicial quanto continuada, além de uma compreensão equivocada sobre o conceito de integração. Como síntese, para superar as dificuldades relacionadas à implementação da EPT/EJA, as propostas devem se fundamentar nos princípios da formação integral, promovendo, a todos, o direito à educação continuada ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos; Currículo Integrado.

CHALLENGES OF IMPLEMENTING CTE/YAE IN IFPR – UMUARAMA CAMPUS

ABSTRACT: This article analyses the challenges of implementing a Career and Technical Education in high school integrated into the Youth and Adult Education (CTE/YAE) in the Federal Institute of Paraná (IFPR) – Umuarama Campus. It aims to identify and discuss, considering the city's educational institutions in which YAE and CTE/YAE are offered, the students' profile and schools' difficulties as well as presenting the issues of the integrated curriculum and the experiences with YAE from the teachers' perspective. This is a qualitative case study research, that has taken on an exploratory and descriptive approach. The chosen methodology was field research, carried through questionnaires and structured interviews conducted between

October and December 2019. To analyse and interpret the collected data, content analysis technique was applied. The results indicate that the city's YAE students are low-wage workers and from the outskirts of town, and school evasion was declared to be the main obstacle. Among the teachers, a lack of training was detected, both in initial and continuing YAE specific training, in addition to a misunderstanding of the integration concept. In summary, to overcome the difficulties of implementing CTE/YAE, proposals must be based on the principles of integral formation. Thus promoting for everyone the right to continuing education, throughout life.

KEYWORDS: Career Education; Youth and Adult Education; Integrated Curriculum.



1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais (IFs), conforme a Lei 11.892, Art. 2º, “são instituições de educação superior, básica e profissional, [...] especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica” (EPT) (BRASIL, 2008). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a EPT está voltada, dentre outras finalidades, à preparação para o exercício de uma profissão, considerando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 1996). Para isso, é fundamental que o estudante dessa modalidade educacional tenha acesso aos conteúdos específicos que determinada profissão exige, integrado aos conhecimentos das ciências básicas que complementarão sua formação integral e humanística.

Mediante a articulação da EPT com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, os IFs ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada à Educação de Jovens e Adultos (EPTNM/EJA), destinada à população que não teve acesso ou não concluiu a Educação Básica na idade própria/regular e que busca, ao retornar aos bancos escolares, conquistar o direito à qualificação profissional e à elevação da escolaridade (BRASIL, 2008), concomitantemente. A fim de instituir a EPTNM/EJA como política pública permanente, essas instituições devem primar pelo aumento do número de vagas e expandir a quantidade de cursos dessa natureza. Dentre os IFs está o Instituto Federal do Paraná (IFPR), que assumiu o compromisso de atender, institucionalmente e no âmbito de cada campus, aos percentuais de vagas exigidos pela Lei 11.892/2008 (IFPR, 2018b).

Diante deste compromisso, que se configura em um desafio, vem surgindo várias dúvidas e incertezas quanto ao perfil do público da EJA a ser atendido pelo IFPR e, com isso, a necessidade de realizar novas pesquisas e reflexões sobre as bases teórico-práticas relacionadas aos projetos pedagógicos dos cursos ligados a essa modalidade, na instituição. Partindo desta realidade, esse trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2018 e 2020, no âmbito do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, e vinculado



ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, Campus Centro de Referência em Formação e Educação a Distância - CERFEAD. O estudo apoiou-se em autores como Acácia Zeneida Kuenzer (1997), Dante Henrique Moura (2013; 2016), Dermeval Saviani (2003; 2007), Gaudêncio Frigotto (2000), Jane Paiva (2009; 2012), Jaqueline Moll (2010); Maria Ciavatta (2012), Marise Ramos (2003; 2008; 2010; 2012), Miguel Arroyo (2005; 2013), Monica Ribeiro Silva (2019; 2020), Paulo Freire (1987; 2018), entre outros.

Este artigo tem o objetivo de identificar e discutir, no contexto das instituições de ensino que ofertam EJA e EPTNM/EJA de nível médio no município de Umuarama-PR, o perfil dos estudantes, as dificuldades que transpassam a modalidade nessas escolas; e apresentar os principais desafios relacionados ao currículo integrado no cotidiano e as experiências docentes referentes à EJA no IFPR - Campus Umuarama. A pesquisa se justifica pela necessidade de subsidiar os IFs na tarefa de ampliar o acesso à educação integral e de qualidade, consoante com as determinações legais, a fim de que se comprometam com o direito pleno dos trabalhadores a uma educação emancipatória (MOURA, 2016).

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: na seção 1, apresenta-se a introdução; a seção 2 discorre sobre o percurso metodológico da pesquisa; as seções 3 e 4 expõem o referencial teórico, em que primeiro se discutirá os desafios do currículo integrado no campo da EPT/EJA e em seguida o contexto da oferta desses cursos no âmbito do IFPR, com base em alguns indicadores locais educacionais, sociais e econômicos; na seção 5, são analisados os resultados encontrados, que por fim são apresentados, na seção 6, com as considerações finais.



2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi qualitativa, quanto à sua abordagem, já que, por meio dela, houve a tentativa de compreender os “significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados” (RICHARDSON et al., 1999, p. 90) sem a preocupação de quantificar os dados, mas sim com o nível de clareza das informações. A partir disso, optou-se pelo tipo de pesquisa estudo de caso, visto que se buscou interpretar o contexto no qual o caso está inserido para melhor compreendê-lo; e para isso, foi necessário relacionar ações, comportamentos, discursos e interações dos que estão envolvidos com o problema destacado para a investigação (SEVERINO, 2016).

No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa assumiu o caráter exploratório ao visar a familiarização do pesquisador com o fenômeno investigado, mapeando suas condições de manifestação, e descritivo, visto que se empenhou em caracterizar uma população, em uma realidade específica, identificando possíveis relações entre as variáveis (MARCONI e LAKATOS, 2010).

O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa de campo com a aplicação dos seguintes instrumentos: questionário com questões abertas e fechadas e entrevista estruturada que seguiram um mesmo roteiro elaborado previamente (MARCONI e LAKATOS, 2010). Os que participaram da coleta dos dados declararam sua concordância, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, o qual possui dois pareceres favoráveis: um pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Paranaense (UNIPAR), parecer nº 3.371.830; e outro pelo CEP do IFPR, parecer nº 3.455.653.

A coleta ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2019. Primeiro, com aplicação dos questionários aos docentes do IFPR - Campus Umuarama que atuavam no Ensino Médio Integrado (EMI). Dos 64 professores (59 efetivos e 5 substitutos) 49 encontravam-se ativos, e destes, 38 lecionavam no EMI e foram convidados a participar de forma voluntária. Do universo total da pesquisa, 22



professores (57,89%) devolveram os questionários e compuseram a amostra. E segundo, foram realizadas entrevistas com as pedagogas representantes do apoio pedagógico das quatro escolas estaduais do município de Umuarama, responsáveis por 85% das turmas de EJA de nível médio em 2019 (PARANÁ, 2019).

A técnica utilizada para a análise e interpretação dos dados foi a análise de conteúdo, que apresenta algumas características metodológicas como: “objetividade, sistematização e inferência” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 84). Sendo assim, nas perguntas fechadas dos questionários foram aplicados cálculos de porcentagem, e as respostas abertas – tanto dos questionários quanto das entrevistas - foram transcritas e os participantes identificados com letras e números, de modo a preservar o anonimato, e a partir das respostas, deu-se início ao processo de leituras e estabelecimento de comparações entre as diferentes respostas do grupo pesquisado, fundamentado nas bases teóricas (MINAYO, 2007).

3 DESAFIOS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CAMPO DA EPT/EJA

Os educadores que pretendem romper com o currículo tradicional, tecnicista e baseado em competências são impelidos a construir suas identidades na contramão do forte movimento ultraliberal que almeja, dentre outras coisas, subordinar a função da educação aos objetivos da reprodução do capital (ARROYO, 2013). Sendo assim, a preocupação com os currículos integrados e a organização dos conteúdos de forma inter-relacionada é uma necessidade que se apresenta como possibilidade de superar os limites da sociedade capitalista, pois oferece uma orientação voltada à formação integral, emancipatória e significativa (SACRISTÁN, 2000).

No campo da EPT e, mais precisamente, da EPTNM, um dos desafios do currículo integrado é o de colocar em diálogo áreas clássicas do conhecimento, a formação geral (que se constitui nas ciências básicas) e a formação profissional



técnica (que são os saberes específicos de uma habilitação profissional) (MOLL, 2010). Essa interdependência visa permitir, ao educando, perceber as formas de organização social e a divisão social das técnicas, de inserção no mundo do trabalho e os saberes científicos inerentes à compreensão da totalidade e ao desenvolvimento da consciência crítica.

A partir do Decreto N.º 5.840/06 que instituiu, em âmbito nacional, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), as instituições federais têm se mobilizado para atender aos percentuais mínimos de oferta e estabelecê-lo, para além de um programa, como garantia do direito a uma educação de qualidade (MOURA, 2016). Nesse contexto, o IFPR se refere a esses cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio articulada à Educação de Jovens e Adultos apenas como EPT/EJA (IFPR, 2018a), enfatizando uma proposta mais ampla e permanente e inserindo-se nesse diálogo entre formação técnica e formação geral, que estabelece uma modalidade voltada àqueles que não tiveram acesso ou concluíram a educação básica na idade própria.

Os cursos EPT/EJA postulam, como imprescindível à sua execução, uma organização curricular integrada que contemple os saberes da contemporaneidade, as questões do cotidiano e se relacionem com as trajetórias pessoais daqueles que buscam essa modalidade de ensino (MOLL, 2010). Tal integração vai além da forma de disposição curricular, ou seja, de articular os componentes das ciências básicas e as habilitações profissionais; pelo contrário, envolve “relacionar, internamente à organização curricular e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2010, p. 52). Tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, que se tornam eixos epistemológicos e ético-políticos, tal proposta visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, críticos, ativos e capazes de superar as condições de exclusão social a que são submetidos.



Diante disso, as instituições educacionais necessitam incluir em seus projetos pedagógicos de curso (PPCs) a possibilidade de discussão, materialização e implementação da integração curricular, de maneira que se faça a junção de uma formação humana mais geral, uma formação para o Ensino Médio e para a habilitação profissional. Para Machado (2010), não é mais aceitável considerar os conteúdos só como gerais ou específicos, visto que, no plano da educação profissional, ambos são reconhecidos como essenciais. Além disso, professores, estudantes e todos que participam do processo de ensino-aprendizagem, necessitam de uma nova postura pedagógica e de romper com o modelo cultural escolar que hierarquiza os conhecimentos e desqualifica os saberes de ordem técnica. Deve-se, ainda, explorar os processos de contextualização, no sentido de vincular os processos educativos aos sociais e à realidade local, unindo teoria e prática, educação e trabalho, escola e vida, ter a pesquisa como princípio pedagógico e transformar a aprendizagem em um processo investigativo, a fim de incorporar, ao trabalho pedagógico, o conhecimento empírico e experimental trazido pelo aluno, desenvolvendo conceitos e a compreensão dos princípios científicos (MACHADO, 2010). Além disso, é preciso compreender a interdisciplinaridade como imperativo à materialização dessa proposta, promovendo a articulação das categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo que a interação entre os componentes curriculares aconteça sistematicamente, sem que haja redução de sua autonomia (SILVA e DINIZ, 2015, p. 9).

O ponto central da integração na EPT é ter o trabalho como princípio educativo, o que implica superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho, desenvolvendo, no educando, os saberes relacionados à sua prática e não apenas a competências. Para isso, a consciência crítica é o primeiro elemento do processo que permite perceber as relações sociais e construir outras alternativas, nas quais o “trabalho se torne manifestação de vida” (FRIGOTTO, 2000, p. 97); ainda mais quando está articulada à EJA - modalidade em que a relação dos estudantes com o mundo do trabalho se manifesta de forma mais direta, por meio



do qual vivencia-se e acumula-se experiências relacionadas a essa categoria (SILVA, 2015). Sob esse viés, o currículo integrado pode ser considerado como possibilidade de enfrentamento e resistência aos interesses neoliberais na educação, constantemente presentes nas reformas educacionais.

De maneira muita mais articulada e aprofundada do que nas reformas da década de 1970 e 1990, a aprovação da MP 746/16, convertida na Lei N.º 13.415/17, foi aprovada sem diálogo com a sociedade e permitiu, dentre outras coisas, a redução da carga horária da formação geral, a fragmentação do conhecimento por meio dos itinerários formativos, a negação do direito ao conhecimento amplo e à formação integral, além da imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem ponderar as especificidades regionais (SILVA, 2019). A nova lei, baseada em um currículo tecnicista que coloca as competências como transcendentais às ciências básicas, estabelece uma educação instrumental e esvaziada, reduzida à aquisição de habilidades para a empregabilidade e o empreendedorismo, tendo este último como um dos seus eixos estruturantes (MOURA, 2016). Essa perspectiva ignora as desigualdades e as condições precárias de vida da maioria da população e a responsabiliza pelo seu fracasso. Seu objetivo é formar um sujeito produtivo, flexível, competitivo e movido por interesses individuais. Não se considera, pois, que para ampliar os horizontes é imprescindível oferecer, no contexto escolar, uma base cultural sólida e o conhecimento capaz de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo, para que, só então, o estudante tenha as mínimas condições de fazer suas próprias escolhas e se deslocar para além das circunstâncias locais e particulares (MACEDO, 2018; YOUNG, 2007).

Mediante a atual conjuntura, os cursos EPT/EJA e a organização do currículo integrado se apresentam como formas de lutar pelo direito de se fazer a humanidade de muitos homens e mulheres, sujeitos de sua própria história e cidadãos plenamente desenvolvidos (PAIVA, 2009). Sendo assim, integrar formação geral e formação técnica à EJA, considerando sua diversidade e



especificidade, é uma forma de garantir à classe trabalhadora condições de prosseguir nos estudos e alçar novos projetos de vida.

4 O CONTEXTO DA OFERTA DA EPT/EJA NO IFPR: DESAFIOS A PARTIR DE INDICADORES LOCAIS

A lei de criação dos IFs (Lei N.º 11.892/08) apresenta, entre seus objetivos, ofertar EPTNM prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da EJA (BRASIL, 2008, Art. 7º). Além dela, outros dispositivos também buscam garantir essa modalidade e estabelecem metas de vagas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) que apresenta como escopo o percentual mínimo de 25% do total das matrículas da EJA em cursos EPT/EJA, nos ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 2014). Além do Decreto N.º 5.840/06, que determina, aos IFs, destinar um percentual mínimo de 10% de suas vagas à modalidade (BRASIL, 2006). Contudo, em 2017, o percentual de matrículas da EPT/EJA, nacionalmente, foi de 1,5%, portanto, bem distante da meta estabelecida pelo PNE para 2024. Na distribuição dessas matrículas, a rede estadual foi responsável por 70,6% e a rede federal por 16,9%, o que reforça a responsabilidade da rede de ampliar o número de vagas (BRASIL, 2019b). No âmbito dos IFs, a modalidade representou, em 2018, somente 2,4% das matrículas, tendo na Região Sul o percentual de 2,7%, e, no IFPR, especificamente, apenas 0,2% (BRASIL, 2019a).

Diante disso, os IFs, de modo geral, direcionam esforços a fim de expandir suas vagas para cursos EPT/EJA e cumprir com a função social de promover o acesso à qualificação profissional para a classe trabalhadora. No IFPR, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (lustrro 2019 a 2023), dos 22 *campi* que ainda não ofertavam a modalidade, 13 comprometeram-se a iniciá-la no próximo quinquênio, dentre os quais está o Campus Umuarama, cuja intenção era de implementar seu primeiro curso em 2020 (IFPR, 2018b). No entanto, a construção da Proposta de Abertura de Curso (PAC), iniciada em 2019,



do curso de “Formação Inicial e Continuada de Assistente Administrativo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (EPT/EJA FIC), encontra-se paralisada, dado que se identificou a necessidade de contratação docente, além de outros imprevistos que impediram sua finalização pela Comissão de Estruturação de Curso (CEC) do *campus*, e, até o momento, não há previsão do retorno de suas atividades (IFPR, 2019).

A partir disso, e mediante o expressivo desenvolvimento do IFPR, que se encontra presente em todas as regiões do estado, é de suma importância a expansão da EPT/EJA na instituição, já que a perspectiva desses cursos de promover uma formação humana e integral de jovens e adultos vai ao encontro da sua visão e missão institucional (MOURA, 2016).

Uma pesquisa de 2017 com membros da gestão, equipe pedagógica e coordenadores de cursos dos três campi que ofertavam EPT/EJA, no IFPR, revelou que 89% deles tiveram alguma dificuldade no desenvolvimento da modalidade, sendo as principais: falta de formação docente para atuar na EJA e de uma proposta pedagógica específica, além de altos índices de evasão (SAKALAUSKAS, 2019); tanto que, dos três grupos de entrevistados, dois informaram que não ofertariam mais os cursos EPT/EJA no próximo ano. Segundo os gestores, o grande número de estudantes evadidos e a necessidade de realizar uma reestruturação nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) contribuíram para a decisão. Como proposta para apoiar a implementação da modalidade, os entrevistados sugeriram, dentre outras, avaliar as demandas e as necessidades da comunidade e promover a formação específica de docentes e servidores para atuar com a EJA.

Esses dados confirmam a importância de um PPC sólido, coerente e pautado nos princípios da educação integral para a consolidação da modalidade nos itinerários formativos. Portanto, ao planejar os cursos EPT/EJA, cada projeto deve identificar as perspectivas de oferta, a partir das áreas de atuação dos docentes e da infraestrutura do *campus*, avaliar a conjuntura local e regional, considerando as demandas externas e expectativas da comunidade, bem como



registrar esse levantamento em atas, relatórios, pareceres ou demais formas de registros que evidenciem a história do processo de estudo para a sua criação (IFPR, 2018a).

Evidencia-se, diante disso, a urgência de fomentar ações que apoiem e subsidiem a oferta da modalidade nessas instituições, sem dispensar a qualidade, a excelência, a ética e a inclusão social, dentre outros valores que consolidam o trabalho do IFPR. Desse modo, foram levantadas algumas informações do contexto local do município de Umuarama, a fim de auxiliar no diagnóstico para a proposição de um curso dessa ordem. Segundo Neves (2019), para traçar o perfil de uma localidade, recomenda-se uma pesquisa sobre sua história, características da população, dados econômicos, culturais e educacionais.

O município está situado na Região Noroeste do Paraná, a 575,23 km da capital, Curitiba, próximo das divisas com Mato Grosso do Sul e São Paulo e da fronteira com o Paraguai. Em 2010, segundo o censo (IBGE, 2010a), a população era de 100.676 - estimada em 111.557 para 2019 -, sendo que a faixa etária com 18 anos ou mais, compreendia 74,84% da população. A maior crescente da pirâmide etária está na faixa dos 20 a 24 anos (IBGE, 2010c). Segundo o tipo de domicílio e sexo, indica-se uma população predominantemente urbana (92,83%) e majoritariamente feminina (51,53%) (IBGE, 2010b).

Sobre o cenário educacional, o número de matrículas da Educação Básica, para o ano de 2019, foi de 24.583, divididas entre Ensino Fundamental (12.430), Educação Infantil (4.862), Ensino Médio (4.172), EPTNM (2.234), EJA (1.792), Educação Especial (755) e cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC (57). Na EJA, a etapa com o maior número de matrículas foi o Ensino Fundamental (1.044), seguida pelo Ensino Médio com 748, distribuídas entre as redes estadual (85%) e privada (15%). Quanto à EPT/EJA, houve oferta de apenas um curso na rede estadual, com o total de 83 matrículas (BRASIL, 2020). Não houve, em 2019, oferta de cursos EPT/EJA FIC de nível médio, o que comprova a oportunidade do IFPR de ampliar a oferta desses cursos no município.



Dos estudantes da EJA, 52% são do sexo masculino, e os principais grupos etários estão na faixa dos 15 a 17 anos (14%), 18 a 19 anos (13%), de 20 a 24 anos (21%) e de 25 a 29 anos (14%), que, juntos, correspondem a 62% das matrículas (BRASIL, 2020). Isso reflete o processo de juvenilização da modalidade - tendência observada não só no Brasil, mas também em outros países da América Latina -, na qual o jovem passa a integrar, cada vez mais, o público (LEITE, 2013).

Contudo, apesar da baixa oferta de vagas na EJA, os dados do IBGE (2010a) sugerem uma grande demanda pela modalidade no município, uma vez que o número de pessoas com 10 anos de idade ou mais sem instrução (menos de 1 ano de estudo) e com Ensino Fundamental incompleto era de 41.125 pessoas, e, mesmo excluindo a faixa etária de 10 a 14 anos (7.602), ainda restam 33.523 indivíduos (33% da população total). Já aqueles com Ensino Fundamental completo e médio incompleto (público-alvo da proposta do Campus Umuarama) somam 15.817 (16% da população). Diante disso, o cenário educacional de Umuarama reitera a necessidade da oferta de cursos EPT/EJA de nível médio, tendo em vista que, durante o ano de 2019, o município ofertou, de forma gratuita, apenas um curso na rede estadual (Curso Técnico em Enfermagem EPT/EJA). Ademais, visto que não há oferta de cursos EPT/EJA FIC de nível médio, um grande público (em torno de 15 mil pessoas) poderá se beneficiar, caso haja a oferta de um curso dessa natureza pelo IFPR, mediante a ampliação do direito à educação básica e à qualificação profissional de excelência.

A elevação da escolaridade pode representar, também, acesso a outros direitos básicos como saúde, moradia, cultura, segurança alimentar e emprego, mediante o aumento da renda e a inserção no mundo do trabalho. Como mostra a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), ao observar a evolução da remuneração média, em reais, a preços de dezembro de 2018, segundo a escolaridade da população do município, é possível concluir que a média salarial das pessoas com Ensino Médio completo, cujo valor foi de R\$ 2.196,23, permanece superior à das pessoas com menos tempo de escolaridade. A maior



diferença está entre a população analfabeta, cujo salário, na média, foi de R\$ 1.773,50, seguido pela população com Ensino Médio incompleto (R\$ 1.816,16) e pelos que possuem Ensino Fundamental completo (R\$ 1.965,67). Tal distinção se acentua ao se comparar os que possuem Ensino Superior incompleto e completo, para os quais a média salarial foi de R\$ 2.652,81 e R\$ 5.743,04, respectivamente, (BRASIL, 2019c).

Além do levantamento dos dados demográficos, educacionais, culturais e econômicos, recomenda-se, para a proposição de um novo curso, a participação ativa da sociedade como um todo, por meio de reuniões, entrevistas, aplicação de questionários, assim como o estabelecimento de parcerias com os representantes da sociedade (NEVES, 2019). Nesse sentido, em 2015, após uma auditoria interna para análise, acompanhamento e constatação dos procedimentos de criação de cursos no IFPR, verificou-se que muitos cursos são criados sem o efetivo debate com a comunidade, o que implica em baixa procura e altos índices de evasão (IFPR, 2015). Desse modo, a indicação de novos cursos deve se orientar pelos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, em diálogo com os representantes de diferentes setores da sociedade, bem como envolver os gestores da instituição e os futuros professores que atuarão na modalidade, sem desconsiderar as características e finalidades da EPT/EJA, seu compromisso com o desenvolvimento regional e com a formação para o mundo do trabalho (NEVES, 2019).

5 A EPT/EJA NO ÂMBITO DO IFPR – CAMPUS UMUARAMA E OS DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

A partir da pesquisa de campo com as escolas estaduais do município que ofereciam cursos EJA, buscou-se identificar aspectos que demonstrem os desafios referentes à implementação de um curso dessa natureza. Das 4 escolas participantes, apenas uma oferecia um curso EPT/EJA. Nas demais, a oferta está organizada por componentes curriculares; portanto, os estudantes podem



matricular-se em até quatro de cada vez, distribuídos em turmas coletivas ou individuais, com duração de, aproximadamente, dois anos e meio, a depender de quantas unidades curriculares cada estudante consiga cursar por semestre. Somente uma instituição têm turmas em todos os turnos, porém 69% delas estão no período noturno. As outras operam somente no turno da noite, inclusive a única que oferta o curso integrado (PARANÁ, 2019).

De acordo com as quatro pedagogas entrevistadas, todas elas afirmaram que nas respectivas escolas a maioria dos estudantes reside nos bairros mais afastados da cidade e próximos das imediações. Tal informação requer atenção por parte do IFPR, visto que está situado às margens da rodovia e na parte industrial da cidade, distante, assim, do perímetro urbano, o que exigirá o uso de transporte particular ou público pelos futuros estudantes. Deve-se considerar, portanto, a possibilidade de parcerias com instituições mais próximas das áreas residenciais e estudar canais de divulgação do curso, nessas comunidades, além do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão que os aproximem dessas instituições, diante do desconhecimento que muitos têm em relação ao papel do IFPR, não só no que se refere aos cursos EPT/EJA como às demais modalidades (SOUZA et al., 2018).

Sobre a condição socioeconômica dos educandos, todas as pedagogas classificaram como sendo de classe social muito baixa ou baixa, composta, em sua maioria, por trabalhadores assalariados e informais. Essas informações estão baseadas em conversas informais das profissionais com os estudantes, já que nem as escolas e nem o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Umuarama fazem esse levantamento sistematizado. Apesar disso, essa constatação encontra respaldo em Laffin, Sales e Souza (2015, p. 25), pois estes autores corroboram que neste público muitos “não estão inseridos no mercado ou estão em ocupações de subemprego do sistema produtivo [...] caracterizando uma população desfavorecida econômica, social e culturalmente”, muito disso em função da pouca escolaridade.



É comum, segundo duas das entrevistadas, o caso de estudantes que, em algum momento de sua formação, precisam optar entre trabalho e estudo, sendo esse um dos principais motivos da evasão. Nesse sentido, uma delas ressalta a necessidade de assistência estudantil, nos casos de vulnerabilidade social, assim como afirmam Covolan e Machado (2012), com base na experiência do IFPR – Campus Paranaguá, onde o oferecimento de uma bolsa, ainda que com pagamentos instáveis, reforçou a participação dos alunos. Logo, com a implantação de um curso EPT/EJA, as orientações sobre os programas de assistência estudantil devem ser redobradas, visto que uma bolsa assistencial pode ser determinante para a permanência e o êxito desse público.

A respeito da evasão nos cursos EJA em Umuarama, 3 das 4 entrevistadas afirmaram passar por esse problema, classificada por uma delas como a maior dificuldade a ser enfrentada na modalidade. Todas mencionaram o trabalho como principal motivo da evasão, justificada pela sobrecarga e o excesso de cansaço com que os estudantes chegam às aulas. No quadro das mulheres que são mães, isso se agrava devido à pressão de cuidar dos filhos e à tripla jornada (trabalho, estudo e afazeres domésticos) às quais muitas delas são submetidas, e, em alguns casos, acrescidas da interferência do marido, que não apoia a continuidade dos estudos nem divide as responsabilidades do lar e da criação dos filhos.

Ainda sobre a evasão, uma das entrevistadas reforçou a complexidade de se tentar impedir que os alunos desistam, uma vez que quando a dificuldade não é de ordem pedagógica, e sim financeira, poucos buscam ajuda, o que dificulta, por exemplo, que o apoio pedagógico pense em alternativas antes que o estudante abandone, de fato. Além disso, na escola que oferta EPT/EJA, é recorrente os alunos terem dificuldades nas unidades curriculares do núcleo comum e de muitos ingressarem na expectativa de que terão aulas apenas da formação técnica, mesmo cientes de que não concluíram o Ensino Médio. Esse poderá ser um problema recorrente entre os futuros estudantes da EPT/EJA no Campus Umuarama, caso não haja uma correta compreensão da proposta do curso. Por



isso, é fundamental que o candidato receba mais esclarecimentos sobre a modalidade antes da inscrição, pois quanto mais informações tiver, mais sentirá ou não afinidade com a proposta de formação apresentada (LAFFIN; SALES; SOUZA, 2015).

Quanto à possibilidade de parcerias entre essas escolas e o IFPR, das quatro entrevistadas, três identificaram excelentes oportunidades, seja na oferta de formação continuada a seus professores ou na divulgação do instituto aos estudantes. Sugeriu-se a realização de “mostra de cursos” para que os discentes conheçam as oportunidades existentes e tenham o interesse despertado para dar continuidade aos estudos, além da oferta de cursos de qualificação com curta duração e, preferencialmente, com certificação. Apenas uma delas não considerou algum tipo de parceria, e alegou possível falta de interesse dos estudantes em realizar cursos técnicos ou superiores ofertados pelo IFPR, posto que, segundo ela, a preocupação deles se reduz à certificação e não estão em busca de dar continuidade aos estudos.

Já na outra parte da pesquisa de campo, realizada com os professores do IFPR que atuam no EMI, a primeira parte do questionário visou traçar o perfil dos participantes da pesquisa. A respeito disso, no quesito formação profissional, 59% possuem formação pedagógica em cursos de licenciatura, os demais são graduados somente em cursos de bacharelado ou tecnologia. Metade deles declarou trabalhar tanto com os componentes da formação geral quanto com a formação técnica, e 95% também atuavam em outros níveis e modalidades de ensino além do EMI. Isso revela um perfil docente comum aos IFs, que exige um domínio amplo de conhecimentos e flexibilidade para lidar com todas as áreas de abrangência da sua formação e da instituição em si (OLIVEIRA e CRUZ, 2017).

Sobre a formação pedagógica para atuar na EJA, 86% afirmam que não a tiveram na graduação ou na pós-graduação, e mesmo dos que possuem licenciatura, apenas 23% receberam formação nesse sentido, considerada pouco satisfatória ou insatisfatória. Segundo Ventura e Bomfim (2015), vários estudos têm destacado a baixa prioridade conferida à EJA nos cursos de licenciatura;



como consequência, muitos dos futuros licenciados desconhecem a problemática e a realidade da modalidade, além de não reconhecer a especificidade de prática e reflexão pedagógica desse campo específico. Tendo em vista essa lacuna da formação inicial, é necessário que a formação continuada sobre a problemática da EJA se dê tão logo o professor comece a trabalhar com a modalidade (POMINI, 2014). Contudo, apesar do interesse do IFPR de expandir a EPT/EJA, 91% dos entrevistados relataram não ter recebido formação nesse sentido promovidas pela instituição, e os que receberam a consideraram insatisfatória.

Além da carência formativa, 54% dos participantes não possuem experiência prática na EJA, e dos que afirmam já ter atuado na modalidade, metade declarou que ainda não se sente preparada. Isso reflete no pouco conhecimento a respeito do perfil dos estudantes, uma vez que apenas 14% dos entrevistados consideram conhecer as características desse público de maneira satisfatória. A grande maioria (64%), entretanto, apesar de julgar conhecer, acredita que não saiba o bastante. Apesar disso, um aspecto considerado positivo é que, mesmo diante da aparente inexperiência e despreparo, 83% dos professores responderam que gostariam de atuar em cursos dessa natureza, dos quais 41% admitem não se identificar com a modalidade, mas gostariam de vivenciá-la e assim aprender a partir da prática. Corroborando esses dados, Silva (2012) identificou no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Codó, que um dos principais desafios a ser superado é a falta de formação específica e continuada dos docentes em relação à EPT/EJA. A autora conclui que é necessário oferecer capacitação não apenas para os professores, mas também para os servidores do setor pedagógico, a fim de que possam estar aptos a orientar sobre questões específicas do currículo, metodologias possíveis de serem adotadas, realizando um trabalho conjunto e mais qualificado. Desse modo, é fundamental que a formação continuada esteja também alicerçada no currículo formal, permitindo que todos os envolvidos com a EPT/EJA entendam a importância do currículo e participem, em conjunto, da sua construção.



Considerando a importância de se discutir a proposta do currículo integrado, nesse contexto, algumas questões investigaram as percepções e experiências dos docentes do IFPR – Campus Umuarama a respeito da relação entre as disciplinas de formação geral e específica no EMI, a compreensão sobre a proposta de integração curricular e como ela se dá no cotidiano, evidenciando-se o desafio de se colocar em diálogo áreas clássicas do conhecimento (MOLL, 2010), visto que somente 4% dos entrevistados disseram que a relação entre os componentes curriculares da formação geral e da específica é ótima. Outros apontaram que há hierarquia entre os conhecimentos - em alguns casos os conteúdos específicos são vistos como mais importantes - e que os professores de diferentes áreas não planejam juntos. A falta de diálogo e de planejamento coletivo pode colaborar com a percepção desses professores de que a proposta de integração não acontece no cotidiano, conforme apontado por 78% dos entrevistados. Uns afirmam que muito se planeja, mas pouco se faz, e que há pouca disposição por parte de alguns docentes de mudar do currículo tradicional para uma proposta inovadora. Contudo, mesmo diante dessa compreensão, 81% consideram que a integração seja possível, sendo que 36% presumem que totalmente e 45% parcialmente.

Parte desse entendimento pode se dar pela não compreensão do conceito de integração ou pelo seu desconhecimento, já que entendê-lo de maneira parcial ou equivocada faz com que as ações voltadas a essa finalidade também o sejam (MOURA, 2013). Por isso, inquiriu-se do corpo docente o que compreendia por integração curricular, e as respostas foram assim classificadas: integração entre os conteúdos do núcleo básico com o específico; aplicação da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares; conteúdos voltados à formação integral do estudante e que abordem questões do cotidiano; relação horizontal entre professor e aluno e estudos baseados em temas geradores.

Em nenhuma das respostas constaram dois conceitos fundamentais da integração curricular: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, apesar de serem pontos centrais da proposta, na medida



em que ter o trabalho como princípio educativo implica superar a visão utilitarista, tecnicista e reducionista do trabalho dentro da organização do currículo escolar (FRIGOTTO, 2000) e a pesquisa como princípio pedagógico acarreta em transformar o processo educacional em investigativo, além de, por meio dela, desenvolver os conceitos e a compreensão dos princípios científicos, evidenciando como eles embasam as técnicas. Desse modo, mediante esses dois princípios é que se poderia alcançar uma educação unitária e politécnica e o amplo acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir sua própria existência (RAMOS, 2008; MACHADO, 2010).

Sobre as experiências práticas dos entrevistados relativas à proposta da integração curricular, somente 45% afirmaram que já as vivenciaram e conseguiram apresentar alguns exemplos. As principais experiências foram: a) o trabalho em conjunto com outros componentes curriculares, unindo teoria e prática; b) projetos bimestrais ou anuais que envolveram unidades do mesmo ou de diferentes núcleos de formação; c) a demonstração, aos estudantes, de como aplicar conceitos de um componente curricular no âmbito de outro; d) a execução de trabalhos e exposição de produções que envolviam várias áreas; e) o trabalho por projetos e/ou eixos no qual cada profissional pôde contribuir de forma interdisciplinar; f) visitas técnicas; g) Projeto Integrador, envolvendo todos os componentes do curso, com um resultado final a ser apresentado no último bimestre daquele ano letivo. Apesar dos exemplos apresentados, constatou-se que tais iniciativas não eram sistematizadas e periódicas. Isso indica que muitas ações docentes se materializam na perspectiva da formação integrada, mas de forma pontual, individual e dispersa; seria necessário, então, avançar-se da boa intenção para a sistematização, “estabelecendo instâncias de trabalho coletivo, a partir de políticas e ações institucionais orgânicas” (CASTRO e BARBOSA, 2015, p. 14). Dessa forma, é imprescindível que haja interação, planejamento coletivo e reflexão conjunta dos docentes que atuam no EMI, incorporando, à sua prática pedagógica, além do domínio técnico da ciência que atua, estudos que



contribuam para uma maior apropriação dos princípios que fundamentam o currículo integrado.

A respeito das dificuldades para atingir a integração, na opinião dos entrevistados, algumas são pertinentes à ação docente e outras mais relacionadas à gestão. No que tange à prática pedagógica, afirmou-se que falta interação entre os colegas, dado que não há tempo disponível para a discussão e a qualificação de suas ações de maneira organizada. Além disso, muitos desconhecem o tema do currículo integrado, resistem à mudança e se preocupam excessivamente com o conteúdo das ementas. Já, no que se refere à gestão, os professores pontuaram que os gestores também precisam se apropriar da proposta do currículo integrado para que possam oferecer suporte à preparação das atividades e auxiliar na reorganização pedagógica dos cursos, na distribuição da carga horária de trabalho, além de institucionalizar um período específico para planejamento coletivo.

Por fim, a respeito das dificuldades de integração no campo da EPT/EJA, alguns professores consideram que essas serão ainda maiores, devido à falta de conhecimento em relação ao público em questão, além da necessidade de mais desapego aos currículos formais e conteúdos tidos como obrigatórios. Para Ventura e Bonfim (2015, p. 12), nessa modalidade a seleção curricular é uma importante ação política, portanto, pensar na sua organização exige dos professores tomar a prática social como ponto de partida e de chegada, “o que requer um aprofundamento teórico-metodológico nessa especificidade”. Diante disso, no período que antecede a efetiva implantação de um curso EPT/EJA, paralelamente ao processo de construção de seus documentos, em especial do PPC, é fundamental proporcionar ao corpo docente oportunidades para refletir a respeito da própria prática, reforçar as peculiaridades do currículo integrado, além de diferenciar o perfil e a realidade socioeconômica dos estudantes da EJA (MOURA, 2013).



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu identificar e discutir, no contexto das instituições de ensino que ofertam EJA e EPTNM/EJA de nível médio no município de Umuarama-PR, o perfil dos estudantes da modalidade, as dificuldades das escolas, e, com base na visão dos professores que atuam no EMI do IFPR - Campus Umuarama, apresentar alguns dos principais desafios relacionados ao currículo integrado no cotidiano e as experiências deles referentes à EJA.

Muitos são os aspectos que envolvem à implementação de um curso EPT/EJA no âmbito dos Institutos Federais e, especificamente, no IFPR. Alguns deles explicam, pelo menos em parte, a baixa oferta da modalidade em nível institucional, como, por exemplo: a necessidade de formação pedagógica específica aos professores, os altos índices de evasão, além da importância de projetos pedagógicos alinhados à proposta da integração curricular e às demandas da comunidade local (SAKALOUSKAS, 2019). Na pesquisa realizada, evidenciou-se a preocupação do IFPR em mudar esse quadro, tanto para atender aos percentuais mínimos de vagas quanto para cumprir com sua função social de promover, à classe trabalhadora, o acesso à educação de qualidade.

A partir do contexto analisado, identificou-se que o público em questão é composto por alunos residentes nas regiões mais afastadas da cidade, oriundos da classe trabalhadora, desempenhando trabalhos braçais e de pouco prestígio social, além dos que atuam de maneira informal ou estão em condição de subemprego. Demonstrou-se a importância do trabalho para essa população, já que os casos de abandono escolar estão relacionados, quase sempre, à impossibilidade de conciliar trabalho e estudo. Sendo assim, a evasão foi indicada como a principal dificuldade da modalidade, tendo em vista, dentre outras coisas, a sobrecarga e excesso de cansaço com que os estudantes chegam às aulas. Além disso, no caso do curso EPT/EJA, é corrente o caso de estudantes que ingressam com a expectativa de que farão apenas os componentes da formação técnica, e não conseguem acompanhar os que são referentes ao núcleo básico. Por fim,



como possibilidades, afirmou-se a percepção das escolas participantes de que são possíveis potenciais parcerias com o IFPR.

Quanto à formação específica para atuar na EJA, constatou-se que a maioria dos professores que atuam no EMI do IFPR – Campus Umuarama, não a recebeu na graduação nem na pós-graduação, e segundo 91% dos entrevistados, até o momento da pesquisa, não foram promovidos, pela instituição, momentos de formação nesse sentido. Esses profissionais consideram também terem tido pouca ou nenhuma experiência com a EJA e não conhecer, em sua maioria, as características do público em questão de maneira satisfatória.

No que concerne ao currículo integrado, manifestaram-se os desafios de se colocar em diálogo as diferentes áreas do conhecimento, componentes da formação geral e específica, além da urgência de se promover, institucionalmente, momentos para o planejamento conjunto entre os professores do mesmo curso. Muitos docentes, portanto, consideram que o currículo integrado não se efetiva no cotidiano e percebem pouca disposição para transcender os moldes do currículo tradicional por parte dos colegas. Por isso, mesmo entre os que acreditam que a proposta seja possível, alguns ainda entendem que seja apenas parcialmente, e quando questionados sobre o conceito de integração, em nenhuma das respostas apareceram dois dos conceitos fundamentais e centrais da integração curricular: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (FRIGOTTO, 2000). Sendo assim, menos da metade dos participantes relatou já ter vivenciado situações práticas de integração. E, apesar dos exemplos mencionados, pode-se inferir que se trata de iniciativas individuais, pontuais e não sistemáticas.

Tais apontamentos ratificam uma das dificuldades mencionadas pelos docentes com respeito à gestão, que seria de se apropriar da proposta do currículo integrado, a fim de ter condições de oferecer suporte e institucionalizar um período específico para o planejamento coletivo, visto que as dificuldades manifestas no EMI poderão ser ainda maiores no campo da EPT/EJA, em razão da necessidade de conhecer as especificidades do público-alvo, de ter maior



desapego aos conteúdos tidos como obrigatórios. Desse modo, para superar as dificuldades relacionadas à implementação dos cursos EPT/EJA e efetivar sua expansão, as propostas pedagógicas devem se fundamentar nos princípios da formação integral, no intuito de promover, a todos, o direito à educação continuada ao longo da vida, com estruturas curriculares que não os excluam, novamente, do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Presidência da República, Brasília: 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000 – Homologado.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Portal MEC**. Brasília, DF: 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Decreto N.º 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. **Presidência da República**, Brasília, jul. 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, dez. 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.

Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Instituições da Rede Federal**. Portal MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional De Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. 2. ed. PNE em Movimento. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/15_43f943e1c8b9aaf756af3875d8561a10. Acesso em 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria Especial de Previdência do Trabalho. **Relação Anual De Informações Sociais - RAIS**. Ano-base 2018. Divulgado em: outubro de 2019c. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/rais?view=default>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2019. [online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 fev. 2020.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Claudio. PROEJA, trabalho docente e formação de trabalhadores. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais...** Florianópolis/SC, 04-08/10/2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/proeja-trabalho-docente-e-formacao-de-trabalhadores>. Acesso em: 01 fev. 2019.

COVOLAN, Nádia Terezinha; MACHADO, Maria Lucia Büher. Educação, Gênero e Geração: o perfil dos estudantes do PROEJA/FIC do IFPR/Paranaguá. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, ISSN 1983-8921, v. 5, n. 2, p. 1-136, jul. / dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v5i2.34163>. Acesso em 01 fev. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. In. FREITAS, Wilma Bulhões Almeida de; KULLER, José Antônio (Org.). **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: Senac, 2000, p. 90-108.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 120.

IBGE. Censo 2010. **Panorama da cidade de Umuarama**. Amostra Educação. Portal Cidades. Ano 2010a. Disponível em:



<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/umuarama/panorama>. Acesso em: 13 mar. 2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. 2010b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9754&t=downloads>. Acesso em: 10 Mar. 2020.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. 2010c. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Auditoria de Gestão Operacional - Criação De Cursos**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/05.2015>. Acesso em: 11 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Superior. Resolução N.º 05/2018 de 27 março de 2018. Define as diretrizes institucionais para os cursos que articulam a Educação Profissional e Técnica com a modalidade PROEJA no IFPR. Curitiba: **CONSUP/IFPR**, 2018a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/03/Res.-05-anexo.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional: IFPR 2019-2023**. Curitiba: IFPR, 2018b. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Versao-Consup-2019.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Proposta de Abertura de Curso (PAC): Formação Inicial e Continuada de Assistente Administrativo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – EPT/EJA FIC. Umuarama-PR, março de 2019.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SALES, Márcia Castilho; SOUZA, Jandira Pereira. **PROEJA: dimensões curriculares na Rede e-Tec Brasil**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. Disponível em: http://www.etec.ufsc.br/file.php/1/etec/assets/5_proeja.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos – EJA**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 232.
MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE**. Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In:

Revista Educere Et Educare, Vol. 16, N. 40, (2021) set./dez.2021. Ahead of Print.

DOI:10.17648/educare.v16i40.25690



MOLL, Jaqueline e Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010, p. 80-95.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 480.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 312.

MOURA, Dante Henrique. O Ensino Médio Integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. In: SILVA, Mônica Ribeiro da (org.). **Ensino Médio Integrado: travessias**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 103-144.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Ciências da Educação, 13., 2016, Viseu. **Atas** [...]. Viseu: SCPE, 2016. Tema: Fronteiras, diálogos e transições na Educação. Eixo temático: Educação de adultos, p. 380-391.

Disponível em:

http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

NEVES, Patrícia Custódio dos Santos. **Proposta metodológica para a abertura de cursos técnicos integrados: uma análise do contexto local/regional**. 2019. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - PROFEPT, Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7773205. Acesso em 01 fev. 2020.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas/SP, v.17, n.2 [72], p.639-661, abr./jun. 2017.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; 2009, p. 232.



PARANÁ. Secretaria da Educação e Esporte. **Núcleo Regional de Educação de Umuarama – Colégios e Escolas**. Ano 2019. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=517>. Acesso em: 02 dez. 2019.

POMINI, Marta Viviani Torrezan. A formação continuada dos educadores da Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas na experiência do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos “Professora Maria do Carmo Bocati” – EFM. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções didático pedagógicas**. Cadernos PDE, Volume II, 2014.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, N°. 35, p. 65-85, jan./abr. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 352.

SAKALOUSKAS, Silvia Renata. **PROEJA no IFPR: Ações de expansão e fortalecimento**. 2019. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – ProfEPT - Instituto Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7689383. Acesso em 01 fev. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 24. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Francisca Vieira. **A prática docente e a pesquisa no curso técnico em agroindústria - PROEJA no IFMA - Campus Codó**. 2012. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2012. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/09/Francisca-Vieira-da-Silva.pdf>. Acesso em 01 fev. 2019.

SILVA, Adriana Pereira da. Os limites e possibilidades da formação integral: educação e trabalho, numa concepção freireana. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, **Anais...** Florianópolis/SC, 04-08/10/2015. Disponível em:



<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-3660.pdf>. Acesso em 01 fev. 2019.

SILVA, José Moisés Nunes da; DINIZ, Ana Lucia Pascoal. EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo? In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, **Anais...**04-08/10/2015. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4515.pdf>. Acesso em 01 fev. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro. O golpe no Ensino Médio em três atos que se completam. In: BELMIRO, Luiz; SILVA, Monica R. **Democracia em Ruínas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 103-114.

SOUZA, Roberto Martins de; BORGES, Luciana Maestro; LIMA, Sandra Campos de; ANDRADE, Elvis Canteri de; TORTATO, Cintia de Souza Batista. Educação Profissional de Jovens e Adultos: para além da função social e escolar, a construção de um projeto emancipatório. **Revista Científica Interdisciplinar - INTERLOGOS** - Instituto Federal do Paraná - IFPR Paranaguá, v. 4, n. 1, julho, p. 30-46, 2018.

VENTURA, Jaqueline Pereira; BOMFIM, Maria Inês. Educação de Jovens e Adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos, V Seminário Nacional**, 13-15/05/2015, Faculdade de Educação UNICAMP – Campinas.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 maio 2020.

Recebido em 28-09-2020

Aceito em 26-11-2021

