

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Jorge Luíz Clemente Gomes

AVALIAÇÃO, SOB PERCEPÇÃO DO DISCENTE, DA QUALIDADE DO  
CURSO DE ELETROTÉCNICA NA MODALIDADE PROEJA NOS  
*CAMPI* CAMPOS-CENTRO E ITAPERUNA

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ  
Setembro 2013

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES - UCAM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Jorge Luiz Clemente Gomes

AVALIAÇÃO, SOB A PERCEPÇÃO DO DISCENTE, DA QUALIDADE  
DO CURSO DE ELETROTÉCNICA NA MODALIDADE PROEJA NOS  
CAMPI CAMPOS-CENTRO E ITAPERUNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, para obtenção do grau de MESTRE EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Denise Cristina de Oliveira Nascimento, D.Sc.

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ  
Setembro 2013

JORGE LUÍZ CLEMENTE GOMES

AVALIAÇÃO, SOB A PERCEPÇÃO DO DISCENTE, DA QUALIDADE  
DO CURSO DE ELETROTÉCNICA NA MODALIDADE PROEJA NOS  
CAMPI CAMPOS-CENTRO E ITAPERUNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, para obtenção do grau de MESTRE EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO.

Aprovada em: 24 de setembro 2013

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Denise Cristina de Oliveira Nascimento, D.Sc.  
Universidade Candido Mendes

---

Prof. Aldo Shimoya, DSc.  
Universidade Candido Mendes

---

Prof. Eduardo Shimoda, DSc  
Universidade Candido Mendes

---

Prof. Ailton da Silva Ferreira, DSc  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup>. Simone Souto, DSc  
Instituto Federal Fluminense

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ  
2013

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao Deus Altíssimo, que me acolheu em seus braços por toda essa caminhada, não me abandonou nos momentos de tribulação, ao contrário, deu-me forças para vencer aos inimigos, carnis e/ou espirituais, que cruzaram o meu caminho.

A minha família: Maria José, minha mãe, por significar o início e a razão de minha existência. Ana Paula: minha esposa, força e companheirismo em todos os momentos. Meus filhos: Jorge Lucas, Ana Maria e Samara Vitória: Alegria refletida e inspiração para continuar. Minhas Irmãs: Almerinda e Cristiane, pela paciência comigo nos momentos de stress total. Aos meus sobrinhos, Chrisnanda e Heitor, pelo sorriso fácil transmitido que renovava minhas energias para chegar até aqui.

À amiga Luciana, base sólida no *Campus Itaperuna* para o desenvolvimento da pesquisa, meus sinceros agradecimentos por tudo.

À amiga Suellen, pela colaboração cirúrgica nos momentos que a procurei, minha gratidão eterna.

À orientadora Prof<sup>a</sup> D<sup>ra</sup>. Sc. Denise Cristina, personificação de paz, tranquilidade e respeito, que fez com que as minhas dúvidas e dificuldades se transformassem em estímulos para continuar a caminhada. Meu agradecimento e profundo respeito.

A todos os Professores do Mestrado em Engenharia de Produção da Universidade Candido Mendes de Campos dos Goytacazes (UCAM) pela dedicação ao ensino e o fomento à pesquisa, especialmente ao Prof<sup>o</sup> Dr. Sc. Eduardo Shimoda pela disposição em colaborar com a minha pesquisa, muito obrigado.

Aos colegas de curso pelo convívio agradável neste período de estudo.

Eu me senti seguro e pensei:  
Nunca serei derrotado.”  
Ó Deus Eterno, tu és bom para mim e me  
protegestes como uma fortaleza na montanha.

Salmos 30.6-7 – Bíblia Sagrada -ACR

## RESUMO

### AValiação, sob a percepção do discente, da qualidade do curso de Eletrotécnica na modalidade PROEJA nos *CAMPI* Campos-Centro e Itaperuna

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos, quando analisada como modalidade que engloba os níveis fundamental e médio, é caracterizada por uma fragmentação contínua e por políticas públicas de real fragilidade, incapazes de preencher a lacuna existente de oferta, pelo Estado, de uma educação de direito e de qualidade, normatizada na Constituição Federal de 1988. Neste trabalho é apresentada uma pesquisa, em que fazendo uso de ferramentas estatísticas, se buscou, sob a percepção do discente, avaliar os níveis de satisfação e de importância de itens específicos: corpo docente, realização pessoal, coordenação do curso, infraestrutura, horário, conciliar curso e emprego, conteúdo ministrado, pontualidade dos professores, realização pessoal, didática, oportunidade de emprego, novas tecnologias, estágios, visitas técnicas e localização. A metodologia aplicada fez uso dos conceitos da estatística descritiva como a média e o erro padrão. A pesquisa foi realizada no período que se estendeu de outubro de 2011 até dezembro de 2012 e teve como local da pesquisa o Instituto Federal Fluminense (IFF). O público alvo desta pesquisa foram os discentes das turmas do 1º ao 6º período do Curso de Eletrotécnica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Após a fase de pesquisa de campo, os dados obtidos foram tabulados e analisados, primeiramente importância e satisfação de forma individual e depois os dois critérios juntos. Conclui-se que a correlação dos itens “Visitas Técnicas” e “Estágios” apresentaram alto grau de importância e baixo grau de satisfação, o que direciona para a necessidade de uma implementação da política de gestão sobre esses itens. Enquanto os itens “Realização Pessoal” e “Realização Profissional” apresentaram alto grau de importância e alto grau de Satisfação, apontando para a manutenção da política de gestão pela direção escolar e reafirmando a avaliação positiva, de tais itens, pelos discentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** PROEJA, Questionário, Discentes, Importância e satisfação.

## **ABSTRACT**

### **ASSESSMENT UNDER THE PERCEPTION OF STUDENTS, THE QUALITY OF COURSE TYPE IN ELECTROTECHNICAL PROEJA CAMPI FIELDS IN-CENTER AND ITAPERUNA**

In Brazil, Youth and Adults, when analyzed as a mode that includes the primary and secondary levels, is characterized by a continuous fragmentation and public policies of real weakness, unable to fill the gap of supply by the State, a education law and quality, standardized by the Federal Constitution of 1988. This paper presents a survey in which making use of statistical tools, was sought under the perception of students, assess levels of satisfaction and importance of specific items: faculty, personal achievement, course coordination, infrastructure, time, reconcile course and job content taught, punctuality of teachers, personal achievement, teaching, job opportunities, new technologies, internships, technical visits and location. The methodology made use of the concepts of descriptive statistics such as mean and standard error. The survey was conducted in the period from October 2011 until December 2012 and had the research site Instituto Federal Fluminense ( IFF ). The target audience for this research was the students of classes from 1st to 6th semester Course Electrotechnical National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education Youth and Adults (PROEJA). After the initial field survey, data were tabulated and analyzed, first importance and satisfaction individually and then the two criteria together. We conclude that the correlation of items "Technical Visits" and "Stages" showed a high degree of importance and low satisfaction, which drives the need for an implementation of management policy on these items. While the items "Personal Achievement" and "Professional Achievement" presented a high degree of importance and high degree of satisfaction, pointing to the maintenance management policy by the school board and reaffirming the positive evaluation of such items by the students.

**KEYWORDS:** PROEJA, Questionnaire, Learners, Importance and satisfaction.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema do processo em Educação	31
Figura 2	Índice de analfabetismo no Brasil	48
Figura 3	Alunos matriculados em cursos PROEJA	49
Figura 4	Recursos (R\$ milhões)	57
Figura 5	Gráfico de dispersão	63
Figura 6	Quadrantes no gráfico de dispersão	64
Figura 7	Dispersão com posição de cada item em relação às médias de satisfação e importância	65
Figura 8	Percepção dos discentes em relação ao grau de importância – <i>Campus Campos-Centro</i>	66
Figura 9	Percepção dos discentes em relação ao grau de satisfação – <i>Campus Campos-Centro</i>	67
Figura 10	Percepção dos discentes em relação à insatisfação ponderada – <i>Campus Campos-Centro</i>	68
Figura 11	Quadrantes no gráfico de dispersão – <i>Campus Campos-Centro</i>	71
Figura 12	Dispersão com posição de cada item em relação às médias de satisfação e importância	72
Figura 13	Percepção dos discentes em relação ao grau de importância – <i>Campus Itaperuna</i>	73
Figura 14	Percepção dos discentes em relação ao grau de satisfação - <i>Campus Itaperuna</i>	74
Figura 15	Percepção dos discentes em relação à insatisfação ponderada – <i>Campus Itaperuna</i> .	75



## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Definição de satisfação	20
Quadro 2	Conceitos de qualidade	25
Quadro 3	Definições das variáveis constantes da pesquisa	60
Tabela 1	Projeções para os ossos iniciais do ensino fundamental	40
Tabela 2	Projeções para os anos finais do ensino fundamental	41
Tabela 3:	Projeções para o ensino médio	41
Tabela 4	Analfabetismo no Brasil (Biênio 2000/2010)	46

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.
- CEP – Controle Estatístico de Processo.
- CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
- CONFITEA's – Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos.
- CWQC – Company Wide Quality Control.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- FIC – Formação Inicial e Continuada.
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- GSG – Grau de Satisfação Geral.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IFF – Instituto Federal Fluminense.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- ISO – *International Organization for Standardization*.
- JUSE – Japanese Union of Scientists and Engineers.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto.
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

NBR – Norma Brasileira de Regulamentação.

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

PDCA – *Plan, Do, Check e Action*.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SAEG – Sistema de Análise Estatístico e Genético.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

TQC – Controle da Qualidade Total.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	15
1.1	PROBLEMA	16
1.2	OBJETIVOS	17
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral</b>	17
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivo Específico</b>	17
1.3	JUSTIFICATIVA	17
1.4	MOTIVAÇÃO	18
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO	18
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	20
2.1	DEFINIÇÃO DE SATISFAÇÃO	20
2.2	HISTÓRICO DA QUALIDADE	21
2.3	ENFOQUE E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE QUALIDADE	23
2.4	SATISFAÇÃO DO CLIENTE E QUALIDADE NO SERVIÇO PÚBLICO	26
<b>2.4.1</b>	<b>Qualidade e suas Definições</b>	27
2.4.1.1	Definição do Cliente na Educação	28
2.4.1.2	Definição de Processo e de Produto na Educação	29
<b>2.4.2</b>	<b>Conceito de Qualidade na Educação</b>	31
<b>2.4.3</b>	<b>Breve Histórico da Educação Pública no Brasil</b>	33
2.5	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	38
2.6	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	41

<b>2.6.1</b>	<b>Estatísticas da Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>46</b>
<b>2.6.2</b>	<b>O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): como Política Pública</b>	<b>49</b>
<b>2.6.3</b>	<b>Marcos Legais do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)</b>	<b>50</b>
2.6.3.3.1	Implantação do PROEJA	52
2.6.3.3.2	Descentralização para o Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA)	53
2.6.3.4	Primeira Edição da da Pós-Graduação Lato Sensu: Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA)	53
2.6.3.4.1	Curso de Formação	53
2.6.3.5	Segunda Edição da da Pós-Graduação Lato Sensu: Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA)	53
2.6.3.5.2	Edital PROEJA/CAPES?SETEC n.03/2007	54
2.6.3.5.2	Projeto de Inserção Contributiva da Secretaria de Educação e Cultura	54
2.6.3.5.3	Curso de Formação	55
2.6.3.6	Terceira Edição da Pós-Graduação Lato Sensu: Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA)	55
2.6.3.6.1	Assistência Estudantil	55
2.6.3.6.2	Avaliação da Assistência: Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA)	55
2.6.3.6.3	Diálogos: Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA)	56
2.6.3.7	Quarta Edição da Pós-Graduação Lato Sensu: Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA)	56
2.6.3.7.1	Edital PROEJA FIC	56
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>58</b>
3.1	DELIMITAÇÕES DO TRABALHO	58
3.2	FUNCIONAMENTO DO CURSO	58
3.3	UNIVERSO DE COLETAS DE DADOS	58
3.4	MÉTODOS DE ANÁLISE	59
<b>4</b>	<b>ESTUDO DE CASO DO <i>CAMPUS</i> CAMPOS-CENTRO</b>	<b>64</b>

4.1	GRÁFICOS DE DISPERSÃO	64
4.2	PANORAMA DAS VARIÁVEIS SIGNIFICATIVAS CONCERNENTES AO GRAU DE IMPORTÂNCIA	65
4.3	PANORAMA DAS VARIÁVEIS SIGNIFICATIVAS CONCERNENTE AO GRAU DE SATISFAÇÃO	66
4.4	AVALIAÇÃO DOS ITENS EM RELAÇÃO À INSATISFAÇÃO PONDERADA	67
<b>5</b>	<b>ESTUDO DE CASO DO <i>CAMPUS</i> ITAPERUNA</b>	70
5.1	GRÁFICOS DE DISPERSÃO	70
5.2	PANORAMA DAS VARIÁVEIS SIGNIFICATIVAS CONCERNENTES AO GRAU DE IMPORTÂNCIA	72
5.3	PANORAMA DAS VARIÁVEIS SIGNIFICATIVAS CONCERNENTES AO GRAU DE SATISFAÇÃO	73
5.4	AVALIAÇÃO DOS ITENS EM RELAÇÃO À INSATISFAÇÃO PONDERADA	74
5.5	COMPARAÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS	75
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	77
6.1	PROPOSTAS PARA TRABALHOS FUTUROS	79
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	80
	<b>APÊNDICES A: MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO CURSO DE ELETROTÉCNICA PROEJA</b>	94
	<b>APÊNDICES II: MODELO DE QUESTIONÁRIO ABERTO APLICADO AOS DISCENTES, DOCENTES E COORDENADORES DO CURSO DE ELETROTÉCNICA</b>	95

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como base avaliar a qualidade sob a percepção do discente do curso de eletrotécnica na modalidade PROEJA nos *Campi* Campos-Centro e Itaperuna. Assim constitui-se importante introduzir o contexto que insere a educação de jovens e adultos no Brasil em sua conjuntura política, social e econômica.

Atualmente a sociedade civil é abraçada por programas que visam não só a formação técnica propriamente dita, mas também ao pleno desenvolvimento social do cidadão (BRASIL,2007). Nesse cenário nasce o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA- que traz em seu arcabouço a junção das disciplinas técnicas com as propedêuticas.

Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. (BRASIL, 2007).

Com o advento do Decreto nº. 5840, de 13/07/2006, o PROEJA, agora denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pôs fim ao limitador teórico que proibia a integração do ensino médio regular com o ensino médio técnico nessa modalidade e a trouxe para dentro das instituições federais mantenedoras de cursos profissionalizantes. Dentro da proposta de formação

continuada do PROEJA, a saber: a) a função reparadora; b) a função equalizadora;c) a função qualificadora. Essas funções fazem uma radiografia desta política educacional com uma visão focada também na questão social, correlacionando com o momento econômico mundial, buscando responder às questões pertinentes ao momento de produção capitalista (BRASIL,2007).

A Lei nº 11741, de 16/07/2008 redimensiona, institucionaliza e integra as ações do PROEJA, considerando a possibilidade para além de um Decreto, como afirma Ramos (2010):

Conteúdo e forma não se dissociam, o que nos remete a refletir sobre as possibilidades e desafios de construir uma proposta curricular de ensino médio que integre trabalho, ciência e cultura e que possa cumprir, simultaneamente, as finalidades de garantir aos estudantes a base unitária de formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas. (p. 52).

## 1.1 PROBLEMA

Com o objetivo de garantir a todos o direito constitucional à educação de qualidade, inclusive àqueles que não a teve, por motivos internos ou externos a sua vontade, na idade certa, o governo institui um programa para ser norteador dessa situação para esse público específico, denominado PROEJA, (BRASIL, 2004).

Segundo o IBGE (2010) o número de brasileiros com mais de 15 anos de idade que não sabem ler e nem escrever é de 12,9 milhões, isto significa que 9,6% da população do país estão em uma condição de analfabeto ou analfabeto funcional. Neste cenário, o número de matrículas em curso do PROEJA em 2010 ficou em 27 milhões segundo dados da SETEC/MEC, no qual o total de investimentos disponibilizados pelo governo federal nessa modalidade de ensino ficou em 37 milhões de reais, segundo a SETEC/MEC, por isso o monitoramento da qualidade da educação ofertada a esses jovens e adultos, foi enfatizado no Plano Nacional da Educação (PDE), lançado em 2007 e pelo qual sistematiza as ações para fomentar e dar voz às metas do governo para os programas educacionais, inclusive o PROEJA.

## 1.2 OBJETIVOS



### **1.2.1. Objetivo Geral**

O objetivo desta dissertação encontra-se em verificar, através da percepção discente, a qualidade do serviço oferecido pelo Instituto Federal Fluminense no curso de Eletrotécnica na modalidade PROEJA e identificar os itens que influenciam no grau de satisfação e são importantes para esta verificação.

As amostras foram obtidas das turmas do 1º ao 6º período na modalidade PROEJA do Instituto Federal Fluminense (IFF) nos *Campi* Campos-Centro e Itaperuna e serviram para um processo de avaliação da qualidade do ensino a elas oferecido.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

De forma mais específica, busca-se, através de análise de questionários repassados entre os discentes do curso, apresentar um material de suporte técnico-administrativo para os gestores da rede pública. Assim, no âmbito do objetivo geral, seis objetivos específicos são apontados:

- Identificar o grau de satisfação dos discentes em relação a itens disponibilizados;
- Avaliar o grau de importância de itens apresentados na visão discente;
- Avaliar o grau de satisfação de itens apresentados na visão discente;
- Confrontar os resultados obtidos por cidade;
- Comparar os resultados com os de outra pesquisa;
- Propor trabalhos futuros sobre o tema da pesquisa.

## **1.3 JUSTIFICATIVA**

No século XX existiu um grande movimento de ampliação de ofertas de vagas no ensino público, o que, contudo, foi insuficiente. Essa ampliação de modo algum conseguiu ser acompanhada pela melhoria da qualidade do ensino, passando a persistir um número grande de analfabetos funcionais ou incapazes de realizar leituras críticas do meio em que vivem (HADDAD, PIERRO, 2000).

Com a política de ampliação da Rede Federal de Ensino, o IFF, localizado numa mesorregião limitada pelos Municípios do Noroeste, do Norte Fluminense e os da Baixada Litorânea, oferta cursos abrangendo as áreas de educação, ciência e tecnologia em vários níveis e diversas modalidades de ensino nos seus *Campi*, inclusive o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O IFF, inserido no projeto de Educação Profissional Tecnológica do Governo Federal, cumpre os objetivos da educação nacional quando integra seus cursos aos diferentes níveis e às outras modalidades de educação e às dimensões de trabalho, da ciência, e da tecnologia, tendo como foco a formação e qualificação profissional, visando promover o desenvolvimento humano sustentável local e regional, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sendo um dos braços de formação tecnológica do Instituto Federal Fluminense, tem como eixo norteador para os seus cursos técnicos de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A busca das melhorias dentro do processo educacional não deve se resumir somente ao processo educacional, a busca de mitigar os problemas, os desafios e as intervenções necessárias para dirimir as falhas existentes e resolver o que está errado, faz parte do processo sistemático de avaliação da instituição (BELLONI, 2000).

#### 1.4 MOTIVAÇÃO

- Interesse pela área de Educação de Jovens e Adultos;
- Foco na área de Qualidade na Educação;
- Verificação da visão do aluno em relação à satisfação e a importância de alguns itens;

#### 1.5. ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura do trabalho está dividida em 6 capítulos. Este primeiro capítulo apresenta o problema, o objetivo, a justificativa, motivação para o desenvolvimento da pesquisa e contribuições oferecidas pela mesma.

O capítulo 2 discorre sobre a revisão de literatura para a confecção do trabalho. Este capítulo apresenta, inicialmente, o histórico da qualidade, depois os enfoques e evolução do conceito da qualidade, em seguida a qualidade no serviço público, descreve o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) e a avaliação da qualidade na educação básica e finaliza ao apresentar a educação de jovens e adultos no Brasil.

A Metodologia é apresentada no capítulo 3, no qual se descreve as delimitações do trabalho, o funcionamento do curso de eletrotécnica na modalidade PROEJA em ambos os *campi* (Campos-Centro e Itaperuna), o universo de coletas de dados e, finalizando, os métodos de análise.

O capítulo 4 retrata o estudo de caso do *Campus* Campos-Centro, onde são apresentadas as correlações de Pearson.

O capítulo 5 retrata o estudo de caso do *Campus* Itaperuna, onde são apresentadas as correlações de Pearson.

Por fim, o capítulo 6, é reservado para a conclusão do trabalho, direciona a discussão para uma reflexão de estudo de caso e trabalhos futuros sobre a qualidade.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Esse segundo capítulo tem como objetivo apresentar a revisão de literatura sobre o tema, discutindo os conceitos e características dentro do contexto do assunto qualidade na educação de jovens e adultos.

Para desenvolver esta discussão, busca-se enfatizar o PROEJA (histórico da qualidade, evolução do conceito de qualidade, a qualidade no serviço público, avaliação da qualidade na educação básica e a educação de jovens e adultos no Brasil).

### 2.1. DEFINIÇÃO DE SATISFAÇÃO

As definições de satisfação podem ser observadas no quadro 1:

AUTOR (ES)	ANO	DEFINIÇÃO
DENTON	1990	Ocorre a satisfação quando há por parte da empresa, uma prioridade na questão da qualidade nos serviços.
KOTLER	1998	É uma sensação que supera as expectativas dos clientes quando ocorre um bom atendimento por parte dos serviços ou produto.
HESKET, ET AL.	2002	A propaganda boca a boca positiva, ao tratar-se de serviços, é característica de clientes satisfeitos, propícios a divulgarem, para potenciais seguidores, a qualidade desses serviços.
ZEITHAML	2003	As percepções de qualidade e as especificidades de atributos são os que influenciam na avaliação de produtos ou serviços realizada pelos usuários caracterizando, desta forma, a sua satisfação ou não, se a resposta às suas expectativas não forem atendidas fica caracterizado uma insatisfação.
EBERLE	2009	Significa preocupar-se com o atendimento, ou não, das expectativas dos usuários.

**Quadro1:** Definição de Satisfação  
Fonte: Elaborada pelo autor (2012).

## 2.2. HISTÓRICO DA QUALIDADE

Durante os séculos XVIII e XIX, pensar em qualidade remete ao trabalho realizado pelos artesãos detentores exclusivamente do “*know-how*” de produção. De acordo com Garvin (1992), desde a fabricação do produto até a sua venda, passando pelas manutenções caso fossem necessárias, o processo de produção era totalmente realizado de forma individualizada.

Para Fernandes (2011) a qualidade estava diretamente amarrada ao conhecimento de cada artesão devido à facilidade de relação direta com o cliente final e com a produção.

Segundo Carvalho et al. (2005) toda a técnica de produção se concentrava nas mãos dos artesãos, que eram os especialistas, dominavam todo o ciclo produtivo, da confecção do produto até o pós-venda. A proximidade do artesão com o cliente era um fator de facilidade no momento de identificar as necessidades de cada um, de tomar ciência de um mau funcionamento do produto e/ou de providenciar a reparação do mesmo. Pesa nesse cenário como ponto negativo a não padronização dos produtos, a não similaridade métrica da produção e a falta de uma norma de tolerância para garantir a qualidade do produto feito artesanalmente e, continua Carvalho et al., (2005), a conformidade, a metrologia, a tolerância e a especificação, que são conceitos definidores de padrão de qualidade, ainda não eram consideradas com a importância que deveriam.

A partir do advento do denominado Taylorismo, essa forma de organização de trabalho sofre profundas mudanças, ocorre à substituição do trabalho individualizado do artesão pelo trabalho realizado por uma mão de obra não especializada, produzindo agora em série para atender clientes distantes e não conhecidos. O que era produção artesanal focado no conhecimento individual será substituído pela produção em massa. A racionalização do trabalho busca o aumento da produtividade através da produção em série, mas como consequência ocorre a queda na qualidade do produto (CARVALHO et al., 2005).

Conforme relata Carvalho et al. (2005) uma nova ordem produtiva nasce com a Revolução Industrial: no lugar da customização entra a padronização e a produção em larga escala. Mas ainda não se priorizavam alguns referenciais importantes na busca pela excelência na qualidade, que são a necessidade do cliente e o envolvimento do trabalhador.

Continua Carvalho et al. (2005):

um novo olhar no controle da qualidade começou a surgir a partir de 1924, quando Shewhart apresentou ao Mundo os gráficos de controle utilizando conceitos estatísticos para demonstrar a realidade de produção da empresa, juntamente com o ciclo PDCA, focado na análise e resolução dos problemas. (p. 3).

Segundo Carvalho et al. (2005) Deming se apresenta como figura essencial na formulação do modelo japonês de qualidade, o qual também o influenciou, tanto que passa a considerar a participação dos trabalhadores e o envolvimento da alta gerência em seus estudos sobre gestão da qualidade.

Segundo Campos (2004) o Controle da Qualidade Total (TQC) surgiu no Japão aproveitando as ideias americanas de controle da qualidade, se consolidou num sistema de administração da qualidade que enfatiza a participação de todos os setores da empresa e a participação de forma mais incisiva dos trabalhadores na análise e elaboração de políticas de controle da qualidade, e Carvalho et al. (2005), complementa essa ideia, considerando as etapas de desenvolvimento, elaboração do projeto, produção, marketing e serviços como pesos significativos na análise da relação custo-benefício, entendendo que a mais simpática ao cliente será aquela que satisfizer, no momento da aquisição do produto, as expectativas e necessidades trazidas pelo mesmo.

De acordo com Carvalho et al. (2005), devido ao fenômeno da globalização, no ano de 1987, há a necessidade de normatização para a Gestão da Qualidade, fato concretizado com a criação da ISO (*International Organization for Standardization*). Esta organização não possui fins lucrativos, sendo responsável pela autenticação das normas da família ISO, objetiva, como foco principal, a difusão das normas técnicas e o incentivo à padronização, buscando minimizar o hiato existente entre os países no que diz respeito às relações internacionais desenvolvidas nos campos científico, intelectual, econômico e tecnológico (HEUVEL, 2005 apud ARUMUGAM, 2008).

Montgomery (2001) afirma que todos os serviços e produtos consideram o conceito de qualidade como parte essencial, mas o entendimento de sua importância e o surgimento de métodos para a avaliação da qualidade sofre uma melhora em função do tempo.

Esse novo modelo de gestão (Gestão da Qualidade) considera fundamental todas as variáveis de fator técnico, econômico, informacional, social, psicológico e político dentro de um complexo sistema organizacional com caracterizações técnicas, políticas e culturais inseridas. A gestão estratégica avalia o impacto que o item qualidade apresenta sobre os consumidores e o mercado, pensando na preservação da continuidade da empresa, considerando o perfil competitivo da atual sociedade.

### 2.3 ENFOQUES E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DA QUALIDADE

Dentre os autores que se destacaram estudando e elaborando teses sobre o tema qualidade, definindo conceitos, características, forças e fraquezas, pode-se apresentar o quadro2:

Conceito	Características	Forças	Fraquezas	Estudos de Referência
Qualidade como Excelência	Conceito mais antigo; Filosofia de ser o melhor, superior a outros; Conceito abstrato.	Fortes benefícios para o marketing e recursos humanos; Criar imagem de excelência permite vender com preços mais altos; Produtos de alto padrão, sofisticados.	Conceito oferece poucas diretrizes práticas para os gestores (muito abstrato e subjetivo); Muito difícil mensurar e comparar o impacto da qualidade no desempenho; Produtos muito exclusivos podem prejudicar a viabilidade financeira da empresa (falta de consumidores).	Kitto em 1951; Pirsig em 1974 e 1992; Tuchman em 1980; Garvin em 1984 e 1988.
Qualidade como valor	Segundo conceito surgido; Trata da relação preço X benefícios; Valorização de um produto ou serviço depende de vários fatores (conveniência, preço, atendimento de necessidades, entre outros); Conceito abstrato.	Conceito incorpora múltiplos atributos; Consumidores claramente reconhecem diferenças de valor entre produtos e serviços; Empresas concentram-se não somente em eficácia organizacional, mas também em efetividade para o mercado; Permite uma indicação mais clara de como produtos e serviços são percebidos no mercado.	Difícil extrair componentes individuais (e sua importância) que auxiliam o julgamento de valor pelo consumidor (subjetividade); Noção de valor muda com o tempo; Controvérsia sobre o construto qualidade ser um componente do valor ou se é o inverso.	Feigenbaum em 1951, 1961, 1983, 1991; Abott em 1955; Curry em 1985; Johnson em 1988.

**Quadro 2:** Conceitos de Qualidade - (Continuação)  
Fonte: Adaptado de Reeves e Bednar (1994)

Conceito	Características	Forças	Fraquezas	Estudos de Referência
Qualidade como Conformação de Especificações	<p>Conceito surgido com a manufatura; Foca a padronização de produtos; Evita perdas e desperdícios; Qualidade controlável; É a conformidade dos produtos comparado as especificações do projeto; Produto livre de deficiências; Foco em ferramentas de controle; Perfeição na produção; Conceito objetivo e quantificável.</p>	<p>Mais fácil de controlar e medir (quantificável); Permite monitoramento da qualidade conforme especificações estabelecidas; Leva a eficiência operacional; Importante para as organizações globais; Foco em redução de custos, minimiza perdas, eleva produtividade;</p>	<p>Consumidor não avalia conformidade de padrões, mas sim o desempenho de produtos/serviços; Não se aplica ao setor de serviços; Não se aplica quando especificações não podem ser estabelecidas ou conformadas; Enrijece a organização e dificulta respostas rápidas as necessidades do mercado; Foco demasiado no ambiente interno da organização.</p>	<p>Shewhart em 1931; Levitt em 1972; Schneider em 1973; Gilmore em 1974; Crosby em 1979; Deming em 1982 e 1986; Abernathy e Corcoran em 1983; Chase e Tansik em 1983; Hounshell em 1984; Ishikawa em 1985 e 1986; Bowen e Lawler em 1992; Yip em 1989; ISSO 9000:2005 em 2005.</p>
Qualidade como Atendimento e/ou Superação das Expectativas dos Clientes	<p>Conceito sofreu forte influência do setor de serviços, sendo o mais recente; Produto ou serviço que melhor atende as condições dos consumidores; Características de produtos e serviços que vão ao encontro das expectativas dos consumidores; Conceito abstrato.</p>	<p>Considera a expectativa do consumidor; Conceito foca o atendimento às necessidades e expectativas dos consumidores; Responde mais rapidamente às mudanças no mercado; É uma visão de qualidade externa à empresa (imagem), sendo uma vantagem competitiva.</p>	<p>Conceito mais complexo, forte componente subjetivo; Difícil mensuração; Consumidores somente identificam a qualidade de um produto ou serviço após consumo; Reação emocional ao produto ou serviço; Expectativas dos consumidores podem mudar com o tempo; Cada consumidor possui uma expectativa diferente; Confusão entre satisfação de consumidores e noção de qualidade de produtos e serviços.</p>	<p>Juran em 1951, 1962, 1974, 1988; Judd em 1968; Shostack em 1977; Lovelock em 1981; Oliver em 1981; Grönroos em 1983 e 1990; Norman em 1984; Parasuraman, Zeithaml e Berry em 1985, 1988, 1991, 1993; Buzzell e Galé em 1987; Bitner em 1990; Bolton e Drew em 1991; Cronin e Taylor em 1992.</p>

**Quadro 2:** Conceitos de Qualidade  
Fonte: Adaptado de Reeves e Bednar (1994)

O conceito do termo qualidade, segundo Paladini (1995) vem sendo redefinido através dos tempos em função do momento industrial e econômico que o mundo atravessa. Vários são os autores que definiram “qualidade”, dentre eles, podemos citar Toledo (1987) que faz uma análise da importância da qualidade no ambiente empresarial e ratifica a dificuldade de uma definição padronizada para o termo “qualidade de um produto”.



Na visão de Csillag (1991) para possuir qualidade, segundo o entendimento do consumidor, um produto precisa satisfazer às suas necessidades e ser, logicamente, acessível financeiramente.

Garvin (1992) descreve oito categorias para concretizar um conceito para o termo qualidade, essas categorias são, a saber: desempenho, características, confiabilidade, conformidade, durabilidade, atendimento, estética e qualidade percebida. Esclarece a interdependência entre essas categorias, pois um produto oferecido pode ter uma avaliação positiva em uma categoria e em outra não obter tanto sucesso, ou seja, ser avaliado negativamente.

Agora, para Moller (1992) o conceito de qualidade se apresenta na forma de dois fatores: são eles a qualidade técnica e a qualidade humana. A primeira, focada na análise da obtenção de lucros e a segunda, com foco na satisfação de expectativas e anseios emocionais.

Taguchi et al. (1990, apud Nakagawa, 1993) faz um estudo do impacto das perdas, não só na visão do cliente, mas também para toda a sociedade a longo prazo. Define uma metodologia que avalia a qualidade através da função perda, associando o valor monetário à tecnologia do produto.

Quando um produto atende satisfatoriamente todos os requisitos que são imputados respeitando um modelo-padrão, pode ser definido como um produto de qualidade. Acrescenta-se também, para se chegar a essa definição, a eliminação dos desperdícios a partir do modelo primário fabricado, sendo essa a contribuição de Crosby (1994). Segundo Oakland (1994) um produto apresentado ao mercado pode apresentar qualidade para um grupo determinado de pessoas porque atende às suas necessidades, mas, para outro grupo, por não atender às necessidades particulares desse grupo, será classificado como sem qualidade, ou seja, a noção de qualidade é uma percepção individual.

Como afirma Stake apud Deepwell (2007):

Qualidade é vista de forma diferente por pessoas diferentes. Não é trabalho do avaliador encontrar um consenso, mas medir as evidências, fazer julgamentos, e relatar as diferentes maneiras de mérito e defeito que são vistos. Observações e interpretações que não concordam não indicam necessariamente uma falha de avaliação, mas, talvez, a complexidade do programa e seus contextos. (p. 35 – 36).

Feigenbaum (1994) apud Coral (1996) acrescenta que a qualidade não é determinada nem pela engenharia de marketing nem pela alta patente administrativa, mas sim pelo crivo do cliente. Ela (a qualidade) surge na inter-relação experimental do cliente com o serviço e conseqüentemente com o produto.

Já Ishikawa (1997) apud Caravantes (1997) define como gestão de qualidade o desenvolvimento, a criação e a fabricação de mercadorias mais próximas do consumidor final, atingindo a satisfação econômica do cliente. A administração da qualidade passa necessariamente pelo controle do preço de custo, de venda e do lucro, reforçando, dessa forma, a definição de Caravantes (1997) na qual a empresa terá a sua própria visão de qualidade.

Segundo Montgomery (2001) os métodos de controle da qualidade com o tempo alcançaram melhorias significativas através da conscientização e da informação dadas ao conceito de qualidade, que é parte integrante em todo o processo na confecção de produtos e prestação de serviços.

A empresa sobrevive em função da qualidade dos seus produtos e dos serviços oferecidos, a responsabilidade dessa tarefa fica a cargo dos gerentes da organização, que, ao convocarem suas equipes de trabalho, transmitirão para os seus colaboradores a importância de melhorar, cada vez mais, a qualidade de seus produtos. Os fornecedores internos e os externos também contribuirão para o alcance das metas de qualidade da empresa (CERQUEIRA NETO, 1993).

Complementando o relato de Carpinetti et al. (2007) reafirmam a gestão da qualidade dividida em dois objetivos principais, que são conquistar novos mercados e reduzir desperdícios. O primeiro objetivo será alcançado no momento em que a gestão da qualidade conseguir formular estratégias visando a atender aos requisitos básicos dos clientes, ou seja, satisfação do cliente é igual à perpetuação do produto no mercado e, conseqüentemente, a insatisfação se traduz em prejuízo nas vendas, no faturamento e no lucro. Já o segundo objetivo se resume no monitoramento estratégico de todo o processo produtivo, para identificar futuras falhas e excluí-las antes do produto ganhar mercado.

#### 2.4. SATISFAÇÃO DO CLIENTE E QUALIDADE NO SERVIÇO PÚBLICO

Segundo Oliver (1997) traduz-se satisfação como sendo respostas avaliativa, efetiva ou emocional, ou seja, é o cumprimento da resposta ao consumidor, entendida como agradável ou desagradável, conceito estendido por Crompton e Mac Kay (1989: 367-375): “a satisfação é um resultado psicológico emergente a partir de uma experiência, enquanto a qualidade no serviço é a preocupação com os atributos do serviço em si” e confirmado por Bitner et al. (1990: 69-82) quando, sobre a qualidade no serviço, descreve: “é a impressão dos consumidores globais em relação à inferioridade/superioridade da organização e dos seus serviços”.

A qualidade no serviço, segundo Parasuraman et al. (1985) é conceituada como sendo a diferença entre o desempenho de um determinado serviço e a expectativa que o mesmo causou nos clientes antes de sua execução ou compra. Munro (1994) complementa ao transportar para o serviço público esse conceito, quando afirma que o foco mantido pela prestação de serviços do poder público, ainda é a própria existência do serviço, sendo assim, o item qualidade recai para segundo plano. Para Tanzi (1995) se o setor público define seus objetivos de maneira eficiente e os atinge, conseqüentemente será de qualidade. Um setor público almeja a eficiência quando cumpre os objetivos do Estado apresentando o menor nível de distorção do mercado, a menor carga tributária, o menor número de funcionários públicos, a menor absorção de recursos econômicos por ele próprio e a mínima delimitação para o mercado.

Estefano (1996) acrescenta reafirmando que os maiores prestadores de bens e serviços à comunidade que fazem uso e carecem de qualidade, agilidade e localização desses serviços são as organizações públicas.

Em oposição, Vieira et al. (2000) enfatizam que não há um escopo padronizado de diretrizes bem estabelecidas que permita interrelacionar as técnicas de qualidade da administração pública com o setor público.

#### **2.4.1 Qualidades e suas Definições no Ensino**

As Instituições de ensino são conceituadas como organizações que prestam serviços à sociedade, da mesma forma que um banco, um hotel, uma empresa de turismo, etc. A definição de qualidade, para essas organizações, é de difícil consenso, devido à natureza intangível dos serviços (ALBERTON, 1999).

Como “Serviços” podem-se considerar as experiências vividas pelos clientes, segundo Giamesi e Corrêa (1994, p.32): “são de difícil padronização, o que torna a gestão do processo mais complexa. Pela dificuldade de avaliar os resultados e pela impossibilidade de avaliação do serviço antes da compra”.

De acordo com Mezomo (1994) a gestão da qualidade nos serviços deve atender para os principais aspectos:

- As pessoas são o recurso mais importante da Instituição, e por isso devem ser educadas e valorizadas;
- Os clientes são o verdadeiro ativo das organizações e sua percepção da organização deve ser levada a sério;
- As pessoas devem incorporar a qualidade em suas atividades diárias;
- Cultura organizacional transformada pelo princípio da clientização da organização;
- A organização deve ter uma estrutura flexível para responder com rapidez às mudanças do mercado;
- A qualidade deve estar embutida na própria missão da organização.

#### 2.4.1.1 Definição de Clientes na Educação

Guillon (1995) definem cliente como sendo aquele (processo, pessoa ou instituição) usuário de um serviço ou produto, enquanto Spanbauer (1996) adverte que não há diferença de clientes quando se tratar de instituições educacionais e empresas, e acrescenta definindo os clientes internos como sendo gerentes, professores, funcionários, equipe técnica, equipe de apoio, auxiliares de ensino e clientes externos podem ser enumerados da seguinte forma: governo, empresas, pais e alunos.

Segundo Ramos (1994) no processo ensino-aprendizagem, o aluno é o cliente preferencial e com dupla influência na construção da escola de qualidade. Guillon e Mirshawka (1995) concordam, ressaltando que “o aluno, à medida que vai recebendo conhecimentos que lhe permitem ter maior educação, maiores aptidões, etc., vai mudando e conseqüentemente sai da escola com muito mais valor do que quando entrou, constituindo dessa forma um produto dela”.

Conforme Arruda (1997) o aluno dentro de uma instituição de ensino é classificado como sujeito e, por esse motivo, cliente do processo ensino-aprendizagem. O sujeito, ao entrar em uma escola, anseia satisfazer expectativas, como por exemplo, acesso ao conhecimento, habilitação, por meio de ensino-aprendizagem, a uma profissão e certeza de uma entrada no mercado de trabalho.

Para Mezomo (1994) o conceito de cliente na educação deve ser mais amplo e abraçar a todos os envolvidos no processo, os alunos, as famílias, a sociedade nacional e internacional, indústrias, serviços, governos, professores, funcionários e administradores escolares.

#### 2.4.1.2 Definição de Processo e de Produto na Educação

Segundo Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), os serviços possuem características importantes como intangibilidade e heterogeneidade. A primeira, não facilita a padronização, mensuração e seleção dos serviços, enquanto a segunda, incide sobre sua performance, interfere na relação fornecedor para fornecedor, de cliente para cliente e até de forma diária. Outra característica a apresentar relevância para os serviços é a inseparabilidade, a qual pode ser definida como o envolvimento do cliente, no momento do desempenho final apresentado, com o fornecedor

Através de um gerenciamento dos processos, buscando a elevação da satisfação do cliente, as Normas da família NBR ISO 9000:1994 promovem o desenvolvimento e programam a melhoria da eficácia em um sistema de gestão da qualidade, respeitando as necessidades requeridas apresentadas pelos clientes.

Segundo Biggs, Tang, (2007):

A implementação do alinhamento construtivo levanta questões que se aplicam a garantia de qualidade e medidas de melhoria para toda a instituição. Tais medidas devem ser fundadas no conhecimento do ensino e aprendizagem, envolvendo o desenvolvimento pessoal, continuando a avaliação formativa e políticas e procedimentos para o reconhecimento de qualidade de ensino e aprendizagem como uma prioridade institucional (p.281).

Segundo Guillon (1994) a prioridade no sistema foca na melhoria dos processos, seja ele o de instrução, seja o de serviço e, conseqüentemente, ele

(sistema), não estará totalmente ligado às pessoas (processos e Staff) e nos resultados (provas, testes, evasão, etc.).

Para a NBR ISO 8402:1994, produto é a resposta de atividades ou processo, sendo expresso de forma tangível ou intangível. Enquanto o produto tangível pode ser exemplificado por montagens ou materiais que sofrem processos, o produto intangível é reconhecido como o conhecimento ou conceitos ou a união dos dois.

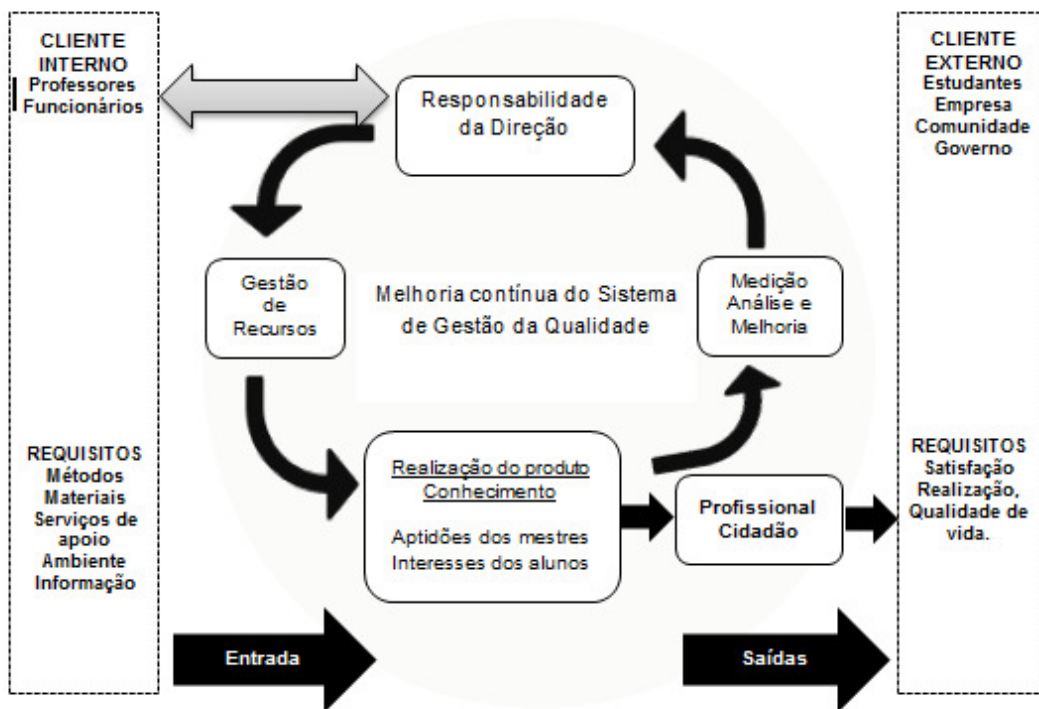
Para Spanbauer (1996,p.140): "Os custos escolares diminuem automaticamente se houver menos erros, menos retrabalho menos atrasos e obstáculos, a melhoria contínua dos processos e um melhor serviço ao cliente".

Segundo Arruda (1997) como exemplificação de produto de uma instituição de ensino pode-se listar a "geração e transmissão do conhecimento, o aluno formado e os serviços prestados à sociedade", definição esta já confirmada por Guillon(1995) quando definiram que "em uma instituição de ensino o produto é o saber transmitido para o cliente-aluno".

Segundo a família da NBR ISO 9000:2005, todo trabalho é fruto de um processo que possui insumo (entradas) e produtos ou resultados (saídas).

Para Ehlers (2003) e Deepwell (2007), há uma série de classificações que determinam a natureza da abordagem de qualidade. Podem-se citar três exemplos: a focagem, isto é, se a qualidade inerente no produto ou do processo, o método, por exemplo, a análise comparativa, avaliação ou gestão de abordagens, e se a aproximação é de um modelo de qualidade ou de instrumentos de qualidade, ou os dois.

Baseado no modelo da NBR ISO 9001:2000, a figura 1 apresenta uma visão do processo de funcionamento do sistema de Gestão da Qualidade com base no gerenciamento dos processos na educação:



**Figura 1** – Esquema do processo na Educação  
 Fonte: Adaptação da NBR ISO 9001, p. 3.

#### 2.4.2 Conceito de Qualidade na Educação

Para Scriven (1991) a qualidade de um objeto educacional será delimitada pelos atributos valor e mérito. Como mérito está a característica de fazer bem o que se propôs a fazer e como valor apresenta-se na forma de aplicação dos recursos de maneira correta, visando ao atendimento das necessidades de seus *stakeholders*, portanto, quando possuir valor e mérito, o objeto educacional terá qualidade, não importando ser ele um programa, um curso, um sistema ou um processo.

Segundo Sander (1995) o conceito de qualidade em educação surge em diferentes dimensões analíticas e perspectivas conceituais, as quais denotam valores, substantivos ou políticos e instrumentais ou acadêmicos, a educação:

Segundo Sander (1995):

A qualidade substantiva da educação reflete o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. A qualidade instrumental define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo educacional. (p. 152).

O autor formula o conceito de qualidade na gestão da educação, fazendo uso dos critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância, articuladas de forma dialética e define a eficiência como sendo “[...] o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (Sander, p.43). Para ele, a eficiência se encontra nas dimensões instrumentais e extrínsecas da definição de qualidade na gestão da educação. Eficácia traduz-se como “[...] o critério institucional que revela a capacidade administrativa para se alcançar as metas estabelecidas ou resultados propostos” (Sander, p.46) Este critério está ligado aos aspectos pedagógicos da educação, de forma intrínseca e em uma dimensão instrumental (SANDER, 1995).

A efetividade está assim definida como “[...] o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (Sanderp. 47). É um critério que espelha a capacidade de resposta da educação aos anseios da sociedade em relação as suas preocupações e exigências sociais. A relevância assim descrita como “[...] o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor” (Sanderp. 50), faz alusão à atuação, no tocante à melhoria do desenvolvimento humano e à qualidade de vida da comunidade que participa do sistema educacional, da educação (SANDER, 1995).

Conforme Demo (2001) a qualidade resulta na ideia de plenitude, isto é, bem feito e completo, remete estes conceitos para a ação do homem e neste contexto, traduz qualidade (amostra de intensidade) como o toque humano na quantidade (amostra de extensão) e, de forma dimensional, algo que está em dualidade com a mesma.

Demo (2001, p.14) prossegue, relatando que existem diferenças entre as duas formas de qualidade, a saber, a formal e a política. A primeira é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas e procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, enfatizando como expoentes principais para a inovação a produção do conhecimento e o manejo. A segunda, basicamente, faz alusão ao envolvimento do indivíduo no processo. Demonstra-se [...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. Dessa forma entende-se qualidade formal sendo meio, enquanto a qualidade política como fim.



Sendo pressuposto para a qualidade formal e política, a educação necessita e obriga a construção e participação de todos para se tornar um objeto concreto, como afirma Demo (2001), precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo, de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos.

Segundo Davok (2006) o significado de qualidade engloba não só os processos e resultados educacionais, mas também, as estruturas organizacionais. Completa definindo educação de qualidade como o fator resultante de uma possibilidade de domínio, eficazmente, dos conteúdos impostos pelos planos curriculares, da posse de um crescimento cultural nas áreas das ciências ou literaturas, do desenvolvimento do maior potencial técnico para suprir a demanda do setor produtivo, e do fortalecimento do compromisso para a modificação da realidade social bem como a promoção do espírito crítico. Para o autor, o binômio “qualidade educacional” tem sido mencionado para diagnosticar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância dos setores e sistemas educacionais e também das instituições mantenedoras desses sistemas.

Segundo Oliveira(2005):

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (p.08).

#### **2.4.3 Breve Histórico da Educação Pública no Brasil**

Segundo Saviani (1999) dentro das aglomerações primitivas, aquelas que se desenvolviam através de um modelo de produção comunal e conseqüentemente se apropriavam dos meios de produção para subsidiar a sua existência, a transmissão da educação para as futuras gerações será baseada na perpetuação desse processo. O modelo de produção escravista e o modelo de produção feudal, respectivamente fazendo referência às sociedades antigas e medievais, nascem sobre o principal meio de produção da época, ou seja, a propriedade privada da

terra, trazendo consigo uma classe ociosa que vive em função da força de trabalho alheio. Para o preenchimento desta lacuna é que se começa a pensar em um espaço para dar “dignidade” a esse público. Surge então a escola, que em grego tem o significado de “lazer, tempo livre, ócio, e por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer, estudo”.

Como marco inaugural da educação no Brasil, pode-se apontar a chegada dos padres jesuítas nas terras da colônia portuguesa em 1549: “quando os primeiros jesuítas aqui [...] cumpriram mandato do Rei de Portugal, D. João III formulara, nos “Regimentos”, aquilo que poderia ser considerada a nossa primeira política educacional” (SAVIANI, 1999, p.4).

Por um período de mais de 200 anos serão os únicos educadores deste território. Seu modelo de educação tem como prioridade a escola secundária, e isso se comprovam com a organização de uma rede de colégios de reconhecida qualidade de ensino. Surge a ideia de Sistema Educacional. Segundo Azevedo (1976), escrever os primeiros fundamentos do sistema de educação confunde-se com as primeiras escolas do Brasil e com a chegada dos jesuítas (século XVI), os quais foram os precursores desses fundamentos, e que, apesar de enfrentar perigos e provações, caminhou paralelamente com a ampliação da extensão do território da colônia portuguesa. Confirma-se, desta forma, que a proposta de sistema educacional é antiga e sua construção recai deste às primeiras escolas. Conforme reafirma Leite (1943 apud Azevedo 1976) quinze dias após sua chegada à Bahia, os jesuítas já tinham inaugurado e posto para funcionar uma escola de ler e escrever.

Mas a educação na colônia vai sofrer uma baixa histórica no ano de 1759 com a expulsão dos jesuítas do território colonial, promovida pelo ministro D. José I, o Marquês de Pombal. Nesse momento, reafirma Azevedo (1976) o Marquês de Pombal, ao invés de enfatizar e dar continuidade ao sistema já posto de educação dos jesuítas, ao contrário, o finalizou, e somente após um período de tempo de 13 anos é que ocorre um início de reconstrução. As ideias iluministas do séc. XVIII serviram de pano de fundo para as “Reformas Pombalinas”, através das quais se determinou o término do tempo de funcionamento dos colégios jesuítas e se priorizou uma nova concepção de educação, agora baseada em visões laicas e não mais religiosas.

Somente com a chegada da Família Real às terras brasileiras é que a educação, concomitantemente com a cultura, será vistas de forma prioritária: a

construção de instituições visando ao desenvolvimento cultural e científico e as inaugurações dos primeiros colégios técnicos assim como os primeiros cursos superiores são fatos concretos que caracterizaram aquele momento. A ênfase dada às demandas da Corte teve como consequência a perpetuação da marginalização do ensino primário, mas se caracterizou como um momento de suprir a demanda de formação profissional existente.

Com a promulgação de sua independência em 1822, o Brasil se transforma em um Estado nacional, caracterizado por um regime monárquico (Império do Brasil). Através de um golpe de Estado em 1824, executado por D. Pedro I, a Constituinte é fechada e é outorgada a Constituição do Império:

Liberal no discurso e conservadora nos instrumentos jurídicos e institucionais foram implantadas as Províncias, sucessoras das capitanias, reduzindo o poder local das Câmaras municipais e criando as bases da Federação e da unidade nacional (MONLEVADE, 1997, p. 25).

A reabertura do parlamento se dá em 1826, e em 1827 aprova-se a ampliação do número de escolas no País, conforme relata Xavier (1990 apud Saviani 2002), em todas as cidades, vilas e lugares populosos onde se fizer necessária à implantação de escolas de primeiras letras, elas serão construídas.

Para Silva (1969):

Se a denominação de escola primária representava política e pedagogicamente a permanência da ideia de um ensino público suficientemente difundido e realmente formativo, a classificação de escolas de primeiras letras simbolizava, antecipadamente, a tibieza congênita que irá marcar a maior parte dos esforços de educação popular durante o Império, e até mesmo na República. (p. 193).

Em 1834 um Ato Adicional à constituição repassa o ensino primário às províncias, provocando, durante todo o séc. XIX, a inexistência de políticas públicas para essa educação, conforme reafirma Monlevade (1997). Em 1834 é também repassada do Governo Central do Império para as províncias, através de um Ato Adicional, a obrigatoriedade da implantação de escolas públicas primárias e secundárias visando ao oferecimento dessa modalidade de ensino.

As reformas educacionais realizadas em 1890 pelo governo provisório do Mal. Deodoro da Fonseca deliberam sobre a Reforma da educação primária e

secundária, trazendo os ideais de escola pública brasileira gratuita e laica. Segundo Faria Filho (1998) observa-se agora, além da manutenção do que se reproduzia anteriormente às reformas, também a reprodução da visão de moderno na época, ou seja, a organização capitalista do trabalho e o mundo e as relações urbanas.

Durante o período de 1920 vão ocorrer em diversos Estados federados reformas de ensino, consequência da expansão da oferta pública.

Posteriormente à Revolução de 1930, as reformas educacionais apresentaram problemas como, por exemplo, a instrução pública popular. Em 1937, é criado o Ministério da Educação e Saúde e nesse momento a educação já é entendida como questão nacional. Desta maneira, Saviani (1999) organiza uma lista, em função do ano, das medidas governamentais que fizeram alusão à educação em nível nacional: em 1931, Reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo à frente nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho e em que se apontava para a concretização de um Sistema Nacional de Educação; em 1934, a Constituição Federal aponta para a exigência de elaboração das diretrizes da educação e a fixação de um Plano Nacional de Educação; no período entre 1942 e 1946, a promulgação das Reformas Capanema, pelo então Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema; e 1946, a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, a Lei Nacional, que deliberava sobre o ensino primário.

A promulgação da Constituição de 1946 definiu como direito a todos o acesso à educação, transformando o ensino primário, ofertado pelas escolas públicas, em obrigatório e gratuito. Segundo Saviani (1999) a Constituição de 1946 repassou à União a responsabilidade de universalizar a escola básica, através de um sistema nacional de educação, aproveitado como instrumento de democratização.

Segundo Gorender (2003):

Nos anos 30, termina o domínio republicano da cafeicultura. [...] Nos anos 40, implanta-se o setor estatal da economia na economia de base, com Volta Redonda e outras grandes empresas. Nos anos 50, as dimensões do mercado interno, [...], já são da ordem de grandeza que o tornam atrativo às inversões maciças do capital estrangeiro no âmbito da produção industrial [...]. Até os anos 60, o populismo foi a política do Estado, bem ou mal, permitiu levar à frente a industrialização pela via dos atoleiros e conflitos. (p. 17-18).

Tendo como espaço de tempo um período que apresenta como marco inicial a queda do Estado Novo em 1945 e finaliza com a Revolução de 1964, quando se inicia uma nova forma de governo ditatorial no país, a educação brasileira, em seu modelo sistêmico, sofrerá mudanças, e, dentre elas, podemos destacar o nascimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES – em 1951, a instalação dos Conselhos Federais de Educação em 1961, o surgimento de várias campanhas e movimentos de alfabetização de adultos e a expansão do ensino primário e superior. Expressivo movimento em prol da escola pública, universal e gratuita ocorre na fase pré-aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1961), que começou a ser elaborada em 1947, mas, naquele momento, não apresentava um formato desejado para sanar os problemas apresentados pela educação brasileira.

Segundo Saviani (1999) a limitação ao acesso ao ensino fundamental de forma democrática ainda não estava presente na educação do país. A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 continua expressando a dualidade entre o ensino popular, caracterizado pela massificação da formação profissional, e o ensino de elite, focado na perpetuação da estrutura de poder da classe burguesa vigente.

A distinção entre terminalidade legal e real introduzida pela Lei 5.692, como consequência, apresentará a garantia a todos de algum preparo para o mercado de trabalho. Portanto, para Saviani (1999, p. 7) o Brasil, como Estado democrático, ainda não foi capaz de equacionar o ensino, tornando-o equânime e, portanto, estando longe de oferecer uma educação pública democrática e que cubra o seu território por completo. Enfatizando o compromisso de universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, a Constituição de 1988 foi promulgada após um expressivo movimento pela redemocratização do Brasil.

Pode-se resumir o histórico da educação pública no Brasil de acordo com Saviani (1999) em que ele afirma que a gênese das diretrizes e bases da educação brasileira foi a Carta Magna de 1934, pois em seus anais delibera e fixa para a União a responsabilidade de elaboração de tais diretrizes (artigo 5º, inciso XIV), mas o termo “diretrizes e bases”, ligados à educação nacional, só vai aparecer pela primeira vez na Constituição de 1946 em seu artigo 5º, reafirmando como competência da União, a legislação sobre as diretrizes e bases da educação do país e define a educação e o ensino primário como sendo, respectivamente, direito universal e obrigação e gratuidade nacional.

Sob o contexto do regime militar, a Constituição Federal de 24/01/67 continua a reafirmar a competência da União sobre a legislação das diretrizes e bases da educação brasileira (artigo 8º, inciso XVII, alínea “q”), porém, neste momento do país, as alterações na organização do ensino nacional eram deliberadas através de leis específicas. Portanto, continuam vigorando os primeiros escritos da LDB nº 4.024/61, referentes às leis de diretrizes gerais, entretanto, os dispositivos referentes ao ensino superior sofrem alterações através da Lei nº 5.540/68 e as normativas referentes ao ensino primário e fundamental sofrem alterações através da Lei 5.692/71, passando as mesmas a serem chamadas de, respectivamente, primeiro grau e segundo grau.

No período de transição democrática nacional em 1986, ocorre a promulgação da Constituição de 05 de outubro de 1988, em que se manteve a legislação referente às diretrizes e bases da educação do país, a cargo da União (art. 22, inciso XXIV) de forma totalmente privativa (SAVIANI, 1999).

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é aprovada em 20 de dezembro de 1996 e em seu Art. 1º, define:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Conforme a LDBEN (1996) a educação está reconhecida como pilar primeiro para que o indivíduo modifique a si próprio e o ambiente ao qual está inserido. A Educação é reafirmada como direito universal e extensivo a todos os cidadãos, através de creches e pré-escolas. Continua a LDBEN (1996) reafirmando a posição da Educação como condição essencial para a alocação do jovem no mercado (mundo) de trabalho, sendo entendida como subsídio para uma ascensão social.

## 2.5. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC): AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lançado em 2007 pelo Governo Federal através do Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) surge com o objetivo de realizar uma melhora considerável na educação oferecida às crianças e aos jovens e adultos, englobando de forma sistematizada uma gama de ações visando à educação equitativa e de boa qualidade, organizada sobre quatro pilares, a saber: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização (BRASIL,2011).

Objetivando provocar e impulsionar a sociedade para a efetivação do PDE, o governo implanta o Plano de Metas: “conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existente em nosso país” (BRASIL, 2011).

Em relação à Educação Básica, o PDE contribui com metas para que as secretarias de educação e as escolas ofereçam aos seus alunos um atendimento de qualidade. Para subsidiar as suas ações, o PDE agrega-se a um instrumento avaliativo denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo qual serão identificadas as escolas e as redes de ensino que se mostrarem mais instáveis negativamente em se tratando de desempenho escolar, necessitando desta forma de um olhar diferenciado dos setores governamentais de apoio financeiro e de gestão pública.

A Educação Básica Nacional, em sua avaliação, poderia ser manchada com resultados que não seriam os verídicos, pois não seriam levados em consideração fatores de diversidade e especificidades próprios de cada escola. Buscando bloquear essa lacuna, formularam-se dois modelos avaliativos, a saber: a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O primeiro apresenta de forma direta a realidade de cada escola em cada município, e o segundo avalia competências construídas e identifica dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2011).

Criado a partir de 2007, o IDEB, foi instituído para medir a qualidade de cada instituição e de cada rede de ensino. Desta forma, a aprovação e a frequência em sala de aula são marcadores principais no momento em que o IDEB for aplicado, identificando aquela escola ou aquela rede de ensino que obteve crescimento ou não em seu índice. Utilizando uma escala de 0 a 10, o IDEB se apresenta, não só para os pais, mas também para os gestores públicos, como ferramenta de controle e acompanhamento das condições das escolas e da rede de ensino no que tange à

qualidade. Sendo aplicado em um espaço temporal de 2 anos, o seu objetivo para o país é elevar, até 2021, as metas municipais e estaduais para uma nota igual ou superior a 6, índice que corresponde ao de países desenvolvidos quando avaliada a qualidade de sua rede de ensino (BRASIL,2011).

Como passo inicial em 2005, utilizaram-se, para a primeira medição, os dados levantados daquele ano e a média nacional, naquele primeiro momento, ficou em 3,8 para as séries iniciais do ensino fundamental. Mais tarde, em 2007, essa média elevou-se para 4,2 (BRASIL, 2011).

A tabela 1 demonstra as projeções do IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental para o ano de 2005 e para os biênios 2007/2009 e 2011/2013, assim como também as metas para o Brasil no ano de 2021. Verificam-se nos índices de IDEB observados para os anos iniciais do ensino fundamental, valores acima das metas projetadas para os anos de 2007, 2009 e 2011 e, têm-se a constatação de que na rede Privada se alcança os maiores índices observados, enquanto que na rede Pública têm-se os menores números na escala do IDEB.

**Tabela 1 – Projeções para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

<b>ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>									
		<b>IDEB Observado</b>			<b>Metas</b>				
<b>Ano</b>	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>TOTAL</b>	3,8	4,2	4,6	5,0	3,9	4,2	4,6	4,9	6,0
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3,6	4,0	4,4	4,7	3,6	4,0	4,4	4,7	5,8
<b>Estadual</b>	3,9	4,3	4,9	5,1	4,0	4,3	4,7	5,0	6,1
<b>Municipal</b>	3,4	4,0	4,4	4,7	3,5	3,8	4,2	4,5	5,7
<b>Privada</b>	5,9	6,0	6,4	6,5	6,0	6,3	6,6	6,8	7,5

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (2012).

A tabela 2 demonstra as projeções do IDEB referentes aos anos finais do Ensino Fundamental para o ano de 2005 e para os biênios 2007/2009 e 2011/2013, assim como também as metas para o Brasil no ano de 2021. Observa-se um aumento dos índices observados para todas as dependências administrativas durante os anos de 2007, 2009 e 2011.



**Tabela 2 – Projeções para os Anos Finais do Ensino Fundamental**

<b>ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>									
		<b>IDEB Observado</b>			<b>Metas</b>				
<b>Ano</b>	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>TOTAL</b>	3,5	3,8	4,0	4,1	3,5	3,7	3,9	4,4	5,5
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3,2	3,5	3,7	3,9	3,3	3,4	3,7	4,1	5,2
<b>Estadual</b>	3,3	3,6	3,8	3,9	3,3	3,5	3,8	4,2	5,3
<b>Municipal</b>	3,1	3,4	3,6	3,8	3,1	3,3	3,5	3,9	5,1
<b>Privada</b>	5,8	5,8	5,9	6,0	5,8	6,0	6,2	6,5	7,3

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (2012).

A tabela 3 demonstra as projeções do IDEB relativo ao Ensino Médio para o ano de 2005 e para os biênios 2007/ 2009 e 2011/2013, assim como também as metas para o Brasil no ano de 2021. Tem-se uma projeção da meta para a esfera Pública e Estadual para o ano de 2013 de 3,6, inferior a meta da rede Privada que é de 6,0 e para o ano de 2021, as duas primeiras esferas tem uma meta projetada de 4,9 enquanto a outra a meta é de 7,0.

**Tabela 3 – Projeções para o Ensino Médio**

<b>ENSINO MÉDIO</b>									
		<b>IDEB Observado</b>			<b>Metas</b>				
<b>Ano</b>	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>TOTAL</b>	3,4	3,5	3,6	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9	5,2
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3,1	3,2	3,4	3,4	3,1	3,2	3,4	3,6	4,9
<b>Estadual</b>	3,0	3,2	3,4	3,4	3,1	3,2	3,3	3,6	4,9
<b>Privada</b>	5,6	5,6	5,6	5,7	5,6	5,7	5,8	6,0	7,0

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (2012).

Através do IDEB são fixadas metas para os sistemas municipais, estaduais e federais alcançarem em no âmbito da qualidade. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) é quem elabora o índice que mostra as condições de ensino no país. Ao se fixar a média 6 considerou-se, como parâmetro, a média dos países filiados à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada à metodologia do IDEB em seus resultados educacionais (BRASIL, 2007).

## 2.6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O processo histórico da Educação de Adultos no Brasil se deu de forma paralela à própria história da educação do país na sua totalidade. Desta forma, arrastou-se, concomitantemente, a gênese dos modelos econômicos e políticos nacionais, sendo ele (o processo) fator importante nas relações de poder introduzidas pela classe dominante do país. Segundo Scortegagna e Oliveira (2006) a educação terá seus papéis - político e social - cumpridos quando servir de base de discussão e problematização do mundo real, buscando assim um alcance de educação consciente, direcionada ao exercício da cidadania, promovida por sujeitos comprometidos com uma mudança social e política da realidade, englobando o público jovem e adulto e a livre expressão.

Segundo Pierro (2001):

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido restrito. Primeiramente, porque aborda os processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. (...) Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes aonde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento (p. 55).

Como relata Aguiar (2001), a educação de adultos inicia a sua delimitação na história do país na década de 1930 e em 1934 é criado o Plano Nacional de Educação, considerado como marco histórico inicial na concepção de educação para jovens e adultos, pois, em seus anais, defendia um ensino primário gratuito e obrigatório para os adultos da época.

Nas décadas de 1940 e 1950, amplia-se a educação elementar com a inclusão da educação de jovens e adultos que toma forma de Campanha Nacional de Massa. Segundo Cunha (1999) os elevados índices de analfabetismo do país, a partir de 1940, começaram a ser detectados, por esse motivo cria-se um fundo de suporte financeiro voltado ao incentivo à alfabetização da população analfabeta adulta (...). Entendia o analfabetismo, neste período, como causa e não consequência do atraso desenvolvimentista do país.

Beisiegel (1999) enfatiza a importância da Campanha Nacional de Educação de Adultos – iniciada em 1947 – promovida por Lourenço Filho, como política governamental que priorizava a educação de adultos e destacava a influência positiva da educação de adultos sobre a educação das crianças, entendendo que as duas são peças inseparáveis de uma mesma engrenagem educacional.

Segundo Di Piero et al. (2001) acontece durante as décadas de 40 e 50 a efetiva atuação governamental sobre a Educação de Jovens e Adultos, fato que se comprova através das seguintes ações: formação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, criação do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, os dois no ano de 1947, criação da Campanha de Educação Rural com início em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Porém na década de 1960, conduzidas pelo pensamento e pelas propostas de Paulo Freire, a educação de jovens e adultos é inspiração para os programas de alfabetização do país. O Plano Nacional de Alfabetização, dirigido pela proposta de Paulo Freire, multiplica os programas de alfabetização em todo o território nacional.

Para Fávero (1983):

A alfabetização no sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzida no círculo de cultura e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente. (p. 168)

E, segundo Brandão (1985):

A partir do levantamento da palavra a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educados passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura; a da realidade social que se vive e a da palavra escrita que a retraduz (p.26).

Contudo, com o golpe militar ocorre a sua interrupção e os divulgadores de suas ideias são reprimidos de forma enérgica. Segundo Brandão (1985) o Golpe Militar secciona a perenidade do projeto de alfabetização de adultos no país. Ao se iniciar o mês de abril, a ideia de Paulo Freire, representada pela Campanha Nacional

de Alfabetização é “transformada em perigosa e subversiva. E em tempo de baioneta a cartilha que se cale” (BRANDÃO, 2001).

Assumidos pelo governo militar, os Programas de Alfabetização de Adultos, tornaram-se conservadores e assistencialistas, assim nasce nesse cenário o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Durante a 1970 O regime militar da época se impõe no campo educacional, de forma ditatorial, rompendo com os conceitos da educação popular, culminando com a implantação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – o qual surge com o propósito de, em um período de 10 anos, eliminar o analfabetismo da Nação. Suas ideias são disseminadas todo o Brasil, diversificando sua atuação.

Segundo Brandão (2001) três pilares fundamentais sustentam esse movimento, a saber:

Primeiro: o paralelismo em relação aos demais programas – seus recursos serão independentes de verbas orçamentárias; Segundo: organização operacional descentralizada – comissões municipais para executar campanha nos diversos rincões dos municípios; Terceiro: centralização da direção do processo educativo – encarregado da organização, programação, execução e avaliação do processo. (p.55).

Durante a década de 1980, a nação é envolvida por uma atmosfera de movimentos sociais e de abertura política, o país vai transformar os projetos de alfabetização em turmas de pós-alfabetização. Completamente sem crédito, o MOBRAL é finalizado e em seu lugar é criada a FUNDAÇÃO EDUCAR para subsidiar técnica e financeiramente as ideias educacionais do governo, das entidades civis e das empresas. Segundo Brandão, (2001) cabe à Fundação Educar assumir o papel de fomentadora do subsistema do Ensino Supletivo e, paralelamente, implantar políticas de Educação de Jovens e Adultos, visando o aperfeiçoamento dos educadores e a construção do material didático. Zunti (2000) concorda quando acrescenta: o objetivo da Educar era “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formal, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente”.

Com o final da FUNDAÇÃO EDUCAR, durante a década de 1990, abre-se uma lacuna na educação de jovens e adultos. Em nome do fortalecimento da economia dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial introduz, de maneira estratégica, reformas econômicas nos países da América Latina. O público é

repassado para o privado, caracterizando o modelo neoliberal de privatização, e enfraquecendo o estado de bem estar social dos países da América Latina. Haddad (2000) descreve:

No contexto das orientações gerais, inscrevem-se as reformas educativas, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessário a: a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica de mercado econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica.(p.11)

No Capítulo da Educação Básica na seção V, em seus artigos nº37 e nº38, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394/96), enfatiza a obrigatoriedade e gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a ela na idade própria.

Ano de 2000: Acontece a aprovação, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, do Parecer nº11/2000 – CEB/CNE, o qual norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos.

As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são implantadas no Brasil, mais intensamente, a partir dos anos 2000 e seguindo o ideário da educação e aprendizagem ao longo da vida, definido por Debors (2004) como o caminho para alcançar o equilíbrio entre o trabalho e a aprendizagem. Essas políticas são implementadas no Brasil sob a influência dos acordos e orientações extraídas das Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos – (CONFITEA), patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesse sentido, Di Pierro (2008) afirma que a escolarização não pode ser entendida como o término do processo de ampliação da concepção da Educação de Jovens e Adultos, por isso, essa educação deve compreender “também as aprendizagens realizadas de forma sistemática ou incidental nas mais diversas práticas sociais, familiares, comunitárias, religiosas, políticas, de trabalho, de informação, comunicação, lazer ou fruição cultural”.

Por outro lado, Gadotti (2009) critica ao afirmar que o foco somente na aprendizagem, sem levar em consideração o que se ensina e como se ensina, pode ter como consequência, para a educação de jovens e adultos, sua redução a

somente objeto de instrumentalização e capacitação desse público apenas para fomentar a demanda de mercado. Conforme Rummert (2007):

Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída da década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado em políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. [...] A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional- principalmente a de caráter inicial, (...), e com menor ênfase, ao término do Ensino Médio. (p. 33-34).

### 2.6.1 Estatísticas da Educação de Jovens e Adultos

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, fixa-se através dos documentos legais e reafirma-se como um direito e fator primordial para a construção de uma plena cidadania, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001-2010 – demonstra a urgência, baseado em dados estatísticos de analfabetismo, conforme demonstra a tabela 4, da erradicação do mesmo no País.

**Tabela 4 – Analfabetismo no Brasil (Biênio 2000/2010)**

ANO	TAXA DE ANALFABETISMO (%)				
	TOTAL	GÊNERO		SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO	
		HOMENS	MULHERES	URBANA	RURAL
10 ANOS OU MAIS DE IDADE					
2000	12,8	13,2	12,5	9,6	27,7
2010	9,0	9,4	8,7	6,8	21,2
10 A 14 ANOS DE IDADE					
2000	7,3	9,1	5,3	4,6	16,6
2010	3,9	5,0	2,7	2,9	8,4
15 ANOS OU MAIS DE IDADE					
2000	13,6	13,8	13,5	10,2	29,8

2010	9,6	9,9	9,3	7,3	23,2
------	-----	-----	-----	-----	------

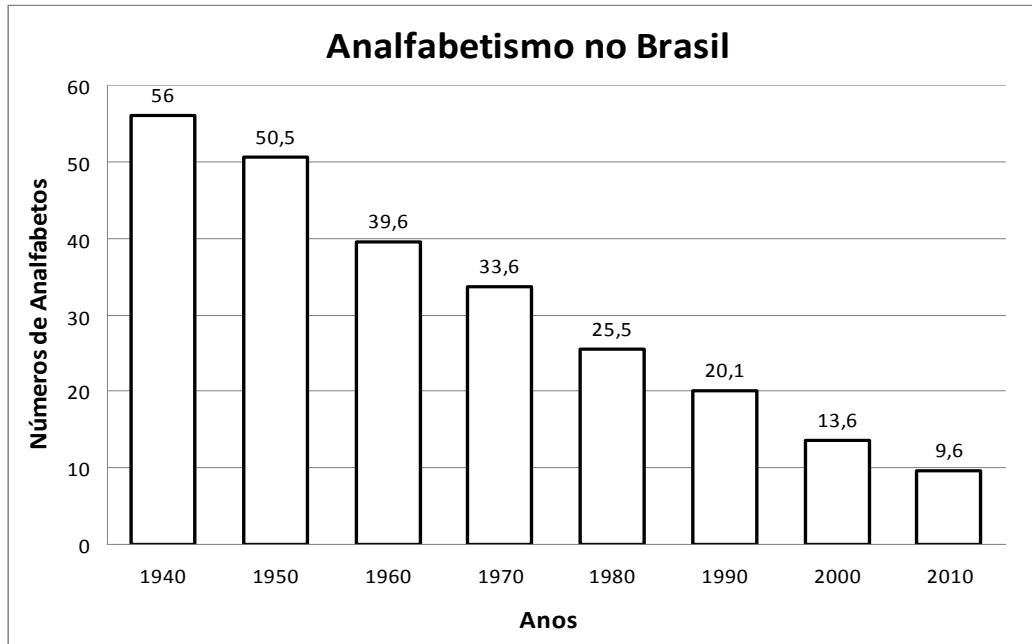
Fonte: IBGE. **Censo Demográfico** (2010).

Conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) o maior número de analfabetos localiza-se na região Nordeste, onde o percentual se encontra em 52,7%. Ainda, 12,9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade não sabem ler nem escrever, e no Nordeste o número de pessoas nessa situação corresponde a 6,8 milhões. Essa região possui uma taxa de analfabetismo (16,9%) maior de que a média nacional, que é de 8,6%.

O estudo apresenta, ainda que com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), que há uma redução de 1,1 pontos percentual, quando confrontado com os números da Pnad/2009, na taxa de analfabetismo do país. Para as pessoas de 15 anos ou mais de idade estimou-se 8,6% em 2015, enquanto que em 2009 este cálculo ficou em 9,7% (IBGE, 2010).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (2010) há uma suave evolução na taxa dos chamados “analfabetos funcionais”, pessoas com 15 anos ou mais de idade e menos de quatro anos de estudos, a estimativa para 2011 foi de 20,4% enquanto para 2009 esse valor ficou em 20,3%, e o universo de pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais “analfabetas funcionais”, totaliza-se em 30,5 milhões de brasileiros. A maioria dos analfabetos funcionais (30,9%) está concentrada no Nordeste (...). A região Norte tem 25,3% e o Sudeste, Sul e Centro-Oeste, possuem 14,9%, 15,7% e 18,2%, respectivamente.

A figura 2 mostra o decréscimo apresentado pelo índice de analfabetismo em um período de 1940 a 2010, demonstrando que ocorre nesse espaço temporal, uma redução gradativa nos valores (IBGE, 2010).



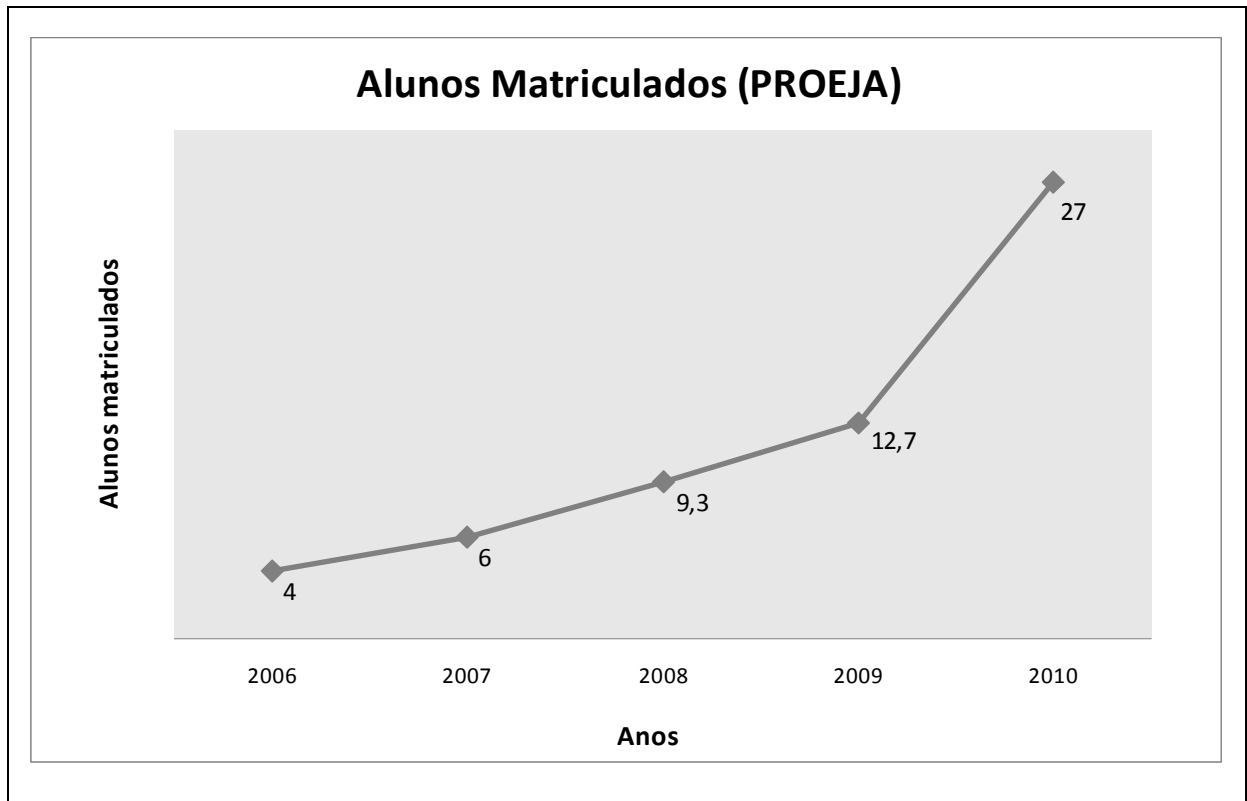
**Figura 2**– Índice de Analfabetismo no Brasil  
 Fonte: IBGE. **Censo:** vários anos – Elaboração: MF/SPE

Segundo o censo de 2010 constatou-se que 9,6% da população é analfabeta. Entretanto, a representatividade desse número revela uma queda de 4 pontos percentuais em relação a 2000. Em todas as regiões caiu o percentual de pessoas de 15 a 17 anos que não frequentavam a escola.

A partir de 2006, figura 3, com a concretização da implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), as matrículas na educação de jovens e adultos sofrem acentuada elevação, contribuindo assim com a redução do analfabetismo nacional, fato demonstrado na figura 2.

A figura 3 apresenta a evolução no número de matrículas no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo como espaço amostral o período de 2006 a 2010:





**Figura 3**– Alunos matriculados em cursos proeja (em milhares)  
 Fonte: BRASIL, (2010).

### 2.6.2. Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA) como Política Pública

O termo política pública de uma forma geral é definido como sendo as ações e intenções com as quais os poderes ou instituições públicas respondem às necessidades de diversos grupos sociais, contexto reafirmado por Rua (1997) quando define política pública como sendo todo grupo de ações formais e também informais que explicitam relações de poder e que apresentam como foco principal a resolução, de forma pacífica, dos conflitos relacionados aos bens públicos.

Rua (1997) completa:

As políticas públicas são públicas e não são privadas ou apenas coletivas. A dimensão pública das políticas é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem e sim pelo seu caráter imperativo, que é uma característica central da atividade política, e pelo fato de que as decisões e ações estão revestidas de soberania do poder público. (p.1).

Bobbio (2003) acrescenta, completando o termo política como sendo aquele empregado, usualmente, para redefinir as estruturas governamentais das ações que estão ligadas, direta ou indiretamente, às conquistas do poder supremo (governo), em prol de um grupo social em um determinado território. Portanto, o ato da esfera governamental pertinente à política, tem como objetivo a satisfação das necessidades de diversos atores sociais e a resposta às demandas apresentadas pelos entes do sistema. Os atores sociais e as demandas apresentadas são pré-requisitos de definição do conteúdo e do percurso que essas políticas irão apresentar.

Tal fato é reafirmado por Azevedo (2004) quando define que a educação é uma política pública e deve ser analisada como tal, identificando os conflitos apresentados entre a importância de uma visão objetiva nas ações investigativas e a responsabilidade política com a elaboração de formas alternativas sociais focadas na emancipação e na felicidade humana.

### **2.6.3. Marcos Legais do Programa de Educação de Jovens e Adultos**

Criado pelo Decreto nº. 5. 478, de 24 de junho de 2005, o Programa de Integração de Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de jovens e Adultos e pelo Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, surge como consequência das demandas concretas da sociedade, bem como das dificuldades referentes à universalização da Escola Básica. Nesse sentido, conforme sinaliza Gentili (2002):

O desenfreado avanço da tecnologia e a consolidação do modelo capitalista de economia em âmbito mundial acabaram por criar um aumento significativo da produção industrial com uma redução igualmente significativa dos números de postos de trabalho. Tudo isso veio influenciar diretamente na vida dos trabalhadores e trabalhadoras, inclusive nas questões que dizem respeito à sua qualificação e educação profissional. (p.36).

Desta maneira, uma formação integral, capaz de articular a formação geral à educação técnica, unindo em um só currículo o Ensino Médio e o Ensino Técnico Profissional, torna-se possível através do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que cria o PROEJA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. Parágrafo único. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) abrangerá os seguintes cursos e programas: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2005).

Como afirma Frigotto et al. (2005) o Decreto nº 5.478/2005, através de seus artigos 3º e 4º, legitima a união da formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e deve ser ofertada como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica.

Em 13 de julho de 2006 é promulgado o Decreto 5.840/2006, o qual regulamenta o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) , em conformidade e compatibilidade com a Lei 9394 de 1996, e que oferece as diretrizes legais da Educação Nacional:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio. § 2º Os cursos e programas do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, § 3º O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. § 4º Os cursos e programas do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, 2006).

Conforme afirma Campos (2011):

Que avança na sua abrangência para além das instituições federais de educação tecnológica e passa a ser um programa federal, que poderá ser adotado ainda pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, nos níveis fundamental e médio. (p.1)

Mas Almeida (2009) entende que ao Decreto nº 5840/2006, que deu vida ao Programa, caberia à ampliação do Decreto nº 5478/2005, porém restringiu sua abrangência às instituições federais de educação tecnológica e ao ensino de nível médio.

Com a promulgação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 alteram-se os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

§1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação a Educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional técnica (p.1).

De acordo com Frigotto (2011) a Lei nº 11.741/2008, busca incorporar o Decreto nº 5154/2004, que em seu texto separou o ensino médio da educação profissional, corrigindo-o no momento que reintroduz o ensino médio integrado à educação profissional, visando inter-relacionar conhecimento, cultura e trabalho.

De acordo com dados obtidos junto ao MEC/Setec em 2006, as principais políticas de investimentos no PROEJA podem ser descritas da seguinte maneira:

#### 2.6.3.1. Implantação do PROEJA:

Logo em seguida à promulgação do primeiro Decreto, o Governo Federal lança um convite nacional aos estados brasileiros visando o incentivo à oferta desta nova modalidade de curso. Os estados que se interessaram pelo programa PROEJA, firmaram convênios no valor de R\$ 2.104.002,10. Dentre os estados que aceitaram esse desafio destacam-se o Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins (BRASIL, 2008).

### 2.6.3.2. Descentralização Orçamentária para o Programa de Educação de Jovens e Adultos:

Também em seguida à promulgação do primeiro Decreto e tendo em vista a obrigatoriedade da oferta de cursos na modalidade Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pela Rede Federal de Educação Profissional, o Governo Federal lançou um convite nacional aos, à época, denominados Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II e escolas vinculadas às Universidades Federais.

O objetivo era possibilitar pequenas adaptações nas instalações físicas e capacitação dos professores para a oferta desta nova modalidade de curso. O total de recurso repassado para as escolas federais foi de R\$ 6.026.249,31 (BRASIL,2008).

### 2.6.3.4. Primeira Edição da Pós- Graduação *Lato Sensu* Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA):

O objetivo central da especialização é capacitar profissionais e produzir conhecimento para que reflitam e exercitem a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos, tendo em vista o caráter inovador desta proposta. Para esta primeira ação de capacitação foi descentralizado um total de R\$ 3.734.275,30, visando à capacitação de aproximadamente 1400 educadores, gestores e técnicos administrativos (BRASIL,2008).

Para o ano de 2007, política de investimentos no PROEJA seguiu um ritual administrativo e financeiro que apresentou as seguintes etapas:

#### 2.6.3.4.1. Curso de Formação:

Na chamada Pública de Formação PROEJA – 02/2007 (cursos de formação com carga horária de 120h a 240h). Valor repassado: R\$ 3.661.742,91. Número de projetos aprovados: 24 entre escolas federais e estados. O objetivo desta ação é contribuir para a formação de profissionais que, mesmo já possuindo cursos de pós-

graduação, queiram refletir e se capacitar para trabalhar com a oferta PROEJA(BRASIL, 2007).

#### 2.6.3.5. Segunda Edição da Pós-Graduação *Lato Sensu* PROEJA:

Na segunda edição do Curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA, o valor repassado foi de R\$ 10.624.531,98, sendo que o número de pólos e matrículas eram de 21 pólos com aproximadamente 3450 matrículas (BRASIL,2008).

##### 2.6.3.5.1. Edital PROEJA/CAPES/SETEC nº 003/2007:

O investimento em pesquisa é fundamental para a produção de conhecimento para este novo campo epistemológico que integra a educação profissional com a educação de jovens e adultos.

Portanto, em relação à produção *stricto sensu* destacam-se as pesquisas em andamento com foco na implantação e no desenvolvimento dos cursos Proeja que selecionou nove projetos de pesquisa para concessão de, no mínimo, duas bolsas de mestrado e uma de doutorado por projeto, desenvolvidas desde 2007. Este projeto, financiado pela SETEC e desenvolvido em parceria com a CAPES repassou recursos na ordem de R\$ 100.000,00 durante quatro anos para cada projeto selecionado, totalizando R\$ 3.600.000,00 (BRASIL, 2008).

##### 2.6.3.5.2. Projeto de Inserção Contributiva da Secretária de Educação e Cultura (SETEC):

Projeto elaborado e desenvolvido pela equipe da SETEC nas escolas da Rede Federal identificadas com alto índice de evasão. Para esta ação a SETEC tem realizado, desde 2007, visitas a instituições da rede federal. A consolidação dos dados de 2007 identificou que as principais causas da evasão são as questões relacionadas à área pedagógica (currículo, avaliação, falta de coordenador no curso, a própria proposta pedagógica que desconsidera a especificidade do estudante) (BRASIL, 2007).

Para o ano de 2008, seguiu-se o mesmo modelo de política de investimentos do ano anterior, a saber:

#### 2.6.3.5.3. Curso de Formação:

Chamada Pública de Formação PROEJA – 01/2008. (Cursos de formação com carga horária de 120h a 240h). Valor estimado: R\$ 4.886.138,32. Número de matrículas: 6431 (BRASIL, 2008).

#### 2.6.3.6. Terceira Edição da Pós-Graduação *Lato Sensu* Programa de Educação para Jovens e Adultos:

Nesta terceira edição, foram repassados R\$ 8.975.288,19 para um total de 33 pólos com aproximadamente 3794 matrículas (BRASIL,2008).

##### 2.6.3.6.1. Assistência Estudantil:

A partir do ano de 2008, tendo em vista a contribuição para a permanência dos estudantes nos cursos PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS das escolas federais, a SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SETEC) ampliou o recurso já descentralizado para atendimento ao estudante carente da educação profissional.

Por meio de descentralização às escolas, todo o estudante carente dos cursosdo PROEJA passou a ter direito a um recurso de R\$ 100,00 para subsidiar suas despesas no curso (transporte, alimentação, reprodução de material). No ano de 2008 foram descentralizados R\$ 4.815.700,00 para atendimento a 7152 estudantes (BRASIL, 2008).

##### 2.6.3.6.2. Avaliação da Assistência Programa de Educação Para Jovens e Adultos (PROEJA )

A Secretária de Educação e Cultura (SETEC) realizou uma avaliação com estudantes, professores, técnicos administrativos e gestores para avaliar a ação da

Assistência Estudantil. Dos 2678 estudantes que responderam ao questionário enviado pela Secretária de Educação e Cultura (SETEC), 2508 responderam que concordam que a Assistência Estudantil ajuda a resolver algum problema financeiro que limita sua ida à escola (BRASIL, 2008).

#### 2.6.3.6.3. Diálogos Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA)

Após as visitas do Projeto de Inserção Contributiva, criado pela Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica no intuito de diagnosticar a situação dos cursos PROEJA em algumas instituições federais, procurando identificar as causas do alto índice de abandono dos cursos e estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação para superação da evasão, com a assessoria da SETEC e demais parceiros (BRASIL, 2008), percebeu-se que umas das grandes dificuldades das escolas federais eram o diálogo intra-institucional para a resolução dos problemas do Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA). Assim, a Secretária de Educação e Cultura (SETEC) descentralizou recursos para a promoção de encontros microrregionais visando à troca de experiências entre os diferentes grupos envolvidos no desenvolvimento dos cursos: estudantes, educadores, gestores. Foram realizados 14 Diálogos PROEJA, totalizando o repasse de R\$ 427.944,71 (BRASIL, 2008).

No ano de 2009, continua a política do governo federal para o programa de jovens e adultos:

#### 2.6.3.7. Quarta Edição da Pós-Graduação *Lato Sensu* Programa de Educação Para Jovens e Adultos (PROEJA).

Recurso investido de R\$ 7.632.802,12. Número de pólos e matrículas: 33 pólos com aproximadamente 2789 matrículas (BRASIL, 2008).

##### 2.6.3.7.1. Edital PROEJA FIC.

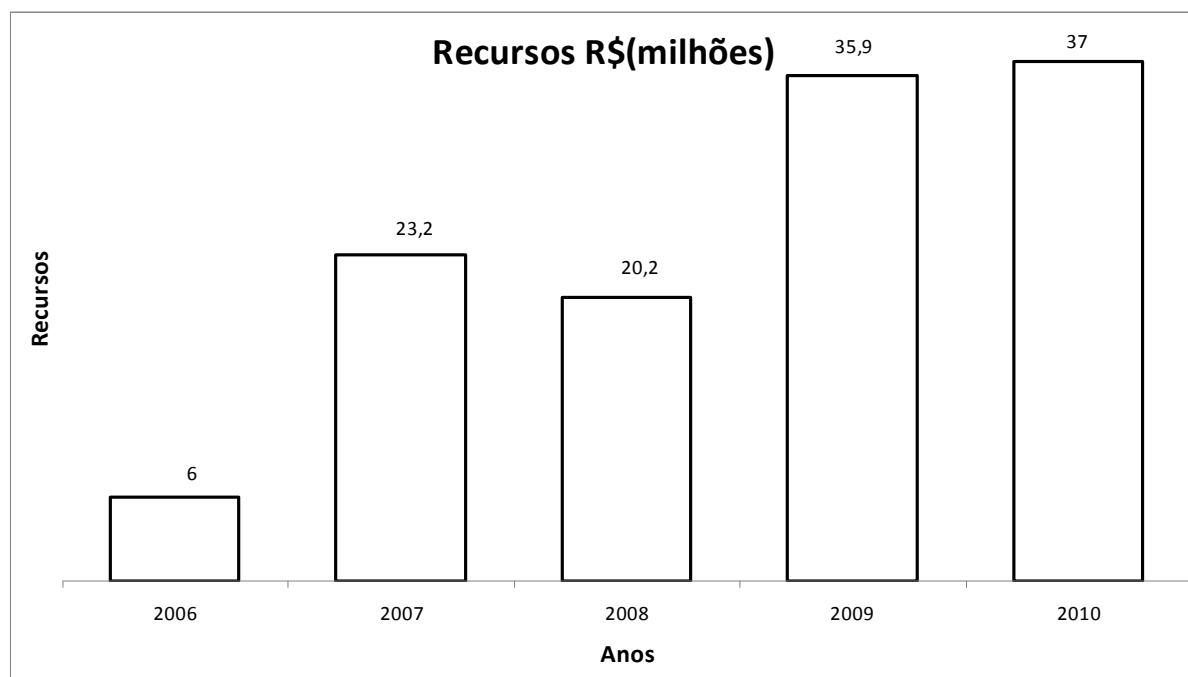
Em 08 de abril de 2009, a Secretaria de Educação e Cultura (SETEC) publicou o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, que tinha como objetivo central



apoiar, por intermédio das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a implantação de cursos de formação inicial e continuada, integrados com o ensino fundamental na modalidade da educação de jovens e adultos nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais. O total de recurso já investido nesta ação é de R\$ 16.219.231,28 para oferta de 11.224 matrículas (BRASIL, 2005).

Para os anos de 2010 e 2011, o Plano Plurianual 2008-2011 previu um investimento de R\$ 178,02 milhões e R\$ 238,78 milhões, respectivamente (BRASIL,2010).

Os investimentos no PROEJA estão demonstrados na figura 4:



**Figura 4** - Recursos (R\$ milhões)  
Fonte: BRASIL .MEC,(2010).  
\* Previsão

### 3 - METODOLOGIA

Neste capítulo os instrumentos de pesquisa na sustentação metodológica do presente trabalho são apresentados, descrevendo as delimitações existentes, o funcionamento do curso, o universo da coleta de dados, a composição da metodologia de análise utilizada bem como os testes estatísticos utilizados.

#### 3.1 DELIMITAÇÕES DO TRABALHO

As definições expostas nesta dissertação encontram-se inter-relacionadas aos conceitos interiorizados ao mundo acadêmico (educação). O desenvolvimento deste estudo se realizou em dois *campi* descentralizados de uma instituição de ensino, tendo como foco principal o grau de satisfação e o grau de importância de uma variedade de itens, visando identificar os aspectos relacionados ao que deve ser melhorado sob uma ótica de percepção discente. Desta forma, o espaço geográfico do estudo limita-se aos *campi* do Instituto Federal Fluminense (IFF) das cidades de Campos dos Goytacazes e de Itaperuna, localizados, respectivamente, na região norte e noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

#### 3.2. FUNCIONAMENTO DO CURSO

Nos *Campi* Campos-Centro e Itaperuna, o curso técnico em eletrotécnica na modalidade PROEJA funciona em horário noturno (18h 20min às 22h 40min.). O curso tem duração de, em ambos os *campi*, três anos, ou seja, seis semestres, e

apresenta como exigência de requisito para ingresso a obrigatoriedade de o candidato ter idade mínima de 18 anos e possuir, no mínimo, o ensino fundamental concluído.

Durante os meses de agosto e setembro de 2012, período da pesquisa nos *campi*, as turmas estavam disponibilizadas em três módulos semestrais (1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º módulos) para o curso técnico em eletrotécnica PROEJA.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos CNCT (BRASIL, 2012) o curso de eletrotécnica se concentra no eixo de processos industriais, possuindo uma carga horária total mínima de 1.200 horas e delimita as seguintes funções para esse técnico:

- Instala, opera e mantém elementos de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica.
- Participa na elaboração e no desenvolvimento de projetos de instalações elétricas e de infraestrutura para sistemas de telecomunicações em edificações.
- Atua no planejamento e execução da instalação e manutenção de equipamentos e instalações elétricas.
- Aplica medidas para o uso eficiente da energia elétrica e de fontes energéticas alternativas.
- Participa no projeto e instala sistemas de acionamentos elétricos.
- Executa a instalação e manutenção de iluminação e sinalização de segurança (BRASIL, 2010).

### 3.3 - UNIVERSO DE COLETA DE DADOS

Para se construir a fundamentação teórica deste trabalho, o primeiro passo foi a realização de uma pesquisa que, segundo Tull (1976), objetiva dar embasamento ao pesquisador sobre o tema ou problema relativos aos questionamentos levantados. Busca-se, desta forma, definir os itens a serem avaliados e realiza-se um levantamento através de questionário aberto (APÊNDICE II), respondidos pelo coordenador, docentes e discentes do curso de eletrotécnica na modalidade PROEJA. As variáveis definidas corpo docente, realização pessoal, coordenação do curso, infraestrutura, horário, conciliar curso e emprego, conteúdo ministrado, pontualidade dos professores, realização pessoal, didática, oportunidade de

empregos, novas tecnologias, estágios, visitas técnicas e localização, as quais são expostas no quadro 3 com suas respectivas definições:

VARIÁVEL	DEFINIÇÃO
Corpodocente	Quadro de professores que lecionam no curso.
Realizaçãoprofissional	Motivação do discente para entrar no mercado de trabalho.
Coordenação do curso	Quadro de gestores específicos do PROEJA.
Infraestrutura	Sistemas de transportes, energia, serviços e saneamento básico.
Horário	Corresponde a hora de início e de término das aulas do curso.
Conciliar curso e emprego	Condição do discente de associar o horário de trabalho com o horário de curso.
Conteúdo ministrado	Tópicos (assuntos) pertinentes às áreas técnica e propedêutica que compõem a matriz curricular do curso.
Pontualidade dos professores	Frequência dos docentes do curso.
Realização pessoal	Motivação do discente para suprir a lacuna de conhecimentos técnicos e propedêuticos.
Didática	Procedimentos (formas) do docente de transmissão de conteúdos.
Oportunidade de emprego	Visualização do momento atual e futuro de postos de trabalhos específicos da área de eletrotécnica.
Novas tecnologias	Aquisição de maquinários e softwares modernos para os laboratórios do curso.
Estágios	Programa de encaminhamento dos formandos e egressos do curso ao mercado de trabalho.
Visitas técnicas	Programa de parcerias com empresas visando agregar conhecimentos práticos aos discentes.
Localização	Posição geográfica do campus.

**Quadro 3** – Definição das variáveis constantes da pesquisa  
Fonte: Elaborada pelo Autor (2012).

Logo a seguir realiza-se uma pesquisa com questionário fechado com os alunos do curso de eletrotécnica da modalidade PROEJA nos *Campi* de Itaperuna e

Campos-Centro do Instituto Federal Fluminense com aplicação de questionários nos módulos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º.

No *Campus* Campos-Centro a distribuição dos questionários (71 no total) e o recolhimento dos mesmos nas turmas, ocorreram nos meses de abril e maio (1º semestre) de 2012, enquanto que no *Campus* Itaperuna (43 no total) esse processo ocorreu nos meses de agosto e setembro (2º semestre) de 2012, e ambos os questionários constituídos por 20 itens de perguntas referentes a duas vertentes: o Grau de Importância dos tópicos em relação à avaliação da qualidade do curso para os discentes, e o Grau de Satisfação dos discentes com os tópicos analisados. Na avaliação para o Grau de Importância foram listadas as seguintes opções:

- [1] Nada Importante;
- [2] Pouco Importante;
- [3] Importância Média;
- [4] Importante;
- [5] Muito Importante, e
- [N] Não Sei/ Prefiro Não Opinar.

Enquanto que para o Grau de Satisfação foram avaliadas as seguintes opções:

- [1] Totalmente Insatisfeito;
- [2] Parcialmente Insatisfeito;
- [3] Nem Satisfeito/Nem Insatisfeito;
- [4] Parcialmente Satisfeito;
- [5] Totalmente Satisfeito e
- [N] Não Sei/Prefiro Não Opinar.

Na segunda fase da pesquisa, as turmas, divididas em módulos, receberam de professores escolhidos de forma aleatória, os questionários para que cada aluno pudesse levá-los para sua residência e respondê-los sem sofrer nenhuma interferência, positiva ou negativa, de docentes, coordenadores ou até mesmos de outros alunos, no momento do preenchimento como mostra o apêndice I.

### 3.4 MÉTODOS DE ANÁLISE

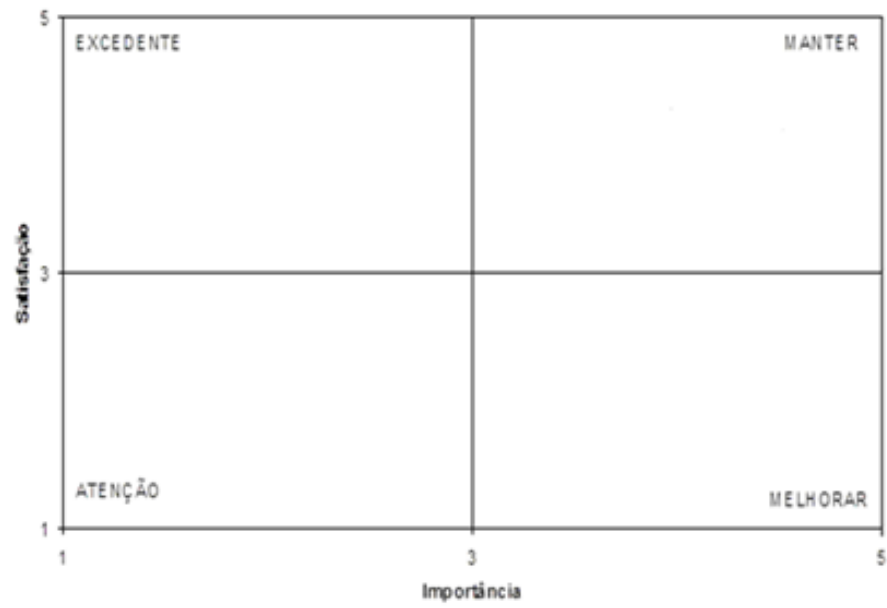
Os dados obtidos por meio de aplicação de questionário foram tabulados em planilhas do aplicativo Microsoft Excel, versão 2003. As análises estatísticas foram realizadas usando o aplicativo Sistema para Análise Estatística (SAEG) versão 9.1. As médias de importância e de satisfação de cada item foram comparadas pelo teste de Tukey adotando um nível de significância de 5%.

A partir das comparações feitas pelo teste de Tukey, são obtidas as relações de diferença estatística entre as médias, sendo que as mesmas são apresentadas em ordem decrescente, seguidas por letras, onde mesmas letras indicam ausência de diferença significativa (SOUZA et al., 2011).

Posteriormente, os resultados são apresentados estatisticamente de forma descritiva e é realizada a comparação entre a satisfação e a importância de cada item. Para tal análise, segundo Matsukuma (2007):

Será usado o método de importância vs satisfação, que consiste em plotar os dados de satisfação e importância em um gráfico com quatro (4) quadrantes para se identificar áreas de melhoria pela comparação do índice de satisfação e a importância dos atributos. (p. 89).

A satisfação e a importância serão consideradas acima da média quando localizadas no quadrante superior direito, para os itens que encontrarem nesta região, deve-se MANTER a política de gestão que os norteiam. Para os itens que se localizarem no quadrante inferior direito, deve ser providenciadas políticas de gestão para MELHORAR os mesmos, pois, estão com a importância acima da média e a satisfação abaixo da média. Mas, se os itens ficarem no quadrante superior esquerdo, serão considerados pertencentes a uma faixa de EXCEDENTE, significando que a importância está abaixo da média e a satisfação acima da média, não precisando, no momento, de um foco de gestão. Por fim, os itens posicionados no quadrante inferior esquerdo são aqueles que apresentam, tanto a satisfação como a importância, valores abaixo da média, sugerindo ATENÇÃO especial nesses itens. Conforme demonstra a figura 5:



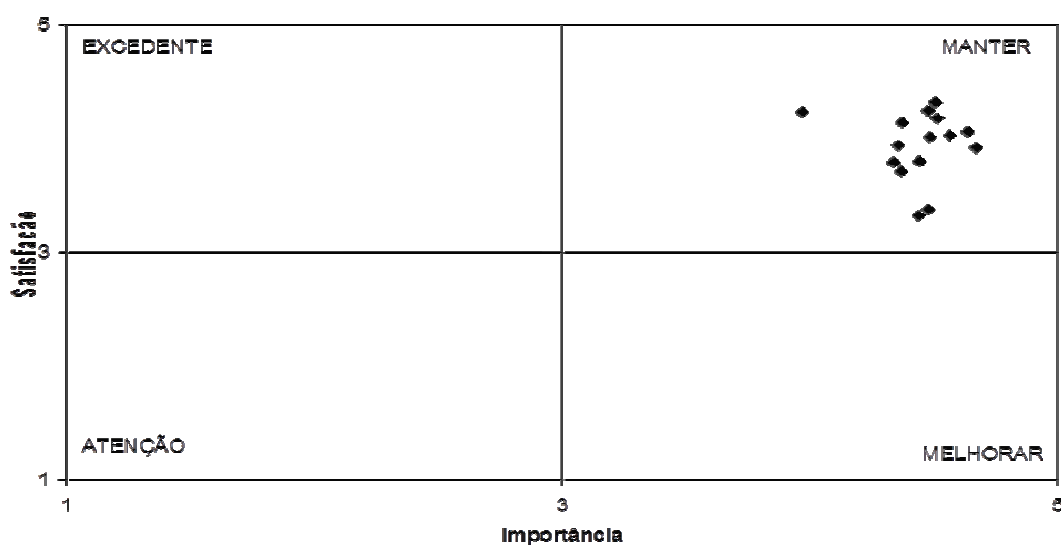
**Figura 5:** Gráfico de Dispersão.  
Fonte: Elaborada pelo Auto (2012).

#### 4 ESTUDO DE CASO DO *CAMPUS CAMPO-CENTRO*

Com este estudo buscou-se identificar, através da percepção do discente, os pontos fortes e fracos do curso na modalidade PROEJA do *Campus Campos-Centro*.

##### 4.1 GRÁFICOS DE DISPERSÃO (*CAMPUS CAMPOS-CENTRO*)

Na figura 6, observa-se a disposição dos itens em relação aos tópicos atenção, melhorar, manter e excedente quando os mesmos foram avaliados pelos discentes do *Campus Campos-Centro*.

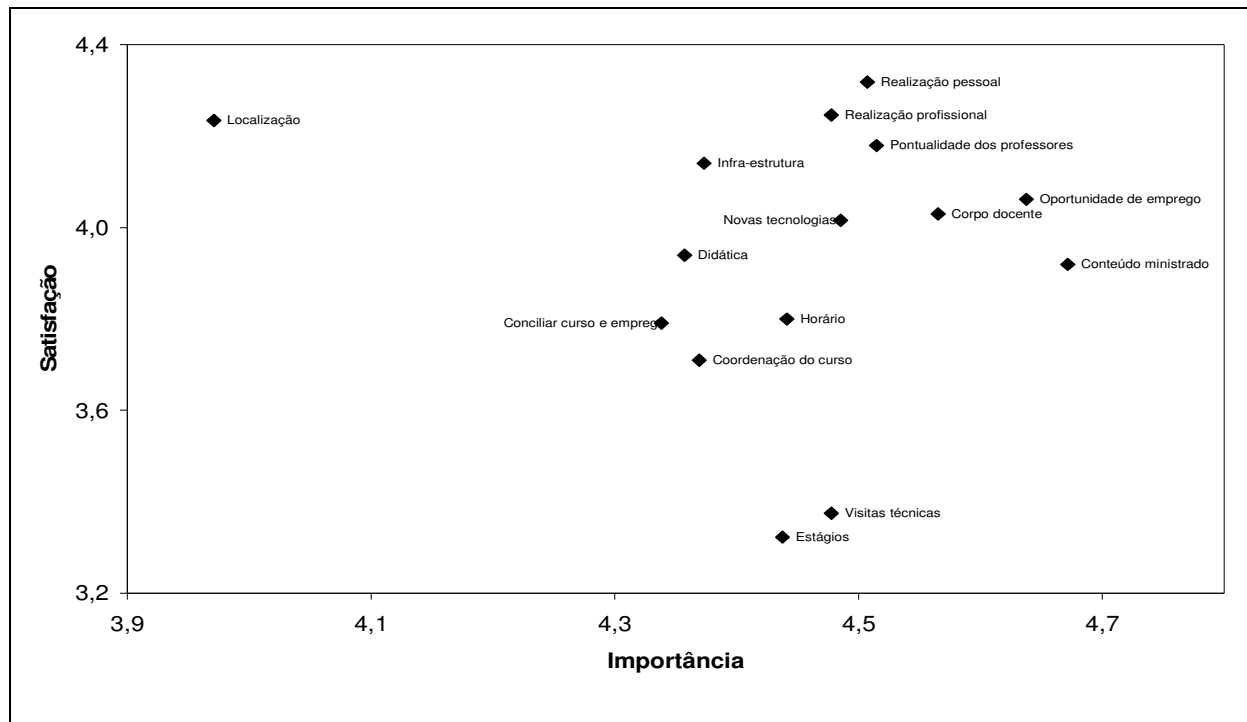


**Figura 6** – Quadrantes no gráfico de dispersão.  
Fonte: Elaborada pelo Autor (2012).



Observa-se que, em uma análise geral, os itens apresentaram um posicionamento no quadrante “MANTER”, em uma escala de 1 a 5, todos os itens ficaram acima do valor de média (3).

Na figura 7, nota-se que alguns itens apresentam satisfação alta e importância alta, segundo a avaliação dos discentes do *Campus Campos-Centro*.

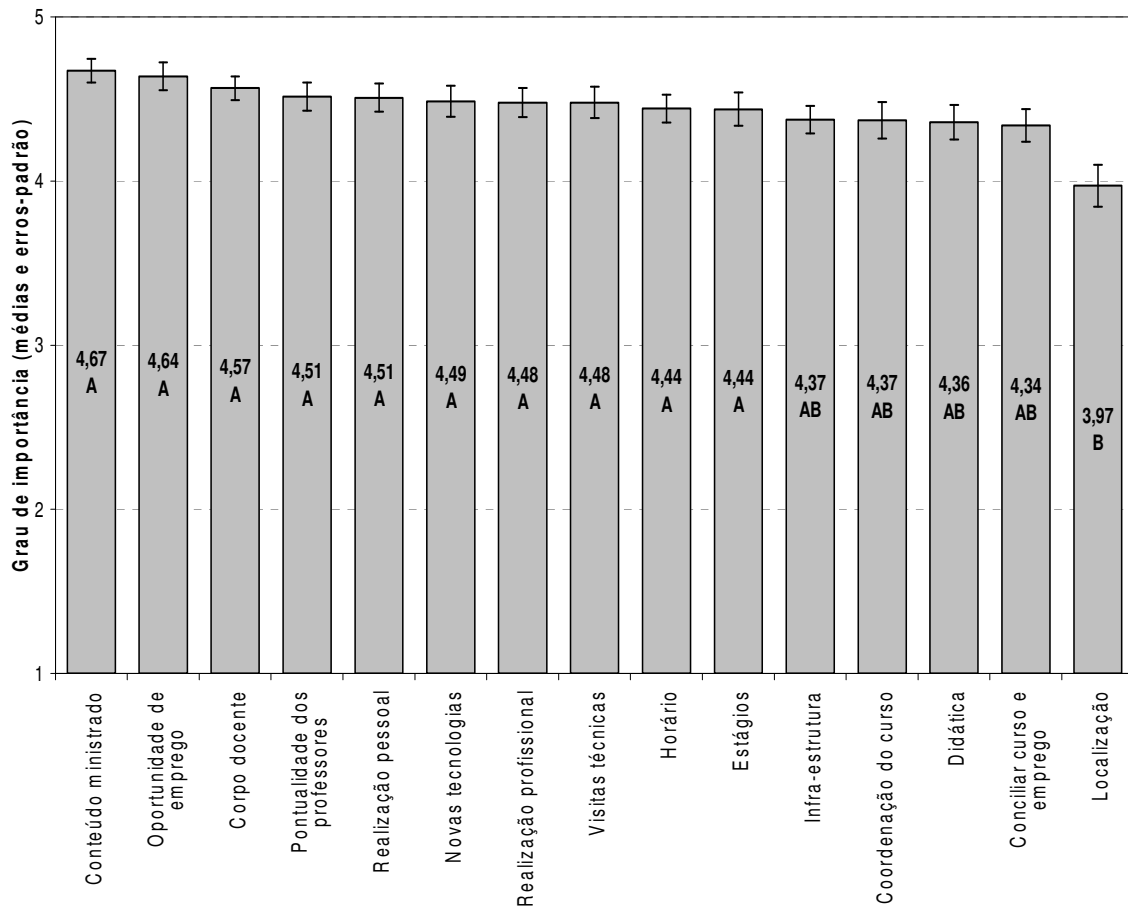


**Figura 7** – Dispersão com posição de cada item em relação às médias de satisfação e importância  
Fonte: Elaborada pelo Auto (2012).

Os itens Realização pessoal e Realização profissional apresentaram satisfação e importância altas, em situação que inspira atenção estão os itens Visitas técnicas e Estágios, ambos com índices de satisfação e importância muito próximos do quadrante “MELHORAR”. Outro ponto a destacar é a posição do item Localização, com índices de satisfação e importância elevados.

#### 4.2 – PANORAMA DAS VARIÁVEIS SIGNIFICATIVAS CONCERNENTES AO GRAU DE IMPORTÂNCIA.

Na figura 8 expõe-se a sequência das variáveis considerando a importância das mesmas segundo a percepção dos alunos do *Campus Campos-Centro*.



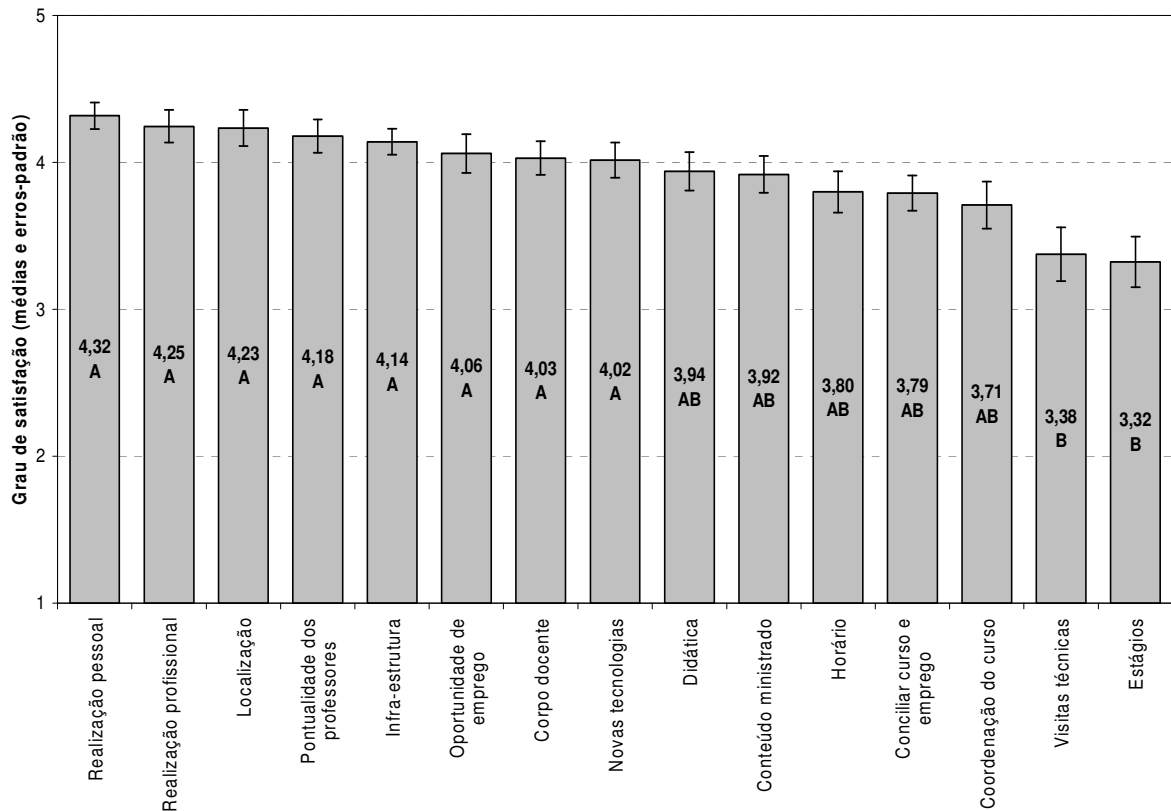
**Figura 8** – Percepção dos discentes em relação ao Grau de Importância-*Campus Campos-Centro*.  
Fonte: Elaborada pelo Autor ( 2012).

Em relação ao grau de importância, como demonstra a figura 8, o item de melhor avaliação é conteúdo ministrado, seguido de oportunidade de emprego e logo depois corpo docente. Na sequência, com uma avaliação de importância baixa em relação aos demais itens, estão: didática, conciliar curso e emprego, e localização.

Para os itens cujas letras são iguais, segundo o teste Tukey, não há uma diferença significativa entre suas médias e aqueles itens cujas letras são diferentes significa que, entre suas médias, há diferença significativa. No primeiro caso ficaram todos os itens demarcados com as letras A e AB e os marcados com as letras B e AB. No segundo momento, ficaram aqueles itens cujas letras são diferentes, ou seja, os que apresentaram somente a letra A, juntamente com os que apresentaram somente a letra B.

#### 4.3 – PANORAMA DAS VARIÁVEIS SIGNIFICATIVAS CONCERNENTES AO GRAU DE SATISFAÇÃO.

Na figura 9 expõem-se a sequência das variáveis considerando a satisfação dos discentes do *Campus Campos-Centro*.



**Figura 9** – Percepção dos discentes em relação ao Grau de Satisfação - *Campus Campos-Centro*  
Fonte: Elaborada pelo Autor (2012).

As variáveis melhor avaliadas em relação à satisfação na percepção dos discentes foram: realização pessoal, realização profissional e localização. As que demonstraram pior avaliação na percepção discente foram: coordenação do curso, visitas técnicas e estágios. Aquele grupo de variáveis que apresentaram semelhança entre as letras, isto é, A, AB e B, não possuem diferenças significativas entre suas médias. O grupo de variáveis cujas letras são diferentes, somente A e somente B, apresentaram diferença significativa entre suas médias.

#### 4.4 - AVALIAÇÃO DOS ITENS EM RELAÇÃO À INSATISFAÇÃO PONDERADA (*CAMPUS CAMPOS-CENTRO*).

Na avaliação dos itens analisados pelos discentes do *Campus Campos-Centro* em relação à insatisfação ponderada identificam-se os itens mais críticos através da maior nota possível de satisfação (5) menos a média da satisfação do item multiplicado pela média da importância do mesmo:

$$IIP = (NSE - MS) \times (MI)$$

Onde:

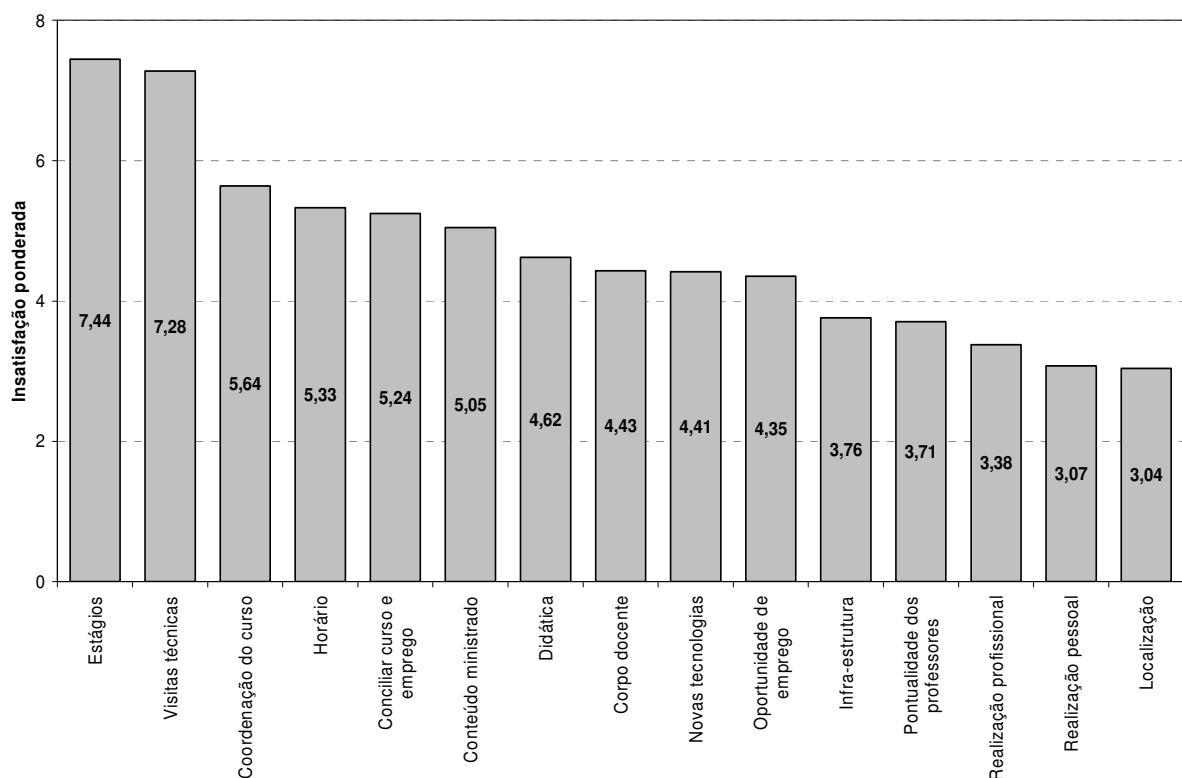
IIP = índice de insatisfação ponderada;

NSE = Maior nota de satisfação da escala (5);

MS = Média da satisfação do item analisado;

MI = Média da importância do item analisado.

A figura 10 apresenta a disposição dos itens em relação à insatisfação ponderada no *Campus Campos-Centro*.



**Figura 10** – Percepção dos discentes em relação à Insatisfação ponderada - *Campus Campos-Centro*.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2012).

Na análise da insatisfação ponderada, percebeu-se que os itens estágios e visitas técnicas foram os que apresentaram os índices mais elevados. Este fato ocorreu devido tais itens terem sido bem avaliados em nível de importância, mas em relação à satisfação a avaliação ficou baixa.

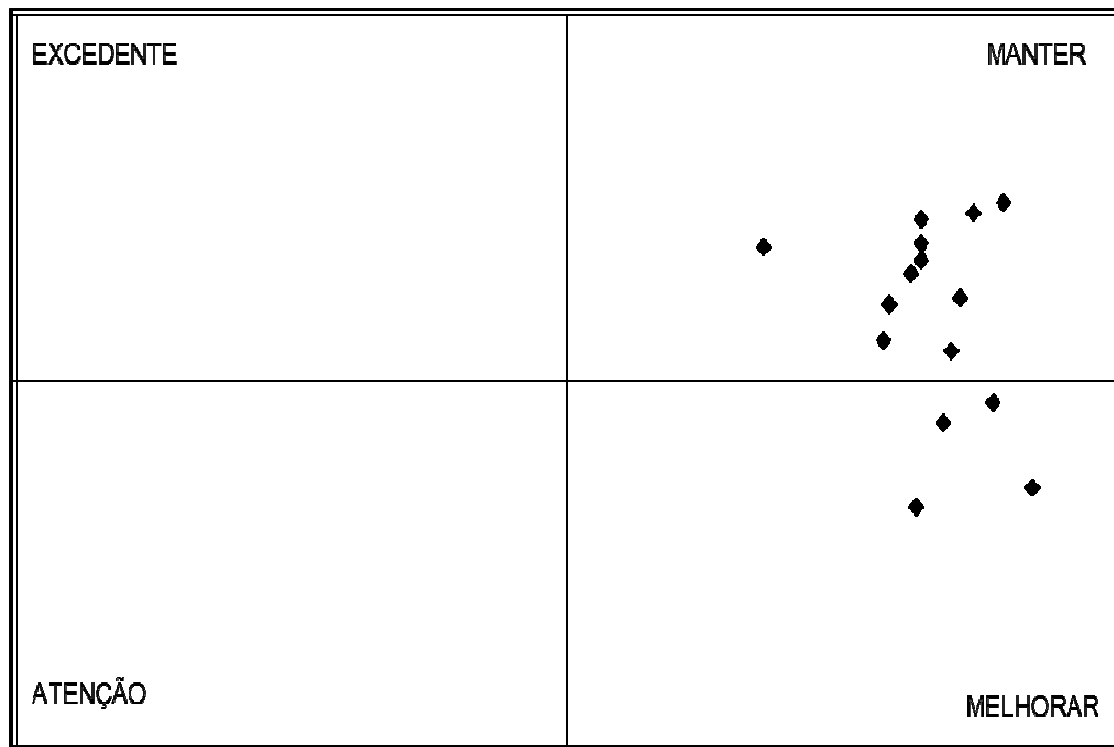
Observa-se que nenhum item encontrou-se em estado crítico, pois todos ficaram com uma insatisfação ponderada abaixo de 10 pontos.

## 5. ESTUDO DE CASO DO *CAMPUS* ITAPERUNA

Com este estudo buscou-se identificar, através da percepção do discente, os pontos fortes e fracos do curso na modalidade PROEJA do *Campus* Itaperuna.

### 5.1 GRÁFICOS DE DISPERSÃO (*CAMPUS* ITAPERUNA)

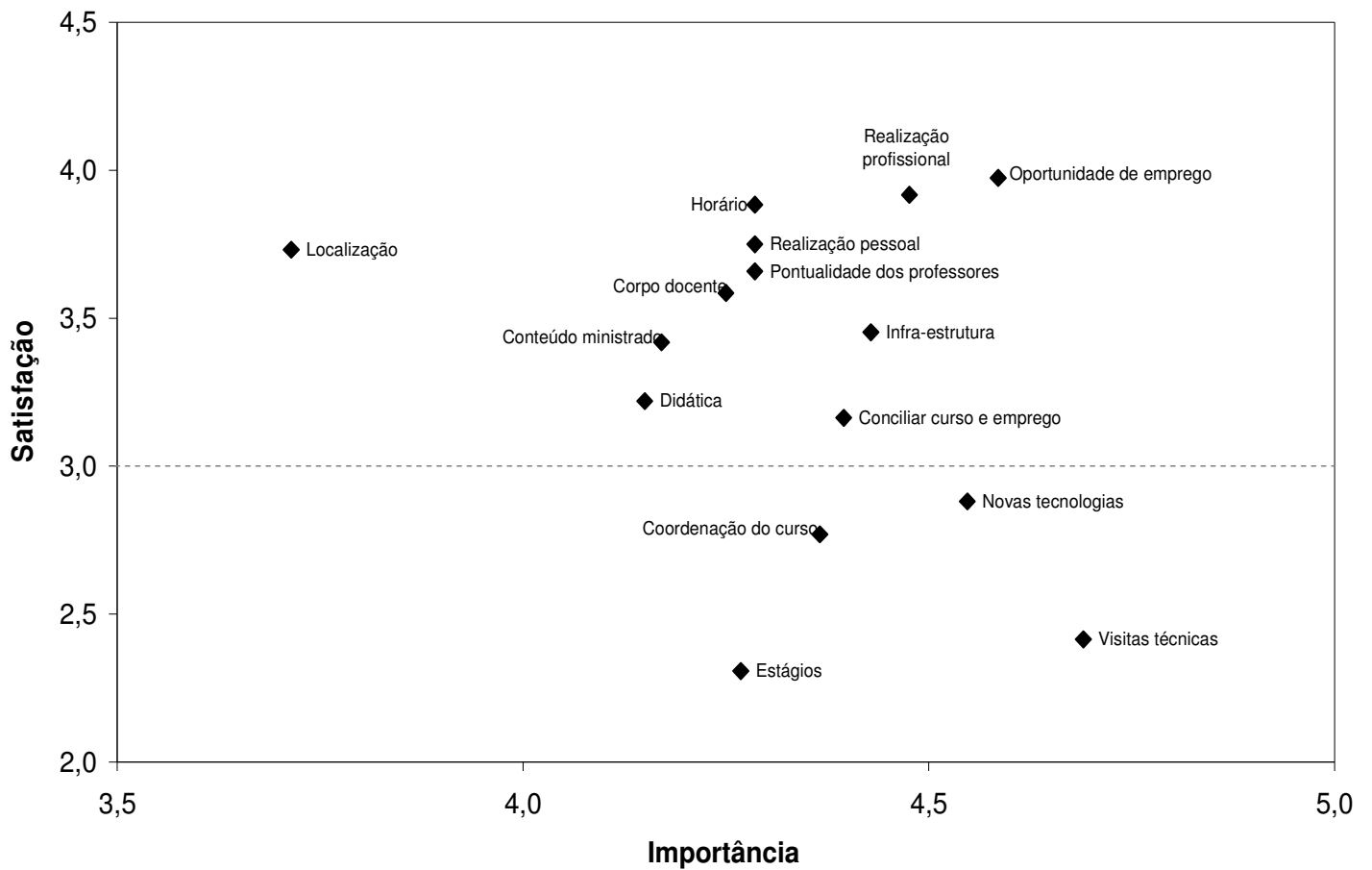
Na figura 11, observa-se a disposição dos itens em relação aos tópicos: atenção, melhorar, manter e excedente quando avaliados pelos discentes do *Campus* Itaperuna.



**Figura 11** – Quadrantes no gráfico de dispersão.  
 Fonte: Elaborada pelo Aluno (2012).

Observa-se que, nos resultados apresentados dos quinze (15) itens pré-determinados, 11 se encontram na região do quadrante MANTER, o que significa que as políticas públicas de fomentação implantadas pela equipe gestora estão com uma avaliação satisfatória. Mas quatro (4) itens se encontram na região do gráfico MELHORAR, o que significa que, as políticas públicas que dão subsídios á esses itens deverão ser reajustadas, visando à melhoria da avaliação dos mesmos.

Na figura 12, notam-se as posições dos itens em relação à satisfação e a importância, dependendo da avaliação dos discentes do *Campus Itaperuna*.

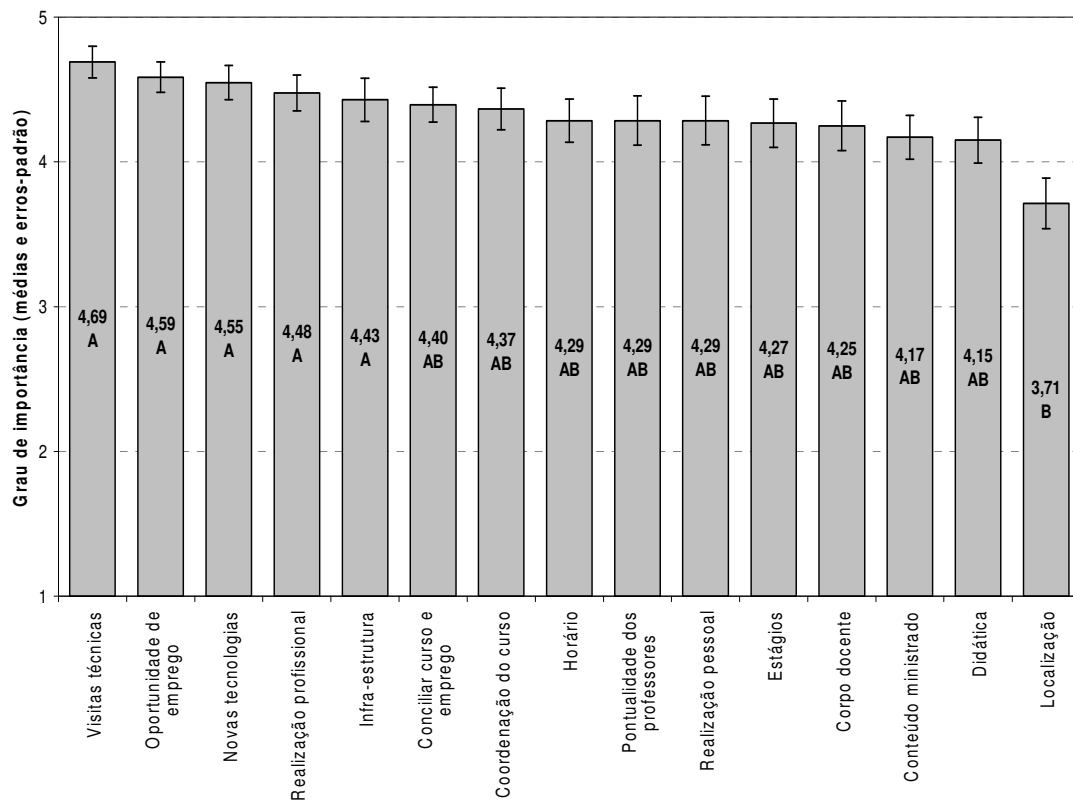


**Figura 12** - Dispersão com posição de cada item em relação às médias de satisfação e importância  
 Fonte: Elaborada pelo Aluno (2012).

## 5.2 – PANORAMA DAS VARIÁVEIS SIGNIFICATIVAS CONCERNENTES AO GRAU DE IMPORTÂNCIA.

Na figura 13 observa-se o grau de importância, em termos de médias dos itens avaliados pelos discentes do *Campus Itaperuna*.



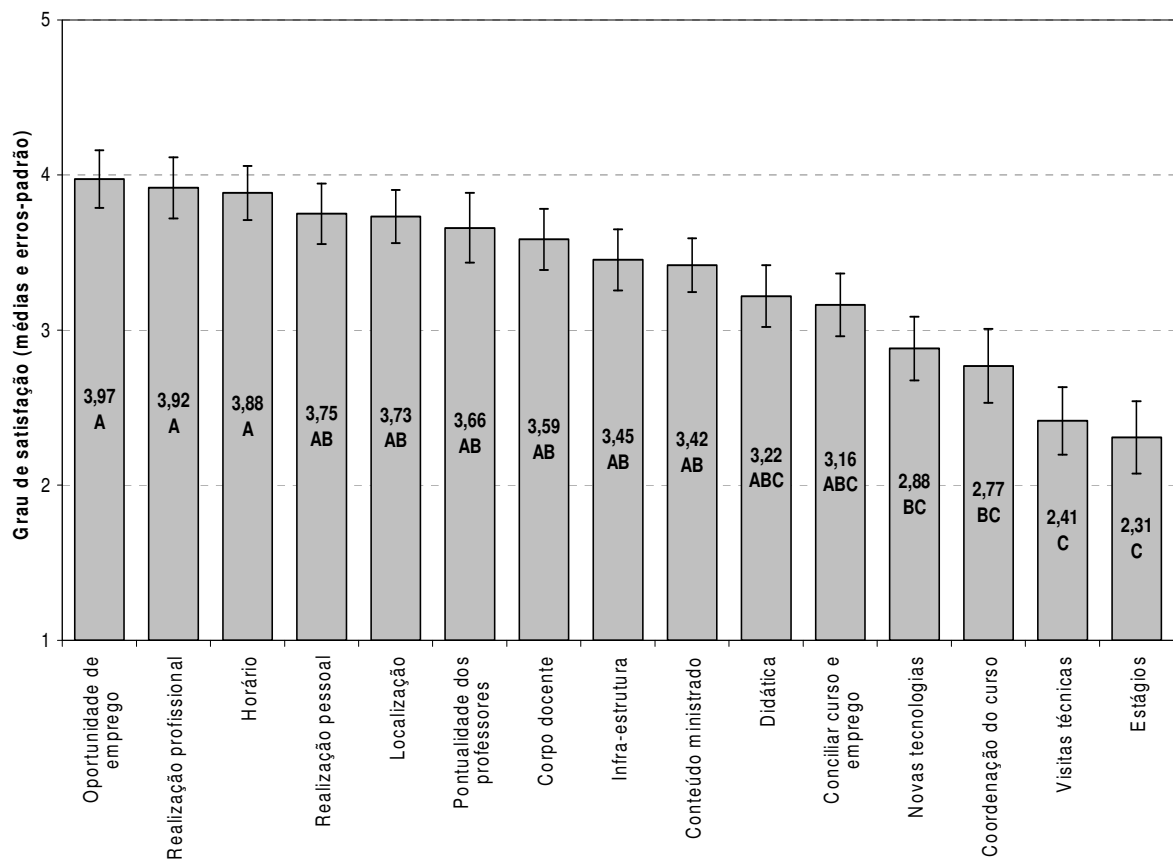


**Figura 13** – Percepção dos discentes em relação ao Grau de Importância - *Campus Itaperuna*  
 Fonte: Elaborada pelo Autor (2012).

Na análise de importância, os itens de melhor avaliação foram: visitas técnicas, oportunidade de empregos e novas tecnologias. De forma análoga à avaliação feita dos resultados no Campus Campos-Centro, os do Campus Itaperuna que ficaram com letras semelhantes, suas médias não diferem entre si de forma significativa enquanto aquele grupo de itens que apresentaram letras diferentes, suas médias diferem entre de maneira significativa.

### 5.3 - PANORAMA DAS VARIÁVEIS SIGNIFICATIVAS CONCERNENTES AO GRAU DE SATISFAÇÃO.

Na figura 14, observa-se a avaliação dos itens em relação ao de satisfação no *Campus Itaperuna*.



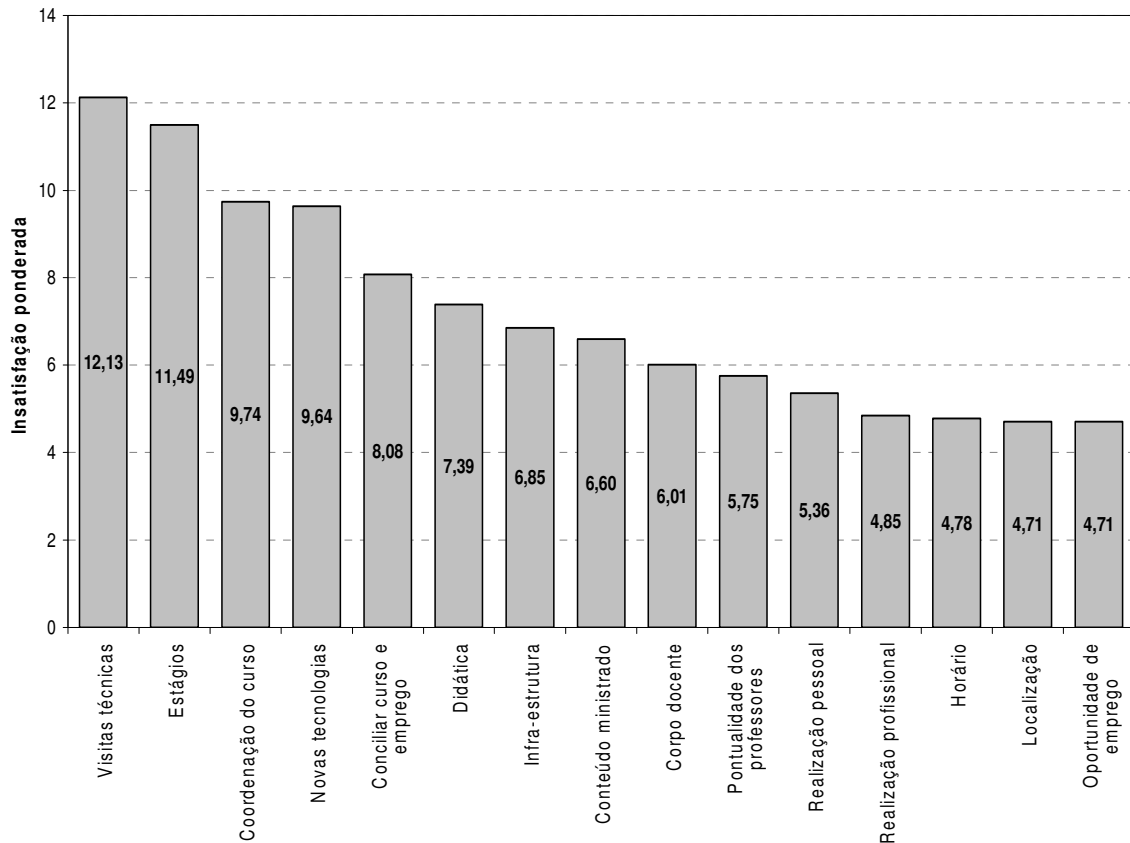
**Figura 14** – Percepção dos discentes em relação ao Grau de Satisfação – *Campus Itaperuna*  
Fonte: Elaborada pelo Autor (2012).

Observa-se que os itens estágios, visitas técnicas, coordenação do curso e novas tecnologias, estão com um nível de satisfação abaixo de três (3), demonstrando a necessidade de uma atenção especial a esse grupo de itens.

#### 5.4– AVALIAÇÃO DOS ITENS EM RELAÇÃO À INSATISFAÇÃO PONDERADA. (CAMPUSITAPERUNA)

Na figura 15 observa-se a avaliação dos itens analisados pelos discentes do *Campus Itaperuna* em relação à insatisfação ponderada. Nesta análise observa-se que o item de maior insatisfação é visitas técnicas, enquanto que os de menor insatisfação é oportunidade de emprego e Localização. O item com segundo maior índice de insatisfação é Estágios, o que se justifica pelo fato de não acontecer uma política de reforço nessa área, pois o estágio não é mais obrigatório, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de eletrotécnica (PPC) (2009) item 7.2 que faz

referência à prática profissional. Os itens visitas técnicas e estágios encontram-se em estado de insatisfação ponderada considerado crítico, pois estão acima de 10 pontos na escala.



**Figura 15** – Percepção dos discentes em relação à Insatisfação ponderada - *Campus Itaperuna*  
Fonte: Elaborada pelo Aluno (2012).

## 5.5 - COMPARAÇÕES COM OUTRAS PESQUISAS

Na comparação dos resultados com outros trabalhos de mesma linha de pesquisa, identificamos situações de semelhança em relação a alguns resultados.

Em Seufitelli (2011) após análises dos resultados, conclui-se que os itens “Foco na prática” e “Estágios” apresentaram um índice de importância alto, mas em relação à satisfação, a avaliação do índice pode ser considerada baixo. Segundo os responsáveis pela pesquisa, faz-se necessária uma atenção especial a esses itens visando à eliminação dos pontos críticos que influenciaram de forma negativa na avaliação dos mesmos por parte dos discentes. Também o item “Visitas técnicas”

apresentou para a importância um índice de avaliação de grau alto, mas para a satisfação o grau foi baixo, confirmando, assim, a semelhança dos resultados encontrados com os *Campi* Campos-Centro e Itaperuna para o curso de eletrotécnica na modalidade PROEJA.

Esse material de pesquisa, também contribui com a melhoria da qualidade de uma modalidade de ensino, no momento que objetiva identificar possíveis problemas e apresentar prováveis soluções para os modelos de avaliação da qualidade do ensino, contribuindo e se constituindo, dessa maneira, em mais um aporte ferramental para a gestão escolar, na alocação de recursos, na solução de problemas complexos e no alerta aos órgãos responsáveis pela educação para a necessidade de ações que visam à eliminação das deficiências de grande magnitude nas Instituições de Ensino Médio (IEM).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos dados obtidos após a pesquisa no *Campus* Campos-Centro, conclui-se que, de forma pontual, os itens mais bem avaliados pelos discentes, em relação à importância e a satisfação, foram Realização Pessoal e Realização Profissional. Todos os itens analisados ficaram posicionados no quadrante “MANTER”, sendo assim, considerando esses resultados, sugere-se aos gestores uma manutenção das políticas públicas que visam à continuidade dos resultados da avaliação apresentados pelos discentes.

Uma segunda análise pontual dos itens avaliados, pelos discentes, reflete as “Visitas Técnicas” e os “Estágios” como os de pior avaliação em sua percepção. Tais itens apesar de, assim como os demais, estarem posicionados no quadrante “MANTER”, na prática requerem um olhar diferenciado por parte da equipe gestora no momento de planejar suas ações, priorizando a necessidade de se elevar a satisfação dos discentes em pesquisas futuras com referências às políticas educacionais mantenedoras desses itens.

Na análise do item “Localização” identificou-se um grau de importância e de satisfação elevados, confirmando-se, portanto, através dos dados, que “Localização”, não é um item definidor na avaliação da qualidade do curso, pois o prédio se encontra em uma região de fácil acesso e com várias vias de acesso, facilitando o trânsito de veículos.

Na avaliação dos dados obtidos na pesquisa realizada no *Campus* Itaperuna, os itens mais bem avaliados na percepção discente, em relação à importância e a satisfação, foram: “oportunidade de empregos” e “realização profissional”. Os resultados observados explicitam a necessidade da continuidade, pela equipe gestora do *Campus*, das políticas educacionais que sustentam os fatores que

influenciam diretamente e/ou indiretamente na avaliação desses itens pelos discentes.

No resultado da pesquisa realizada no *Campus* Itaperuna pode-se citar, como fator negativo, o posicionamento no quadrante “MELHORAR” dos seguintes itens: “Novas tecnologias”, “Coordenação do curso”, “Visitas técnicas” e “Estágios”. Sendo que os itens visitas técnicas e estágios, estão com um índice insatisfação ponderada acima de 10 pontos, o que os colocam em uma faixa de estado crítico. Concretiza-se a importância dada a esses itens pelos discentes, no momento de avaliar a qualidade do curso e reflete-se, com os resultados apresentados, o alto índice de insatisfação e também alerta a equipe gestora do *Campus* sobre a necessidade de reformulação de suas políticas públicas no momento de atribuir importância aos fatores de gestão da qualidade.

O item Localização, na análise dos resultados, apresentou, tanto para a avaliação da importância como a da satisfação, valores considerados médios, demonstrando que, em relação à mobilidade, a mesma não é considerada, por parte dos discentes, um fator de interferência quando se analisa a qualidade do curso.

Com os resultados expostos deve-se atentar para semelhança nos resultados da pesquisa, em que tanto o *Campus* Campos-Centro quanto o *Campus* Itaperuna apresenta conjunto de itens com características iguais ou quase idênticas. No *Campus* Campos-Centro os mais bem avaliados foram “Realização pessoal” e “Realização profissional”, enquanto que no *Campus* Itaperuna os mais bem avaliados foram “Oportunidade de empregos” e “Realização profissional”. Observa-se que, mesmo em cidades distintas, os discentes apresentaram respostas que podem ser consideradas semelhantes, pois os itens que aparecem mais bem avaliados são os que, em tese, proporcionaria uma realização pessoal, característica intrínseca a esse público específico do PROEJA.

Em relação aos itens de pior avaliação, para o *Campus* Campos-Centro, apresentou-se “Visitas técnicas” e “Estágios”, obedecendo a essa sequência e para o *Campus* Itaperuna foram “Novas tecnologias”, “Coordenação do curso”, “Visitas técnicas” e “Estágios”.

Confirma-se, com os resultados obtidos, que as respostas dos alunos, enquanto avaliadores da qualidade do curso e analisando o mesmo questionário, independentemente das particularidades regionais, apresentam os mesmos anseios

em relação às políticas educacionais norteadoras do curso pertinentes a esses tópicos.

## 6.1 PROPOSTAS PARA TRABALHOS FUTUROS

Conforme os resultados apresentados nesse trabalho foram possíveis à identificação de alguns aspectos que poderão subsidiar novas pesquisas, em que se destacam:

- Fazer uma análise global envolvendo os outros cursos nesta mesma modalidade;
- Realizar pesquisa semelhante junto aos docentes do curso;
- Realizar uma comparação dos dados obtidos pelas visões dos discentes e docentes.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. Gestão da Educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org); AGUIAR, Márcia Ângela (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALBERTON, L. **Análise da implantação qualidade total em uma instituição pública de educação**. 1999. 120f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção).- Universidade Federal de Santa Catarina , Florianópolis, 1999.

ALMEIDA, A. **Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do: problematizando as causas da evasão**. 2009. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <[http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sits/default/files/ALMEIDA,Adriana.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sits/default/files/ALMEIDA,Adriana.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

ARRUDA, J. R. C. **Políticas e indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ARUMUGAM, V.; OOI, K. B.; FONG, T. C. TQM practices and quality management performance: an investigation of their relationship using data from ISO 9001:2000 firms in Malaysia. **The TQM Magazine**, v. 20, n. 6, p. 636-650, 2008. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1108/17542730810909383>>. Acesso em: 18 de agosto de 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ISO 9001: 2008: sistema de gestão da qualidade: requisitos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.



\_\_\_\_\_. **NBR ISO 9001**: sistemas de gestão da qualidade: requisitos. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.

\_\_\_\_\_. **NBR ISO 9000-1:1994**: normas de gestão da qualidade e garantia da qualidade - parte 1: diretrizes para seleção de uso. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

\_\_\_\_\_. **ISO 8402/1994**: gestão da qualidade e garantia da qualidade: terminologia. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

\_\_\_\_\_. **ISO 9000:2005**: sistema de gestão da qualidade: fundamentos e vocabulário. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

\_\_\_\_\_. **ISO 9001:2000**: sistemas de gestão da qualidade: requisitos. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. Brasília, DF: INL, 1976.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.4, p. 26-34, jan./abr. 1999.

BELLONI, I. et alii. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BIGGS, J. and TANG, C. **Teaching for quality learning at university** 3.ed. New York: Open University Press, 2007.

BITNER, M., B. BOOMS; M. TETREAULT. The service encounter: diagnosing favorable and unfavorable incidents, **Journal of Marketing**, v. 54, jan.p. 71-84, 1990. Disponível em: <[http://www.acrwebsite.org/volumes/v31/acr\\_Vol31\\_87pdf](http://www.acrwebsite.org/volumes/v31/acr_Vol31_87pdf)>. Acesso em: 15 de agosto de 2012.

BOBBIO, N. **O filósofo e a política**: antologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

BRANDÃO, C. R. **De amigos a ausentes**: 40 anos da educação popular. Porto Alegre; RS: Mova; CORAG, 2001.

\_\_\_\_\_. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB nº11/2000 e resolução CNEB nº01/2000**: diretrizes específicas para EJA. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024/1961**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de nov. 1968.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos técnicos**:reflete o resultado da continuidade da política de sistematização e organização da oferta dos cursos técnicos no país em 2012. Disponível em: <<http://www.pronatec.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília: DF Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>, . Acesso em: 16 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Ações do PROEJA 2006**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Ações do PROEJA 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Ações do PROEJA 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Ações do PROEJA 2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Fontes de recurso do PROEJA**, 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php> =com> Acesso em: 02/10/2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de desenvolvimento da educação**, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 15 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/provabrazil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/provabrazil_matriz2.pdf)>. Acesso em: 13 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto - **Documento base** – programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: SETEC, 2007. <Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17set. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. - **Relatório estratégico do PROEJA**: de programa à política pública. Brasília: SETEC, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 de set. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 05 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento Orçamento e gestão , Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. . **Censo 2010**: resultados gerais da amostra, 2012. Disponível em:(<[http://WWW.//ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Resultados\\_Gerais\\_da\\_Amostra/resultados\\_gerais\\_amostra.pdf](http://WWW.//ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_Gerais_da_Amostra/resultados_gerais_amostra.pdf)>). Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: (<http://www.planalto.gov.br>). Acesso em: 21 mar. 2013.

BROOKES, M. and BECKET, N. Quality management in higher education: a review of international issues and practice. quality Management. higher education: **A Review of International Issues and Practice**. 2008. Disponível em: <<http://www.highereducationreview.com>>, Acessado em 21mar 2013

CAMPOS, C. A. de. **O desafio da realização do Proeja em Goiás**. Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../fROLCK5S.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../fROLCK5S.doc)>. Acesso em: 12 nov. 2011.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento da rotina do trabalho dia-a-dia**. 8.ed. Belo Horizonte: INDG Tecnologia, 2004.

CARAVANTES, G. R. et al. **Administração e qualidade**: a superação dos desafios. São Paulo: Makron Books, 1997.

CARPINETTI, L. C. R.; MIGUEL, P. A. C; GEROLAMO, M. C. **Gestão da qualidade. ISO 9001:200**: princípios e requisitos. São Paulo: Atlas, 2007.

CARVALHO, M.M, et al. **Gestão da qualidade**: teoria e casos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CERQUEIRA NETO, E. P. **Gestão da qualidade**: princípios e métodos. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

CORAL, E. **Avaliação e gerenciamento dos custos da não qualidade**. 1996. 172f Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta96/coral/index/>>. Acesso em: 14 de agosto de 2012.

COSTA, R.C.F.; COSTA, H.G. Identificação de lacunas nos graus de importância associados a critérios de percepção da qualidade em instituição de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 23., 2003, Ouro Preto/MG. **Anais...**Rio de Janeiro: ABEPRO, 2003.

CROMPTON, J. L. and MACKAY, K. J. Users ' perceptions of the relative importance of service quality dimensions in selected public recreation programs. **Leisure Sciences**, v. 11, p.367-375, 1989. Disponível em: <<http://www.palgravejournals.com/jt/journal/V18/n3/pdf/jt201017a.pdf>>, Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

CROSBY, P. B. **Qualidade é investimento**. 6. ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1994.

CSILLAG, J. M. **Análise do valor**: metodologia do valor. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

CUNHA, C. M. da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Salto para o futuro**: educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURITIBA (Estado). **Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências estadual de ensino. Curitiba: Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC), p. 589. (Coletânea da Legislação)

DAVOK, D. F. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**. 2006. 272f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEBORS, J. et al. Educação: um tesouro a construir. **Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 9. ed. São Paulo: Cortez :UNESCO / MEC, 2004.

DEEPWELL, F. Embedding quality in e-learning implementation through evaluation. **Educational Technology & Society**, v. 10, n.2, p.34-43.

DEMING, W. E. **Qualidade: A revolução da administração**. Tradução por Clave Comunicações e RH. RIO DE JANEIRO: Marques Saraiva, 1990.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DENTON, D. K. **Qualidade em serviços: o atendimento ao cliente como fator de vantagem competitiva**. São Paulo: Makron Books, 1990.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_0101-7330/lng\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lng_pt/nrm_iso)>. Acesso em 15 março 2012.

\_\_\_\_\_. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educacional - UFSM**, v. 33, n. 3, p. 395-40, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, 2001.

\_\_\_\_\_.;\_\_\_\_\_.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010>.

EBERLE, L.; MILAN, G. E. **Identificação das dimensões da qualidade em serviços: um estudo aplicado em uma instituição de ensino superior localizada em Caxias do Sul – RS**. Caxias do Sul, RS. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul- RS, 2009.

EHLERS, U. Embedding **Learning Technologies Institutionally (ELTI) project (2003)**, **JISC website**. Disponível em:<[http://www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=project\\_elti](http://www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=project_elti)>. Acesso em: 17 de dezembro de 2012.

ESTEFANO, E.V.V. **Satisfação dos recursos humanos no trabalho**: um estudo de caso na biblioteca central da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.153p. Disponível em:<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76421>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

FARIA FILHO, L. M. de. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In:\_\_\_\_\_(Org.) **Modos de ler Formas de escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FAVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular, memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, A. W. **O movimento da qualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Essential Idea Publishing, 2011. Disponível em:<[http://www.inmetro.gov.br/barreiras técnicas/pdf/Livro\\_Qualidade.pdf](http://www.inmetro.gov.br/barreiras_técnicas/pdf/Livro_Qualidade.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. **Revista Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/50101.73302005000300017>>. Acesso em: 25 out. 2012.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas suas Modalidades. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 32, n.116, p. 627 – 628, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **A confitea vi no contexto do Brasil e da América Latina:** uma oportunidade para a educação popular. Disponível em:< <http://www.forumeja.org.br>> . Acesso em: 11 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Série Cadernos de Formação.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIANESI, I.G.N.; CORRÊA, H.L. **Administração estratégica de serviços:** operações para a satisfação do cliente. São Paulo:Atlas, 1994.

GORENDER, J. **Combate nas trevas**. São Paulo: Ática, 2003.

GUILLON, A. B. B. **Reeducação**: qualidade, produtividade e criatividade: caminho para a escola excelente do século XXI. São Paulo: Makron Books, 1994.

\_\_\_\_\_. MIRSHAWKA, V. **Reeducação**: qualidade, produtividade e criatividade: caminho para a escola excelente do século XXI. São Paulo: Makron Books, 1995.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. DI. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio-ago. 2000.

HEUVEL, J. V. D. et al. **An ISO 9001**: quality management system in a hospital: bureaucracy or just benefits? International Journal of Health Care Quality Assurance, v. 18, n. 5, p. 361-36, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/09526860510612216>>. Acesso em: 11 maio 2012.

HESKETT, J. L.; SASSER JR., E. W.; HART, C. W. L. **Serviços revolucionários**: mudando as regras do jogo competitivo na prestação de serviços. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_; SHLESINGER, L. A. **Lucro na prestação de serviços**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa de analfabetismo**: censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE **Institucional 2009**. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/institucional>>, Acesso em: 02 de março de 2012.

JOHNSON, B. Aera division D. **In: MEASUREMENT AND RESEARCH METHODOLOGY FORUM**. Nov 19 2002. South alabama. **Proceedings.....** South alabama: ENGENEP, 2002. Disponível em: <<http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003>>, Acesso em: 22 jan. 2013.

KOTLER, P. **Administração de Marketing**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 1998.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Portugália: Civilização Brasileira, 1943.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.



MATSUKUMA, C.M.O; HERNANDEZ, J.M.C. Escalas e métodos de análise em pesquisa de satisfação de clientes. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 12, n. 2, p. 85-103, abril/junho. 2007

MEZOMO, J. C. **Gestão da qualidade na saúde: princípios básicos**. São Paulo: J.C. Mezomo, 1994.

MÖLLER, C. **O lado humano da qualidade**. São Paulo, Pioneira, 1992, 179p.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. Brasília, DF: Ceilândia: UFB, 1997.

MONTGOMERY, D. C. **Introdução ao controle estatístico da qualidade. 4. ed.** São Paulo: LTC, 2001.

MUNRO, A.C.M. **Divergências entre as expectativas do usuário e a percepção da gerência em relação à qualidade do serviço**. 1994. 114 f. Dissertação (Mestrado em Marketing) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994. Disponível em: <[www.cesusp.ufrgs.br/PPGA/mktres.htm#15](http://www.cesusp.ufrgs.br/PPGA/mktres.htm#15)> Acesso em: 01.fev. 2013.

NAKAGAWA, M. **Gestão estratégica de custos: conceito, sistemas e implementação**. São Paulo: Atlas, 1993.

OAKLAND, J. S. **Gerenciamento da qualidade total**. São Paulo: Nobel, 1994.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. p. 05-23.

OLIVER, R. L. **Satisfaction: a behavioral perspective on the consumer**. New York: McGraw-Hill. 1997. Disponível em: (<http://www.palgravejournals.com/jt/journal/V18/n3/pdf/jt201017a.pdf>). Acesso em: 10 de maio de 2013.

OLIVEIRA, M.C.F. et al. Ponderações sobre o mestrado profissionalizante na área de computação . In: WORKSHOP DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 8., 2000, Curitiba/PR. **Anais...**Porto Alegre: SBC, 2000.

PALADINI, E. P. **Gestão da qualidade no processo: a qualidade na produção de bens e serviços**. São Paulo: Atlas, 1995. 286p.

PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of Marketing**, v. 49, n.4, p.41-50, 1985. Disponível em: <[http:// www.lrm.chu.edu.tw/download.php](http://www.lrm.chu.edu.tw/download.php)>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

PEREIRA, D. dos S.; SHIMODA, E.; CARDOSO, L. das D.; STELLET, V. da S. Ponderação de itens de percepção discente quanto ao docente em escola particular. IN: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA OPERACIONAL, 43, 2001, . Ubatuba. **Anais....** Ubatuba: SBPO, 2001. Disponível em: (<http://www.feg.unesp.br/dpd/xliiisbpo/comites.html>). Acesso em: 10 de abril de 2012.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RAMOS, C. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 - ). –  
Brasília: MEC, SETEC, 2008.

RIBEIRO JR., J. I. **Análises estatísticas no SAEG**. Minas Gerais: UFV, 2001.

RUA, M. da G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. BIRD/ INDS, 1997. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18386/000729557.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 de outubro de 2012)

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre o programa Brasil alfabetizado e fazendo escola. **Revista Educar**, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>>, acessado em outubro de 2012

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politécnica. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**, Rio de Janeiro: n.1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Percorrendo caminhos na educação. **Revista Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 81, dez 2002. Disponível em: (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313722014>) Acesso em: 29 de setembro de 2012.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico – crítica. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG - 2006. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov 2006. Disponível em: (<http://revistas.facecla.com.br/index/reped>). Acesso em: 16 de outubro de 2012.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991. Disponível em (<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a7v12n3.pdf>). Acesso em: 25 de março de 2013.

SEUFITELLI, C. B.; SHIMODA, E. percepções de discentes quanto a Importância e satisfação de Itens: estudo de caso em um curso Superior de Telecomunicações. **COBENGE**, 2011. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

SILVA, G. B. **A Educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora. Nacional, 1969. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 94).

SILVA, V. B. da. POLICANI, A. L. Modelo para auto-avaliação de instituições de ensino médio: uma contribuição para a gestão educacional. IN. ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 31, 2011, Belo Horizonte. **Anais...** Belo horizonte: ABEPRO, 2011. Disponível em: <<http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2011>> Acesso em: 16 de abril 2013.

SOUZA, D.N.;et al. . Métodos do ranking ponderado: estudo de caso em setor público de Campos dos Goytacazes. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 19, 2011, Bauru. **Anais...**, Bauru: UNESP, 2011. v.1. p.1-12. Disponível em:<<http://periodico.unifacef.com.br/index.php/facefpesquisa>> , Acesso em: 16 de julho de 2013.

SPANBAUER, S. J. **Um Sistema de qualidade para a educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

STAKE, R. (2004).baseadaempadrões e avaliaçãoresponsiva , thousand Oaks, CA: sage.In:DEEPWELL, F. Embedding quality in e-learning implementation through evaluation. **Educational Technology andSociety**, v.10 n.2, 34-43, 2007. Disponível em <<http://www.ifets.info/>>, Acessado em outubro de 2012.

TANZI, V. Corruption: arm's length relationships and markets. In:\_\_\_\_\_ **the Economics of Organized crime**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. Disponível em: <[partner.u4.no/training/.../policyorientedsurvey.pdf](http://partner.u4.no/training/.../policyorientedsurvey.pdf)>. Acesso em: 11/10/2012.

TOLEDO, J.C. de. **Qualidade Industrial: conceitos, sistemas e estratégias**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULL, D.S.; HAWKINS, D.I. **Marketing research, meaning, measurement and method**.London: MacmillianPublishing, 1976.

VIEIRA, M. M. F. et al.Indicadores de qualidade na administração municipal: um estudo exploratório na prefeitura da cidade de Recife. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 69 – 91, jan./abr. 2000.


WALKER, C. Teaching policy theory and its application to practice using long structured case studies: an approach that deeply engages undergraduate students. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 2009, v 20, n. 2, p. 214-225. Disponível em:< <http://www.isetl.org/ijtlhe/cfp.cfm> >. Acesso 14 fev 2011.

XAVIER, M.E.S.P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1990.

ZEITHAML, V. A.; BITNER, Mary Jo. **Marketing de serviços: a empresa em foco no cliente**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

ZUNTI, M. L. G. C. **A Educação de jovens e Aultos promovida pelo MOBRAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990**: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real, 2000. Disponível em:<<http://www.uff.br/ejtrabalhadores/mestrado>>. Acesso em: 17 out. 2012.

## APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO CURSO DE ELETROTÉCNICA - PROEJA

 <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES</b></p> <p style="text-align: center;">INSTITUTO UNIVERSITÁRIO CANDIDO MENDES-CAMPOS</p>	Qual o seu grau de satisfação geral com o curso? (1) totalmente insatisfeito (2) parcialmente insatisfeito (3) nem satisfeito, nem insatisfeito. (4) parcialmente satisfeito (5) totalmente satisfeito (N) não sei / prefiro não opinar	Quanto a sua permanência até a conclusão do curso, salvo uma situação excepcional: (1) certamente vou abandonar (2) é mais provável que eu abandone (3) talvez conclua, talvez abandone (4) é mais provável que eu conclua (5) certamente concluirei (N) prefiro não opinar	REGISTRO Nº.:

Qual o seu grau de conhecimento do PROEJA? (1) conheço totalmente. (2) conheço parcialmente. (3) desconheço totalmente. (4) desconheço, mas pretendo conhecer. (5) desconheço, nem pretendo conhecer. (N) não sei / prefiro não opinar.	Você recomendaria este curso a amigos? (1) com certeza. (2) talvez. (3) nunca. (4) depende de mudanças estruturais. (5) depende de mudanças pedagógicas. (N) não sei / prefiro não opinar.	Pretende retomar à Instituição para realizar outro curso? (1) com certeza. (2) talvez. (3) nunca. (4) depende de mudanças estruturais. (5) depende de mudanças pedagógicas. (N) não sei / prefiro não opinar.	Em relação a todo curso qual o seu grau de satisfação? (1) totalmente insatisfeito. (2) parcialmente insatisfeito. (3) nem satisfeito, nem insatisfeito. (4) parcialmente satisfeito. (5) totalmente satisfeito. (N) não sei / prefiro não opinar.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE ELETROTÉCNICA NA MODALIDADE PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE NO CAMPUS CAMPOS – CENTRO</b>	Qual seu Grau de <b>IMPORTANCIA</b> aos itens:						Qual seu Grau de satisfação aos itens:					
	NADA IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	IMPORTÂNCIA MÉDIA	IMPORTANTE	MUITO IMPORTANTE	NÃO SEI / PREFIRO NÃO OPINAR	TOTALMENTE INSATISFEITO	PARCIALMENTE INSATISFEITO	NEM SATISFEITO, NEM INSATISFEITO	PARCIALMENTE SATISFEITO	TOTALMENTE SATISFEITO	NÃO SEI / PREFIRO NÃO OPINAR

1-Em termos de localização da escola?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
2-Em relação aos conteúdos ministrados?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
3-Em relação ao corpo docente (professores) do curso?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
4-Em relação à infra-estrutura do curso?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
5-Em relação ao horário (início e final) das aulas?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
6-Em relação à oportunidade de emprego que o curso proporciona?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
7-Em relação à didática do curso?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
8-Em relação à frequência e pontualidade dos professores?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
9-Em relação à realização pessoal do curso?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
10-Em relação à realização profissional/ganho salarial do curso?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
11-Em conciliar enquanto aluno, o curso com o emprego?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
12-Em relação às visitas técnicas, palestras e contatos profissionais, proporcionados pelo curso?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
13-Em relação à adequação do curso as novas tecnologias?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
14-Em relação à política dos estágios do PROEJA?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)
15-Em relação à Coordenação do PROEJA?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(N)

**APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO ABERTO APLICADO AOS DISCENTES, DOCENTES E COORDENADOR DO CURSO DE ELETROTÉCNICA – PROEJA.**



UNIVERSIDADE  
CANDIDO  
MENDES



**QUESTIONÁRIO “ANÁLISE DE INCIDENTES CRÍTICOS”**

**CLIENTE**

1- Em relação ao curso de eletrotécnica na modalidade proeja desta instituição, quais os pontos positivos que o (a) sr (a) destacaria para atrair alunos?

2- Quais os pontos negativos que o (a) sr (a) citaria que poderiam causar o afastamento do aluno do curso de eletrotécnica na modalidade proeja desta instituição?

3 .No momento da escolha do curso de eletrotécnica na modalidade proeja, quais os itens que o (a) sr (a) entende que o aluno julgue mais importante?

4. Momento da escolha do curso de eletrotécnica na modalidade proeja, quais os itens que o (a) sr (a) entende que o aluno julgue menos importante?