



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROEJA NOS *CAMPI* DO IFAM DA CIDADE DE MANAUS: um olhar sobre  
a trajetória da Formação Profissional.**

**Sara Carneiro da Silva**

**Manaus – AM**

**2013**

**Sara Carneiro da Silva**

**O PROEJA NOS *CAMPI* DO IFAM DA CIDADE DE MANAUS: um olhar sobre  
a trajetória da Formação Profissional.**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação – FAGED da  
Universidade Federal do Amazonas  
– UFAM para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

**Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira**

**Manaus – AM**

**2013**

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Silva, Sara Carneiro da  
S586p      O PROEJA nos *campi* do IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da formação profissional / Sara Carneiro da Silva. - 2013.  
272 f. : il. color. ; 31 cm.  
Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas.  
Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma Suely Baçal de Oliveira.

1. Ensino profissional – Manaus (AM) 2. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil) 3. Instituto Federal do Amazonas 4. Educação – Aspectos sociais 5. Educação de adultos – Amazonas I. Oliveira, Selma Suely Baçal de, orientador II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU (2007): 377(811.3)(043.3)

*A todas as pessoas que compartilharam e continuam compartilhando comigo a diversidade de sentimentos que a vida oferece, tornando minha caminhada imensamente mais branda, por meio da vivência de momentos ímpares e inesquecíveis.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço inicialmente a **Deus**,  
representante de toda a transcendência que nos envolve.*

*Agradeço a **meu pai, minha mãe, irmã e filha** que,  
nas suas individualidades, ensinaram-me a ser família.*

*Agradeço a **todos os parentes** que,  
de uma forma e outra, colaboraram para que eu estivesse aqui.  
Agradeço a **todos os amigos e todas as amigas** que contribuíram,  
direta e indiretamente, para a persistência neste objetivo.*

*Agradeço a **todos os alunos e todas as alunas** que foram sujeitos desta pesquisa  
e a alguns, que mesmo não o sendo, foram parceiros, ouvindo meus desabaços.*

*Agradeço a **todos os docentes e técnicos administrativos do CMDI, CMZL e CMC**,  
sujeitos desta pesquisa, e em especial a alguns que se preocuparam com minha  
caminhada neste período.*

*Agradeço também a **todos os servidores da FACED/UFAM** que  
Possibilitaram o êxito deste trabalho.*

*Agradeço afinal, em particular, **àqueles** que colaboraram,  
de maneira muito peculiar, para a superação de meus extremos.*

**OBRIGADA!!**



## *FARÓIS*

### *Candinho e Inês*

*O tempo pousa sua mão  
Na cor dos meus cabelos,  
Nos traços do meu riso,  
No tom da minha voz,  
No brilho dos meus olhos.  
Mas, não apaga, em mim,  
A chama que me acende o peito;  
A força que me toma o braço;  
A fé que me mostra os caminhos  
- Essa vontade de sonhar -*

*Não tem sentido algum na vida  
Caminhar sem sonhos,  
Sem essa voz que anima,  
Sem essa luz menina,  
Que aquece que ilumina,  
Que me envolve, que incendeia,  
Pulsa o sangue em minhas veias  
E alimenta essa vontade de viver.*

*Ah! O tempo é pouco pra apagar  
Esse desejo de sonhar.  
Os sonhos são faróis  
Ardentes, feito sóis,  
Que acendem a alma e brilham  
Sobre nós.*

*Ah! O tempo é pouco pra apagar  
Esse desejo de sonhar.  
Os sonhos são faróis,  
Feito sóis,  
Que acendem a alma e brilham  
Em cada um de nós.*

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é constituída por uma enorme diversidade. Diante desse contexto peculiar e da implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA a partir de 2006, foi despertado o interesse na realização desta pesquisa pretendendo verificar: Que perspectivas e expectativas o PROEJA tem gerado aos discentes de seus cursos nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM da cidade de Manaus? Qual a visão dos docentes partícipes do PROEJA, bem como dos gestores e coordenações afins dos *campi* de Manaus em relação a implementação do programa? Quais contribuições geradas pelo PROEJA para elevação da escolaridade com profissionalização ao público da EJA? Para o êxito da investigação, buscou-se desenvolver uma pesquisa de campo qualitativa, que estivesse assentada num modelo dialético de análise, incidindo, assim, na identificação das diversas nuances do objeto, por meio de uma abordagem descritivo-exploratória, propiciando a observação, registro, análise e correlação dos fatos ou fenômenos de forma dinâmica a fim de descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes. Foram utilizados para a coleta de informações vários instrumentos: questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Apesar de todas as intempéries comuns ao público da EJA, o PROEJA tem gerado perspectivas a um reduzido número de indivíduos que concluíram as etapas de formação. Quanto ao olhar docente e da gestão sobre o programa, mesmo diante do compromisso extremado de alguns, prevalece a visão deturpada e preconceituosa, resultante de uma concepção de ensino elitizado comum às instituições de educação profissional. Em relação às contribuições geradas pelo PROEJA para elevação da escolaridade com profissionalização de jovens e adultos, percebeu-se que ocorre por caminhos tortuosos, não beneficiando diretamente, em sua maioria, o público alvo proposto inicialmente pelo programa, mas atingindo efetivamente o público da EJA, demonstrando que essa demanda continua driblando as adversidades que lhe atinge, persistindo no resgate ao direito à educação, que lhe foi sempre tão negado historicamente. Observou-se, ainda, que a implementação do programa em questão, tem ocorrido em terreno extremamente contraditório, apontando que esse tipo ação governamental tem como preocupação prioritária a melhoria das estatísticas educacionais, buscando participar da hegemonia econômica mundial. Essa postura apresenta-se claramente na crescente possibilidade de concretização do PROEJA vir a ser implementado, a partir de 2013, pelo PRONATEC. Dessa maneira pretendeu-se revelar a trajetória da formação profissional ofertada pelo PROEJA nos *campi* do IFAM da cidade de Manaus.

**Palavras-chave:** escolaridade; educação profissional; EJA; PROEJA.

## ABSTRACT

The Education for Youth and Adults ( EJA ) consists of a huge diversity of aspects that compose it. Given this peculiar context and the deployment and implementation of the National Programme for the Integration of Vocational Education in the Basic Education on the gender of Education Youth and Adults ( PROEJA ) from 2006 , was raised interest in this research intends to verify : What prospects the PROEJA has been generating student's demand for its courses on the campuses of the IFAM in Manaus ? What is the vision of the PROEJA's participating instructors, as well as the management and coordination of the campuses of Manaus in relation to implementation of the program? What are the contributions generated by PROEJA for the upliftment of education in the public professionalization of EJA? For successful research, we sought to develop a qualitative field research, which was based on a model of dialectical analysis, focusing thereby on the identification of the various facets of the object by means of a descriptive and exploratory approach, allowing the observation, recording, analysis and correlation of facts or phenomena accurately in order to discover the relationships between its components. Were used to collect information several instruments: questionnaires, structured interviews, participant observation and document analysis. Despite all the elements common to the public of the EJA, the PROEJA has generated multiple perspectives on a number of individuals who, as research reveals, has been reduced. Concerning the interpretation and teaching of management about the program, even before the strong commitment of some of these, the prevailing view is biased and prejudiced as a result of an educational establishment elitist common to professional education institutions. Regarding the contributions generated by PROEJA to increased schooling professionalization of young people and adults, realized that occurs by crooked ways, not directly benefiting mostly the audience initially proposed by the program, but effectively reaching the public EJA, demonstrating that this demand continues dodging adversity hits them, persisting in the rescue of his right to education, which was always so historically denied. It was observed also that the implementation of this program has been extremely inconsistent on land, so biased, pointing out that such government action has the priority concern the improvement of educational statistics, seeking to participate in the global economic supremacy. This attitude shows up clearly in the growing possibility of realizing the PROEJA come to be implemented from the current year, by PRONATEC. In this way it was intended to reveal the trajectory of vocational education offered by PROEJ's path at the IFAM campuses in the city of Manaus.

**Keywords:** education; vocational education; EJA; PROEJA.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Comparação de Gêneros – CMC .....	115
<b>Gráfico 2</b> – Faixa Etária – CMC .....	116
<b>Gráfico 3</b> – Cor / Raça – CMC .....	117
<b>Gráfico 4</b> – Origem / Naturalidade – CMC .....	118
<b>Gráfico 5</b> – Situação quanto ao Trabalho – CMC .....	119
<b>Gráfico 6</b> – Tipo de Atividade Remunerada – CMC .....	120
<b>Gráfico 7</b> – Idade de Interrupção da Trajetória Escolar – CMC .....	121
<b>Gráfico 8</b> – Mudanças após o Retorno à Escola – CMC .....	124
<b>Gráfico 9</b> – Dificuldades para frequentar as aulas – CMC .....	125
<b>Gráfico 10</b> – Motivos da Escolha do IFAM – CMC .....	129
<b>Gráfico 11</b> – Avaliação dos Cursos – CMC .....	130
<b>Gráfico 12</b> – Organização do Horário de Aula – CMC .....	131
<b>Gráfico 13</b> – Comparação de Gêneros – CMDI .....	138
<b>Gráfico 14</b> – Situação quanto ao Trabalho – CMDI .....	141
<b>Gráfico 15</b> – Tipo de Atividade Remunerada – CMDI .....	142
<b>Gráfico 16</b> – Motivos de Interrupção da Trajetória Escolar – CMDI .....	143
<b>Gráfico 17</b> – Escolaridade ao iniciar o PROEJA – CMDI .....	145
<b>Gráfico 18</b> – Preocupação Atual do Discente – CMDI .....	147
<b>Gráfico 19</b> – Dificuldades para frequentar as aulas – CMDI .....	148
<b>Gráfico 20</b> – Recebimento de Bolsa ou Benefício – CMDI .....	149
<b>Gráfico 21</b> – Motivos de Retorno à Escola – CMDI .....	151
<b>Gráfico 22</b> – Avaliação do Curso – CMDI .....	153
<b>Gráfico 23</b> – Condições de Laboratório – CMDI .....	154
<b>Gráfico 24</b> – Comparação de Gêneros – CMZL .....	159
<b>Gráfico 25</b> – Renda Mensal Individual – CMZL .....	162
<b>Gráfico 26</b> – Tipo de Atividade Remunerada – CMZL .....	163
<b>Gráfico 27</b> – Responsável pelo sustento da família durante o PROEJA – CMZL .....	164
<b>Gráfico 28</b> – Tempo fora da Escola antes do PROEJA – CMZL .....	166
<b>Gráfico 29</b> – Dificuldades de frequentar a Escola – CMZL .....	168
<b>Gráfico 30</b> – Avaliação dos Cursos – CMZL .....	171
<b>Gráfico 31</b> – Situação quanto ao Estágio .....	173
<b>Gráfico 32</b> – Melhoria de Posição no Mercado de Trabalho .....	174

<b>Gráfico 33</b> – Comparação de Gêneros dos Servidores Pesquisados dos <i>Campi</i> de Manaus .....	176
<b>Gráfico 34</b> – Situação Funcional .....	177
<b>Gráfico 35</b> – Experiência com EJA .....	184

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Legenda de identificação dos sujeitos pesquisados .....	25
<b>Quadro 2</b> – Educação Básica – matrículas segundo modalidade e etapa de ensino no Brasil – 2007 – 2008 .....	31
<b>Quadro 3</b> – Estatística de Aproveitamento – PROEJA Eletrônica 2006/2 .....	135
<b>Quadro 4</b> – Estatística de Aproveitamento – PROEJA Eletrônica 2007/1 .....	135
<b>Quadro 5 (Anexo 1)</b> – Evolução do número de matrículas na Educação Básica por modalidade e etapa de ensino – Brasil – 2007 – 2011 .....	136
<b>Quadro 6</b> – Entraves quanto a implementação do PROEJA .....	187
<b>Quadro 7</b> – Fluxo dos alunos do PROEJA desde o ano 2006 até 2013 .....	191

## LISTA DE SIGLAS

- ABC** – Cruzada Ação Básica Cristã
- ADEFA** – Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas
- CAAEB** – Centro de Atendimento Alternativo à Educação Básica
- CAEST** – Coordenação de Apoio ao Estudante
- CAET** – Centro Amazonense de Educação Tecnológica Lindolfo Collor
- CAT** – Centro de Atividades
- CEAA** – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFET-AM** – Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
- CEFETs** – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEMEJA** – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
- CERTIFIC** – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Continuada
- CMC** – *Campus* Manaus Centro
- CMDI** – *Campus* Manaus Distrito Industrial
- CMZL** – *Campus* Manaus Zona Leste
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEA** – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER** – Campanha Nacional de Educação Rural
- CONFINTEA** – Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
- CPC** – Centro Popular de Cultura
- CRUB** – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- DE** – Dedicção Exclusiva
- EAD** – Educação à Distância
- EAFM** – Escola Agrotécnica Federal de Manaus
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EJAEL** – EJA Eletrônica
- EM** – Ensino Médio
- EMI** – Ensino Médio Integrado
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EP** – Educação Profissional

**EPJA** – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

**ETFAM** – Escola Técnica Federal do Amazonas

**FEPAGRO** – Feira de Produtos Agropecuários e de Apoio à Agricultura Familiar

**FIC** – Formação Inicial Continuada de Trabalhadores

**FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil

**FUCAPI** – Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

**GEEX** – Gerência de Extensão

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**ICAE** – Conselho Internacional de Educação de Pessoas

**IDE** – Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IFAM** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

**IFETs** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MCP** – Movimento de Cultura Popular

**MEB** – Movimento de Educação de Base

**MEC** – Ministério da Educação

**MERCOSUL** – Mercado Comum do Sul

**MNCA** – Mobilização Nacional contra o Analfabetismo

**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego

**OCDE** – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PCOM** – PROEJA Comércio

**PE** – Pernambuco

**PED** – PROEJA Edificações

**PEI** – Programa de Educação Integrada

**PETROBRAS** – Petróleo Brasileiro S. A.

**PIM** – Polo Industrial de Manaus

**PINFO** – PROEJA Suporte de Informática

**PIPMO** – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra

**PLANFOR** – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

**PMA** – PROEJA Meio Ambiente

**PMEC** – PROEJA Mecânica

**PNAC** – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

**PNAES** – Programa Nacional de Assistência Estudantil

**PNE** – Plano Nacional da Educação

**PPC** – Projeto Pedagógico de Curso

**PROEJA 1** – Programa Nacional de Interpretação da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**PROEJA 2** – Programa Nacional de Interpretação da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**PROEJA FIC** – PROEJA Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental

**PROEJA INDÍGENA** – PROEJA Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena

**PROFUNCIONÁRIO** – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público

**PRÓ-JOVEM** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino e Emprego

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**PSC** – Processo Seletivo Contínuo

**RFEPCT** – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

**SEA** – Serviço de Educação de Adultos

**SECAD** – Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade

**SEDUC** – Secretaria Estadual de Educação e Cultura

**SEEA** – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SENETE** – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

**SEPTE** – Secretaria de Políticas de Trabalho e Emprego

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**SUFRAMA** – Superintendência da Zona Franca de Manaus

**TAE** – Técnica em Assuntos Educacionais

**TQC** – Controle de Qualidade Total

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UNE** – União Nacional dos Estudantes

**UNED** – Unidade de Ensino Descentralizada

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

**USAID** – United States Aid International Development

**ZFM** – Zona Franca de Manaus

## SUMÁRIO

Resumo .....	06
Abstract .....	07
Gráficos .....	08
Quadros .....	10
Siglas .....	11
Introdução .....	16

## CAPÍTULO I

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL na EJA – avanços e retrocessos – Uma abordagem histórica da Educação Profissional na EJA .....**

.....	30
1.1 – A Educação Profissional no Brasil .....	31
1.2 – A Educação de Jovens e Adultos e sua história de desafios no Brasil .....	52

## CAPÍTULO II

### **PROEJA: O DESAFIO DO CURRÍCULO INTEGRADO .....**

.....	78
2.1 – PROEJA: Concepção, Princípios e Projeto Político Pedagógico Integrado .....	79
2.2 – Igualdade e Equidade – significados diversos e adversos .....	84
2.3 – O Currículo Integrado diante das várias concepções curriculares.....	95
2.4 – A Gestão Democrática – participação popular e controle social .....	105

## CAPÍTULO III

### **PROEJA NO IFAM MANAUS – UMA ANÁLISE COMPLEXA .....**

.....	111
3.1 – O Campo diverso da pesquisa – segmento discente .....	111
3.2 – O PROEJA sob o olhar docente e da gestão .....	175
3.3 – Limites, desafios e possibilidades do PROEJA .....	189

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

.....	196
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>216</b>

## INTRODUÇÃO

Após anos acompanhando a Educação de Jovens e Adultos – EJA e de já ter presenciado vários estágios dessa modalidade de ensino, vivenciado momentos de entusiasmo, onde se defrontou com políticas públicas que pareciam atender antigos anseios, reivindicações, adquiriu-se a maturidade e desenvolveu-se um olhar mais crítico e analítico diante de projetos, programas e ações governamentais. A partir desse comportamento, ao deparar-se com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA em 2006, foi despertada a preocupação de como aconteceria a inserção do público da Educação de Jovens e Adultos nas escolas federais de Educação Profissional. Após os primeiros anos da realização do programa, essa preocupação transformou-se no interesse de debruçar um olhar científico sobre esse processo. Dessa inquietação adveio esta pesquisa.

Sendo o PROEJA uma promessa de política pública que propõe ao público de jovens e adultos uma oportunidade de elevação da escolaridade e, por sua vez, possibilita a formação profissional, além de facilitar a entrada no mercado de trabalho, não se podia perder a chance de refletir a sua implementação, pois é de fundamental importância que tal programa seja desenvolvido de forma mais comprometida, levando em consideração todas as particularidades, peculiaridades dessa demanda da população brasileira.

A EJA é constituída por uma diversidade grande nos vários aspectos que a compõe e caracterizam-na, começando pela faixa etária, seguida pela situação econômica, social, cultural e porque não dizer religiosa. Mas, independente de todas essas situações, boa parte dos discentes que a compõe anseiam por uma formação que assegure inserção, (re)inserção e permanência no mercado de trabalho, o que assegura parte da dignidade humana. Entretanto, os baixos índices do Censo 2010 de estudantes que chegam ao ensino médio expressam o quão é árdua a batalha para a realização desse anseio. No período entre 1996 e 2001 as matrículas no país desse nível de ensino tinham crescido 32,1%, saindo de 5,7 milhões para 8,4 milhões de matrículas. No quinquênio seguinte houve um crescimento apenas de 5,6 %, passando a decrescer a partir de 2007, configurando assim um crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Esta

situação torna-se mais acentuada no intervalo de 2008 e 2009, chegando a um percentual de -3,9% no número total de matrículas no Ensino Médio.

Isso faz aumentar a preocupação com a eficácia dessa ação do Governo Federal, pois esse programa sendo efetivado com êxito, que não seja mascarado, poderá incentivar ações posteriores nos mais variados segmentos da sociedade trabalhista, garantindo uma formação integral aos trabalhadores.

Visando a compreensão de todas as implicações dos entraves que possam dificultar a implementação satisfatória do PROEJA, buscou-se *analisar o PROEJA, partindo dos olhares dos segmentos partícipes do programa nos campi do IFAM da cidade de Manaus, gerando os seguintes objetivos específicos e respectivas questões norteadoras: Identificar as perspectivas geradas pelo programa ao segmento discente dos campi envolvidos na pesquisa. – Que perspectivas o PROEJA tem gerado a demanda discente de seus cursos nos campi do IFAM da cidade de Manaus? – Investigar o olhar docente e da gestão diante da permanência e ampliação do PROEJA nos campi do IFAM. – Qual a visão dos docentes partícipes do PROEJA, bem como dos gestores e coordenações afins dos campi de Manaus em relação a implementação do programa? – Verificar a contribuição dada pelo programa ao público da EJA para elevação da sua escolaridade com profissionalização. – Quais contribuições geradas pelo PROEJA para elevação da escolaridade com profissionalização ao público da EJA?*

Dessa maneira tornou-se imprescindível a realização deste estudo para colaborar mais efetivamente com a ampliação do direito à educação integral a uma classe estudantil tão discriminada, desprestigiada, rechaçada, não só pelo mercado de trabalho, mas pelo próprio Sistema Educacional vigente no país.

Assim, pretendeu-se mostrar o quão é fundamental a integração da educação profissional à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois são ações como essa que, implementadas de forma democrática, asseguram os direitos dos trabalhadores, os quais aparecem estabelecidos em vários documentos e legislações, como no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Resolução nº 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992, onde no seu Art. 13 “os Estados-partes reconhecem o direito de toda pessoa à educação”. E ainda “concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade”. O que na Constituição Federal de 1988 não é diferente:

#### Artigo 205

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

#### Artigo 206

- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.

#### Artigo 208

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...] O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Mediante esta legislação, verifica-se que a educação é um dos aspectos primordiais que asseguram a dignidade humana. E é com pesar, que se observa, no Brasil, que isso ainda não foi internalizado pelos governantes, dirigentes e demais pessoas que estão no topo das decisões referentes às ações prioritárias da esfera educacional.

Para que as políticas públicas educacionais realmente alcancem seus objetivos é imperiosa uma mudança de visão, de decisão política. Não se pode continuar vendo a Educação para o Direito Humano, mas sim, concebê-la como Direito Humano, pois o ser humano é um ser vivo diferente dos demais em sua vocação ontológica de querer “ser mais” (HADDAD, 2003, s. p.).

É impossível pensar educação sem também considerar as necessidades básicas de qualquer ser humano. Dentre elas destaca-se o reconhecimento pela atuação no mundo do trabalho. Não se quer aqui reforçar o discurso hegemônico que reduz a educação como função para o desenvolvimento econômico, mas que essa, quando desenvolvida por meio da formação integral, visando o mundo do trabalho, propicie ao ser humano um leque maior de realizações, conseqüentemente, sua elevação da sua

escolaridade, transformando a pessoa em cidadã, pessoa essa que vai galgar novos rumos a partir dessa conquista.

Essa formação integral é uma reivindicação das organizações públicas e privadas que trabalham com EJA. Tal prioridade é destacada nas orientações presentes no documento final da V Conferência Internacional sobre educação de Jovens e Adultos – V CONFINTEA, que ocorreu em Hamburgo, em julho de 1997, estabelecendo:

Priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural (BRASIL, 2002, p. 19).

Ainda ressalta-se o texto explicitado no item 3 do documento final da VI CONFINTEA, ocorrida em dezembro de 2009, que apoia a definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, onde a educação de adultos envolve:

[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (BRASIL, 2010, p. 5).

Desta forma a educação perdura por toda a vida, o que é defendido no item 7 do mesmo marco registrado acima, quando dispõe:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros (BRASIL, 2010, p. 6).

Isso remete a vislumbrar a concepção de EJA, que também surge na psicologia de Vygotsky<sup>1</sup>, o qual vê o processo educativo de forma contínua e que se dá ao longo de toda a vida, contrariando as concepções que reduzem o ser humano a etapas de ensino e aprendizagem que não podem ser superadas após certa faixa etária. Considera, ainda, o “pensamento verbal com caráter histórico, sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana”. O avanço da idade deixa de ser obstáculo para tornar-se viabilizador do crescimento intelectual, crescimento esse que abre um leque de perspectivas na valorização do ser, um dos pontos cruciais para a EJA, onde encontramos um número alto de indivíduos com uma baixa autoestima, que necessita ser elevada a todo custo.

Dentro desse pensamento, o PROEJA aparece como proposta de colaboração para o resgate social, possibilitando a elevação da escolaridade com profissionalização. Entretanto, não se atingirá os objetivos do programa se as instituições envolvidas não se atentarem para as especificidades da EJA. Pois, como bem se sabe, na educação e, principalmente, nessa modalidade, deve-se “compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, tem nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem” (BRASIL, Documento Base, 2007, p. 17). Lembra-se ainda, que para atender a essas especificidades, também é importante a organização de tempos e espaços formativos, procurando reduzir todas as dificuldades que possam ser geradas a partir desses aspectos.

Para tanto, as reflexões sugeridas nesta pesquisa teve como ponto de partida uma retrospectiva histórica das duas modalidades de ensino que integram o PROEJA, onde se almejou esboçar os pontos de aproximação e distanciamento entre elas, os quais convergem para a criação do programa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Isto é refletido no **primeiro capítulo** por meio dos escritos de Manfredi, Cunha, Freire, Frigotto, Saviani, Arroyo, Di Pierro, Paiva, Haddad, Gramsci, Marx e outros. Por meio desse referencial teórico pretendeu-se mostrar muitas das relações que interagiram durante a história da educação brasileira

---

<sup>1</sup> Vygotsky tendo vivido a Revolução Russa de 1917, bem como estudado as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, a partir das proposições teóricas do materialismo histórico propôs a reorganização da Psicologia, antevendo a tendência de unificação das Ciências Humanas no que denominou como "psicologia cultural-histórica".

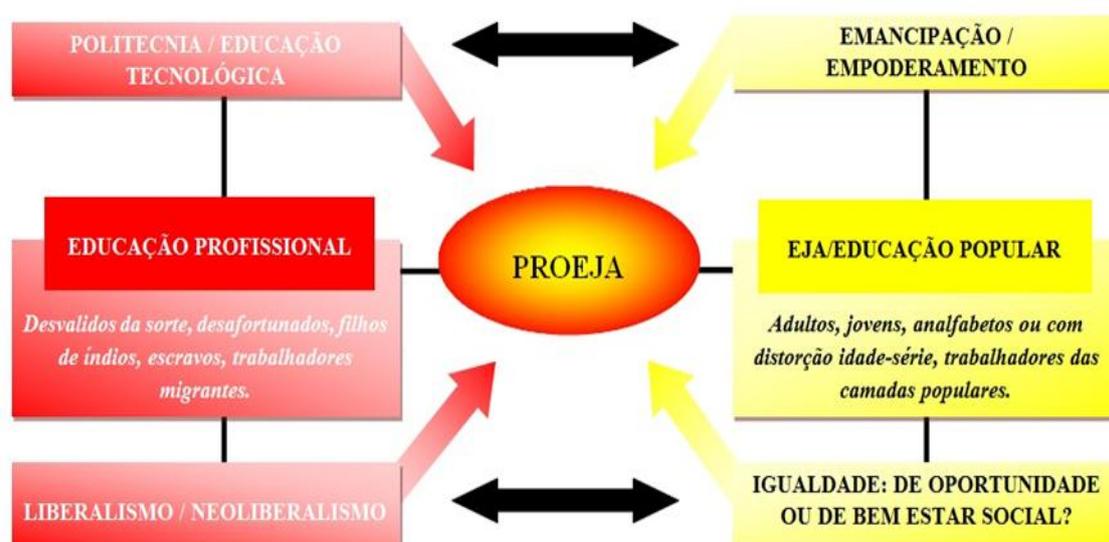
As suas pesquisas sobre aprendizagem tiveram na sua maior parte enfoque na Pedagogia. Os processos de desenvolvimento chamaram a atenção de Vygotsky, que sempre procurou o aparecimento de novas formas de organização psicológica, ao invés de reduzir a estrutura de aprendizagem a elementos constitutivos (VYGOTSKÝ, 1989).

para a realidade configurada no contexto atual vivenciada pelas modalidades da EJA e Educação Profissional.

No **segundo capítulo** apresentou-se o PROEJA através da análise de seu documento base, buscando uma melhor compreensão da proposta do programa e assim facilitar ao leitor a comparação com os resultados da pesquisa. Partindo dessa análise, abordou-se, ainda, o currículo integrado sob o olhar de alguns autores como Santomé, Sacristán, Kuenzer, Ciavatta entre outros, levando a reflexão de mais dois temas: a igualdade e a gestão democrática, expressões tão propagadas por governos de todas as instâncias, organizações mundiais das mais diversas áreas, bem como organizações não governamentais.

As inferências sobre igualdade pretendem desvelar os interesses que perpassam nessa massificação, principalmente, em relação a igualdade de oportunidade. Realmente, essa campanha traz benefícios a que segmentos da sociedade mundial? Que concepções estão revestidas por esse discurso aparentemente tão imbuído de universalizar direitos que historicamente sempre foram negados às populações menos favorecidas da esfera mundial? Quanto a gestão democrática, desejou-se evidenciar que essa não acontece sem a participação popular, nem tampouco, sem que haja controle social das ações de um governo. Para tanto, recorreu-se as postulações de Gadotti, Chauí, Celiberti e outros.

Destaca-se ainda, que os capítulos iniciais pretendem esboçar as relações expostas no fluxograma a seguir:



Fonte: Autoria própria da autora da pesquisa, 2011.

No **terceiro capítulo** esboçou-se o desenvolver de uma pesquisa de campo qualitativa, considerando o pensamento dialético, em que a relação existente entre os indivíduos formadores de uma sociedade é fortemente marcada pela interdependência. Buscou-se, assim, a identificação das relações contrárias estabelecidas no universo da pesquisa aqui proposta. Numa abordagem descritivo-exploratória, propiciando a observação, registro, análise e correlação dos fatos ou fenômenos de forma precisa, optou-se, para a realização da coleta de dados, pelo uso dos seguintes instrumentos: questionários, entrevistas, observação participante e análise documental. A metodologia utilizada aparece mais detalhada nas considerações sobre os procedimentos da pesquisa.

Em um universo escolar composto por segmentos vários, conseguiu-se investigar as opiniões de 238 alunos, 19 professores, 8 coordenadores afins e 3 diretores das instituições envolvidas, resultando num vasto e rico material de estudo, que não foi, de forma alguma, esgotado nesta pesquisa. As análises decorridas pretendem instigar o debruçar de outros pesquisadores aos problemas que, frequentemente, atingem a esse público, buscando uma extensão das reflexões suscitadas.

Assim, ao final, as **considerações** procuraram esboçar uma síntese coerente com as questões norteadoras, os aspectos teóricos e conceituais e os resultados encontrados no campo empírico, evidenciando não ser todo este arcabouço de informações um ponto final, e sim, o reiniciar de um trabalho de reflexão e discussão junto ao público pesquisado, buscando reescrever a história de uma forma mais consciente.

#### *Considerações sobre os procedimentos da pesquisa*

Buscando inspiração em Chizzotti (2005), o qual diz que os fins subjacentes a todo esforço da pesquisa é transformar o mundo, criar objetos e/ou concepções, encontrar explicações e avançar previsões, enveredou-se por um campo cheio de contradições, contradições essas bem características do método dialético, pois a dialética, de acordo Engels (1972), considera *as coisas e os conceitos no seu encadeamento; suas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, seu nascimento, seu desenvolvimento, sua decadência.*

Numa relação dialética, em que ocorre a luta dos contrários, não há isolamento dos mesmos, nem tampouco, são considerados incompatíveis, conforme afirma Galliano (1981, p. 93). Acontece, sim, a descoberta que um não existe sem o outro e a vida

humana é exemplo perfeito dessa relação, já que é produto da luta incessante entre as forças de vida e as forças de morte. Essa relação existente entre os indivíduos formadores de uma sociedade é fortemente marcada pela interdependência, onde é possível constatar relacionamentos complexos, em que ocorrem, a todo instante, ações que se ligam a novas ações, as quais, inter-relacionadas alcançam uma extensão bem maior do que a percebida de imediato.

Considerando ainda o pensamento dialético, que não olha simplesmente a natureza como um amontoado acidental de objetos ou fenômenos isolados uns dos outros, mas como um todo unido, coeso, apesar de suas individualidades, partiu-se para o campo a fim de identificar as relações contrárias estabelecidas no universo da pesquisa aqui proposta. Para isso, procurou-se, então, não esquecer, durante a caminhada, as quatro características básicas da dialética: a primeira – tudo se relaciona; a segunda – tudo se transforma; a terceira – a mudança qualitativa e a quarta – a luta dos contrários.

Assim, comungando com a dialética, que busca articular a crítica das ideologias à práxis, pretende-se ao final desta pesquisa contribuir para o questionamento da práxis observada, quanto ao objeto de estudo, nos *campi* envolvidos, partindo da construção do conhecimento que necessita de desconfiança em relação a si mesma e também de autoconfiança, sabendo que o final torna-se início para um novo processo de construção.

Inicialmente, para melhores condições de análise, buscou-se, por meio da **pesquisa bibliográfica**, desenvolver uma fundamentação teórica que ampliasse o olhar da pesquisadora diante dos dados obtidos, para que, segundo Minayo (1999), não incidisse em uma *ilusão do pesquisador*, em que ver as conclusões a primeira vista, pensando que a realidade dos dados se apresenta de maneira nítida logo no início. A partir dessa etapa da pesquisa três categorias de análise foram definidas: o trabalho como princípio educativo, o currículo integrado e a gestão democrática. O esforço foi árduo.

Em sequência, paulatinamente, estabeleceu-se contato com o **campo** de pesquisa, os três *campi* do IFAM da cidade de Manaus que ofertam o PROEJA, pretendendo recolher dados *in natura* que propiciasse a percepção do máximo de significados advindos dos dados coletados. Dessa atitude de aproximação adveio, segundo os objetivos, a pesquisa **descritivo-exploratória**, buscando *observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos a fim de descobrir as relações*

*existentes entre seus elementos componentes* (CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2007, p. 64).

Esforçou-se para apresentar uma pesquisa de natureza **qualitativa**, embora utilizando elementos da pesquisa **quantitativa**, onde, diante da mensuração, procurou-se explicitar interações interpessoais impregnadas nos mesmos. A escolha dos instrumentos e sua elaboração foram determinantes para a obtenção diversa de informações que pudessem ser confrontadas e, assim, esboçar as algumas contradições fundamentais para exibir a realidade pesquisada.

Tendo o PROEJA como modalidade educativa a ser pesquisada, dividiu-se o processo de investigação em dois momentos para que se pudesse manter contato com todas as visões dos alunos do PROEJA, já que o curso é organizado nos *campi* do IFAM de forma semestral, diversificando os **instrumentos de coleta de dados**. Para tanto, o primeiro momento escolhido foi o final do segundo semestre do ano letivo de 2011, começando a aplicação dos **questionários**, onde se manteve o contato com as turmas do sexto período formadas pelos finalistas dos cursos de Mecânica e Edificações do *Campus* Manaus Centro – CMC e de Eletrônica do *Campus* Manaus Distrito Industrial – CMDI, ficando de fora o *Campus* Manaus Zona Leste – CMZL por ainda suas duas turmas mais antigas estarem cursando o terceiro período dos cursos de Meio Ambiente e Suporte de Informática.

Essa amostragem inicial compreende um total de 43 (quarenta e três) alunos na época, agora egressos do programa, sendo distribuídos: 23 formandos do curso de Mecânica, 9 do curso de Edificações e 11 do curso de Eletrônica. A esse grupo de alunos foi aplicado um questionário diferenciado, incluindo questões sobre o estágio, conteúdos trabalhados durante o curso e verificação de inserção no mercado de trabalho. Esse mesmo questionário seria também aplicado, no ano de 2012, as turmas do quinto e sexto período respectivamente dos respectivos cursos, perfazendo um total de 72 alunos finalistas pesquisados, ou seja, no segundo ano da pesquisa mais 29 alunos concludentes foram entrevistados: 7 alunos do sexto período de Mecânica, 16 do curso de Edificações, sendo 7 do sexto e 9 do quinto e 6 alunos do curso de Eletrônica.

Na segunda fase da pesquisa, além das turmas finalistas, foram investigadas as demais turmas tendo representação do primeiro, segundo, terceiro e quarto períodos, agora dos três *campi*: Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial e Manaus Zona Leste. Nesse universo conseguiu-se aplicar o questionário elaborado sem os três assuntos acrescidos a consulta feita aos finalistas. Dessa forma, o número de discentes

pesquisados nos respectivos períodos chegou a 166 alunos, totalizando 238 alunos investigados nos dois anos de pesquisa. Portanto, estabeleceu-se como critérios de seleção dos alunos pesquisados: em 2011/2, estar devidamente matriculado no sexto período dos cursos de Mecânica, Edificações e Eletrônica; em 2012/1, estar regularmente matriculado nas turmas do PROEJA dos *campi* de Manaus.

Sendo a pesquisadora, servidora da instituição pesquisada, não houve como não acontecer a **observação participante**, pois fazendo parte do universo da pesquisa, é quase impossível não sensibilizar-se com os problemas vivenciados por este público. Nas noites de aplicação dos questionários no CMZL, até as velhas castanheiras falaram ao ouvido dessa pesquisadora, lembrando que, como elas, resistentes as inúmeras adversidades vividas pela sua espécie, os alunos de EJA/ PROEJA do referido *campus*, também buscavam persistir diante das dificuldades enfrentadas a cada dia para retornarem as suas salas de aula e por fim concluir seu Ensino Médio Integrado, vislumbrando *ser alguém na vida*, expressão quase unânime desse público tão desprovido de autoestima.

Fez-se também o uso da **entrevista**, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham uma característica particular, para dar conta dessa complexidade educativa. As questões a que se buscou resposta exigiram paciência para a coleta de dados suficientes que garantissem uma qualidade significativa dos resultados apurados a fim de que estes possam retornar as unidades investigadas como base de reflexão para a sugestão de mudanças estruturais na oferta do PROEJA nos *campi* de Manaus do IFAM. Agregada aos instrumentos listados anteriormente, procurou-se realizar **análise documental** de todos os documentos pertinentes ao programa disponibilizados pelas unidades envolvidas.

Objetivando a preservação da identidade dos entrevistados, foram utilizadas siglas que informam: o segmento investigado, a unidade ou curso de origem e a sequência de apresentação. O quadro a seguir exemplificar o uso:

**Quadro 1 – Legenda de identificação dos sujeitos pesquisados**

<b>SIGLA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
ALED1	AL – Aluno; ED – Edificações; 1 – Sequência.
DCMC2	D – Docente; CMC – Unidade; 2 – Sequência.
CCMDI3	C – Coordenação; CMDI – Unidade; 3 – Sequência.
G1	G – Gestor; 1 – Sequência.

Fonte: Autoria própria da autora da pesquisa, 2013.

Após todo o decorrer de um persistente trajeto, conseguiu-se uma significativa coleta de dados, que se espera ter analisado de maneira qualitativa, buscando instigar outros/as pesquisadores/as a debruçarem-se sobre o PROEJA no âmbito do IFAM, atingindo inclusive as unidades do interior, onde os problemas agravam-se bem mais, mesmo com empenho de seus servidores em superarem tantas adversidades.

Como já se explicitou em outro momento, os *campi* escolhidos restringiram-se a cidade de Manaus, onde o universo abrange uma diversidade muito grande, deixando para outros pesquisadores a possibilidade de investigação dos *campi* do interior que ofertam o PROEJA: Lábrea, Coari, Maués, São Gabriel da Cachoeira e Tabatinga, que por peculiaridade ímpar oferta o PROEJA Indígena. Em decorrência do campo diverso da pesquisa, primeiramente pretendeu-se delinear o perfil dos alunos dos cursos envolvidos na investigação, caracterizando os sujeitos por unidade escolar e por curso. Para tanto, o questionário trazia uma divisão de cinco blocos de perguntas com a seguinte denominação respectiva: **Identificação (1)**, **Socioeconômico (2)**, **Trajетória Escolar (3)**, **Contextualização (4)** e **Experiência no PROEJA (5)**. No questionário aplicado aos alunos finalistas foram acrescidos dois itens no quinto bloco, sobre estágio e os conteúdos ministrados, e um sexto bloco, **Mercado de Trabalho (6)**, pretendendo investigar sobre a inserção dos alunos envolvidos na pesquisa.

O bloco 1, **Identificação**, verificou a concentração quanto ao gênero, faixa etária, cor/raça, estado civil e origem/naturalidade. No bloco 2, **Socioeconômico**, os dados coletados informaram sobre situação de situação e compartilhamento da moradia, quantidade de moradores, emprego e desemprego, renda mensal individual e familiar, tipo de atividade remunerada, escolaridade do pai e da mãe e responsabilidade do sustento da família durante cursar o PROEJA. No bloco 3, **Trajетória Escolar**, foram observados os motivos de interrupção da trajetória escolar, escolaridade ao iniciar o PROEJA, idade em que parou de frequentar a escola, o tempo que fora da escola antes de retornar por meio do PROEJA e as mudanças após voltar a estudar. No bloco seguinte, quarto – **Contextualização**, buscou-se averiguar qual a preocupação do alunado no momento da pesquisa, se conseguia estudar e receber ou não estímulo no ambiente de trabalho, quais as principais dificuldades enfrentadas para frequentar o curso, se recebia ou não algum tipo de benefício e se pretendia dar prosseguimento aos estudos após a conclusão do curso do PROEJA, além de indicar a área. A **Experiência no PROEJA**, bloco 5, foi investigada por meio das indagações sobre os motivos de retorno a escola, motivos da escolha do PROEJA, motivos da realização de um novo

Ensino Médio, motivos da escolha do IFAM, avaliação do curso, autoavaliação, avaliação da infraestrutura, condições dos laboratórios, organização do horário de aula, tempo de duração e recomendação. No bloco 6, **Mercado de Trabalho**, exclusivo do questionário dos finalistas, indagou sobre a melhoria de posição no mercado de trabalho, bem como o preparo para enfrentá-lo. As primeiras aplicações aconteceram em dezembro/2011 e a segunda etapa no mês de abril/2012.

Após a fase de aplicação dos questionários, os mesmos foram organizados e separados por *campus*, curso, período e turma para posteriormente iniciar a tabulação. Em sequência a essa etapa compilou-se os dados em planilhas (Apêndices 7 a 11) de maneira que permitisse o estabelecimento de relações e, conseqüentemente, uma análise comparativa sobre a oferta do PROEJA nos *campi* de Manaus.

O segundo momento da investigação aconteceu com os docentes e gestores, envolvendo direção e coordenações afins, pretendendo desvelar a visão dos mesmos quanto a implementação do programa em suas instituições. Esse olhar é fundamental para estabelecer uma análise final da pesquisa quanto às perspectivas de desenvolvimento do PROEJA nos *campi* de Manaus do IFAM, principalmente, diante da eminente ameaça de passar a ser gerido pelo PRONATEC a partir de 2014, o que representa o estabelecimento de significativas mudanças que podem comprometer sensivelmente a qualidade do ensino desse programa.

Inicialmente, diante de um número extenso de docentes que ministram aula nos cursos do PROEJA dos *campi* de Manaus do IFAM, optou-se pela consulta por meio de amostra, definindo um quantitativo de três professores da formação geral por *campus* para ser investigado e três da educação profissional por curso. A partir desse requisito buscou-se contato com alguns indivíduos para o alcance do número sugerido. Contudo, mediante certas dificuldades, conseguiu-se aplicar o questionário a dois professores de formação geral do CMC, que atendiam aos dois cursos lá ofertados, e três professores da área técnica de Edificações, como também, três de Mecânica, totalizando oito docentes investigados nesse *campus*. Com a mesma intenção, buscou-se no CMDI a representação das áreas de formação, obtendo retorno de três docentes da formação geral e três da formação profissional. Já no CMZL, por não ocorrer a permanência dos professores no turno noturno, após muitas idas e vindas, recebeu-se de volta cinco questionários, sendo dois de professores da formação geral e três da área técnica, onde apenas um era do curso de Meio Ambiente e dois de Suporte de Informática, não conseguindo nenhum docente da formação profissional do curso de Comércio, em

virtude de estar iniciando a primeira turma no período da pesquisa. Dessa forma, conseguiu-se a adesão de dezenove professores. Quanto às coordenações afins, conseguiu-se a colaboração de 8 chefias que se disponibilizaram em responder o questionário, sendo 4 coordenações do *Campus* Manaus Zona Leste, 2 coordenações do *Campus* Manaus Centro e 2 coordenações do *Campus* Manaus Distrito Industrial, além de 3 diretores gerais dos respectivos *campi*.

Para realização da pesquisa aplicou-se três questionários com pequenas alterações para cada público específico, aparecendo treze questões comuns a docentes, coordenações e dirigentes, três indagações específicas a docentes, uma pergunta comum a docentes e coordenações e cinco a coordenações e direção geral e uma restrita aos dirigentes. Assim, os docentes responderam a um questionário composto por dezessete questões, e coordenações e direção geral a outro contendo vinte questões cada um. As questões comuns foram distribuídas da seguinte maneira: questões 1, 2 e 3, referentes ao gênero, situação funcional e escolaridade, respectivamente. A partir da quarta questão, foram feitas perguntas comuns a todos sobre: como ocorreu a escolha do curso, turno; como aconteceu a construção do Projeto Pedagógico do Curso – PPC; se já tinha alguma experiência com EJA anterior ao PROEJA; o que se entende por integração entre educação básica e educação profissional, quando, como e onde acontece; como considera a infraestrutura do curso em relação a equipamentos, material didático-pedagógico; que benefício o PROEJA traz para a instituição; quais aspectos facilitadores da implementação do programa no IFAM; quais entraves e por último a opinião sobre a possibilidade de continuidade do PROEJA em suas escolas.

Quanto às questões específicas dos docentes, foi indagado sobre a reação diante da implantação do PROEJA na instituição, se houve organização para tal, assim como envolvimento com a mesma e ainda quanto a existência de suporte didático. A indagação comum a docentes e coordenações foi relacionada quanto a uso de material educativo e publicações para veiculação da proposta pedagógica do programa. Por fim, a pergunta ocorrida somente para os diretores gerais, referente ao apoio administrativo que atende aos cursos em questão. Registra-se aqui, que, para obtenção desses questionários respondidos, demandou-se mais tempo do que na aplicação dos questionários aos docentes dos três *campi*, demonstrando a resistência que se tem em esboçar seu pensamento escrito sobre determinada situação vivenciada em seu ambiente de trabalho. Revela-se um grande receio em comprometer-se de alguma forma diante da exposição de opinião. Tal comportamento é considerado resultante de boa parte da

formação do público consultado, oriundo de ensino que reprimia a liberdade de expressão, repercutindo, ainda nos dias atuais, na grande dificuldade de se discutir coletivamente os problemas vivenciados pela sociedade brasileira. A escola, por sua vez, deve ser um espaço fomentador dessa ação, entretanto, para que isso aconteça, é necessária a mudança de concepção de educação, que ainda guarda enormes resquícios de processo educativo autoritário e opressor.

## CAPÍTULO I

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL na EJA – avanços e retrocessos – Uma abordagem histórica da Educação Profissional na EJA**

Não há como realizar uma análise crítica sem recorrer a um resgate histórico dos acontecimentos relacionados ao objeto de estudo deste trabalho. Assim, é imprescindível uma exploração breve dos principais fatos que marcaram a história da educação brasileira, com um olhar mais restrito para Educação Profissional – EP e a educação de jovens e adultos – EJA para finalmente chegar ao PROEJA.

Diante de tantas contradições, controvérsias, desencontros e mazelas arraigadas ao Sistema Nacional de Educação do Brasil, permanece a busca por uma educação integrada. O PROEJA é mais uma tentativa pela concretização de uma educação integrada a nível médio. Entretanto, Machado e Oliveira (2010), ressaltam:

A integração entre EJA e EP não é tarefa fácil e de curto prazo, pois essas duas modalidades de educação se constituíram, em geral, como realidades e campos distintos no âmbito da educação escolar brasileira, embora lidassem com um segmento social em particular: os que vivem do trabalho e que se veem, crescentemente, excluídos do mercado de trabalho, dado ao desemprego estrutural e às crescentes exigências da qualificação. Isso implica que tais trabalhadores, muitas vezes, pela condição de vida ou pela falta de oportunidades educacionais, apropriem-se precariamente dos elementos que nos permitam o pleno desenvolvimento como pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, como estabelece a Constituição Federal de 1988 (MACHADO e OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Até a promulgação do Decreto nº 5.478/05, a EP centrava sua preocupação com a qualificação mão de obra para o atendimento das constantes alterações no mundo do trabalho ou, porque não dizer, do mercado de trabalho, enquanto a EJA procurava atingir as pessoas que não tiveram acesso à educação básica na “idade própria”. Nessa forma de organização, a elevação da escolarização por meio da EJA parecia não ter vínculo nenhum com a elevação da qualificação de jovens e adultos trabalhadores.

Contudo, os indicadores educacionais no Brasil apontam a importância da articulação dessas duas modalidades de ensino, EP e EJA, para que se possa alcançar o grande contingente de “cidadãos que foram cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 11).

O quadro a seguir aponta que a qualificação profissional é uma necessidade dos trabalhadores, os quais, mesmo com experiência comprovada, por muitas vezes, não conseguem manter-se no mercado de trabalho em decorrência de não possuírem habilitação formal para tal.

**Quadro 2: Educação Básica – matrículas segundo modalidade e etapa de ensino no Brasil – 2007-2008.**

ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO	ANOS	
	2007	2008
<b>Educação Básica</b>	<b>53.028.928</b>	<b>53.232.868</b>
1 – Educação Infantil	6.509.868	6.719.261
✓ Creche	1.579.581	1.751.736
✓ Pré-escola	4.930.287	4.967.525
2 – Ensino Fundamental	32.122.273	32.086.700
✓ Anos iniciais	17.782.358	17.620.439
✓ Anos finais	14.339.905	14.466.261
3 – Ensino Médio	8.369.369	8.366.100
4 – Educação Especial	348.470	319.924
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>4.985.338</b>	<b>4.945.424</b>
✓ Ensino Fundamental	3.367.032	3.295.240
✓ Ensino Médio	1.618.360	1.650.184
<b>Educação Profissional</b>	<b>693.610</b>	<b>795.459</b>

Fonte: Brasil (2009, p. 7)

Franco (2005, p. 1) alerta que “as palavras podem ser ditas, as imagens podem ser mostradas, as coisas acontecem se há vontade política e meios ou recursos, e se elas tem legitimidade perante a opinião pública”. Portanto, para que aconteçam conquistas de políticas públicas asseguradoras dos direitos dos trabalhadores de receberem uma escolarização básica e integral, é necessário que a sociedade civil se faça representar, ocupando todos os espaços de implementação e discussão das ações educacionais do país.

### **1.1 – A Educação Profissional no Brasil**

A Educação Brasileira é marcada por várias contradições que foram se constituindo no decorrer da história. Assim, a trajetória da Educação Profissional não é diferente. Na sequência buscar-se-á mostrar os desafios educacionais decorrentes, principalmente, da diversidade encontrada em nosso país, iniciando no período republicano que marca o começo da história dos Institutos Federais de Educação, Ciência

e Tecnologia, onde atualmente o PROEJA é desenvolvido.

Entre 1858 e 1886, foram criados os liceus de artes e ofícios nos estados do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Essas instituições eram mantidas por sociedades particulares com auxílio governamental. As práticas pedagógicas neles desenvolvidas refletiam duas concepções distintas, porém complementares: a primeira de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a segunda relacionada à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. A educação nada mais é, então, do que um mero mecanismo de controle. Sendo assim:

Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado [...] na medida em que, para dominar, esforçam-se por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida (FREIRE, 1987, p. 46-47).

#### *A República e o início da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*

Ao final da Monarquia, entre 1858 e 1886, foram criados os liceus de artes e ofícios nos estados do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Essas instituições eram mantidas por sociedades particulares com auxílio governamental. As práticas pedagógicas neles desenvolvidas refletiam duas concepções distintas, porém complementares: a primeira de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a segunda relacionada à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. A educação nada mais é, então, do que um mero mecanismo de controle. Sendo assim:

Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado [...] na medida em que, para dominar, esforçam-se por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida (FREIRE, 1987, p. 46-47).

Durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes, que se iniciou em 1909, com o presidente Nilo Peçanha assinando o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna como indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...] (BRASIL, 1909).

As primeiras décadas de implantação do projeto republicano foram marcadas por profundas mudanças socioeconômicas, provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira. “Será nos períodos de alta lucratividade que se criam as condições para que parte dos lucros seja investida em outros segmentos das atividades econômicas: bancos, construção de estradas de ferro, indústrias, usinas” (MORAES, 2001, p. 170).

Essa modernização tecnológica gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular.

É a partir desse momento que o termo educação profissional começou a ser utilizado. Por meio desse decreto foram criadas 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices, sendo um em cada estado, sendo o critério de localização mais político do que econômico.

Segundo Manfredi (2003), essas escolas tinham como finalidade educacional a formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos, mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível as especialidades das indústrias locais.

A mesma autora aponta que, como parte integrante desse modelo de escola, foram criados cursos noturnos obrigatórios, curso primário (para analfabetos) e outro de desenho. Ofereciam os cursos gratuitos e profissionalizantes de artes gráficas, mecânica, sapateiros, ferroviários e alfaiates para os filhos dos “desfavorecidos da fortuna”, comprometendo-se mais tarde a formar técnicos para a indústria. Estas escolas passaram

a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

As observações de Cunha (2000b) sobre as escolas de aprendizes artífices, servem para corroborar com as observações de Manfredi (2003):

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000, p. 94).

Os destinatários dessas escolas não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas também, aqueles, que por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a organização do sistema de ensino profissional constituía-se num processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos (MORAES, 2001).

Em Manaus, consoante a Nunes de Mello (2009), na falta de prédio pertencente ao governo federal, conforme previa o decreto de criação, foi cedida inicialmente a Chácara Afonso de Carvalho, pertencente ao Cel. Raymundo Afonso de Carvalho, governador interino do Estado do Amazonas para a instalação da escola de aprendizes artífices, que ocorreu em 1910. No entanto, as condições eram precárias, sendo o prédio insalubre e distante, sem nenhum tipo de transporte coletivo.

Chegando aos anos de 1920, havia poucas escolas de elementares, que atendiam, de forma insuficiente, as necessidades e as demandas da população da época. Sabe-se que quem recebia instrução de forma privilegiada eram as elites, frequentando escolas profissionais superiores, restando à maioria da população o acesso às escolas elementares. Foi a partir desse período que forças e tendências revolucionárias vão à luta “por reformas de base que alterassem a brutal desigualdade econômico-social, que se reiterava ao longo da nossa história” (FRIGOTTO, 2006, p. 226).

Como resultado desse período de efervescência, em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, neste mesmo ano, foi efetivada uma reforma educacional, denominada Francisco Campos, que vigorou até 1942. Naquele mesmo

ano foi assinado o Decreto Federal nº 20.158 de 30 de junho de 1931, que “organizava o ensino profissional comercial e regulamentava a profissão do contador”, tornando-se, assim, o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a ideia de itinerários de profissionalização.

Em 1934, a terceira Constituição brasileira estabelecia como competência da União “traçar diretrizes da Educação Nacional” (BRASIL, 1934) e o Decreto nº 24.558 de 03 de julho do mesmo ano, regulamentava a ampliação do ensino industrial, estabelecendo a reestruturação das escolas já existentes.

Entretanto, somente em 1942, o presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro desse mesmo ano, apresenta a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Industrial, Comercial, Agrícola e Normal, conhecida como Reforma Capanema, a qual “estabelecia as bases de organização e de regime do ensino industrial” (BRASIL, 1942).

Nessa época, o ensino industrial teve seu nível elevado para médio. Dessa forma, os alunos do primeiro ciclo (Curso Básico Industrial) estudavam o conteúdo do ensino propedêutico, praticavam uma profissão nas oficinas e nos laboratórios das escolas. Porém, caracterizava-se como uma educação aligeirada e de segunda categoria. É nesse contexto que Frigotto (2006, p. 228) destaca a criação de um sistema nacional de formação profissional, com o controle unilateral dos empresários, encarregado de formar uma força de trabalho, técnica e ideologicamente disciplinada, para o processo de industrialização em expansão, o famoso sistema “S”, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Comercial – SENAI e SENAC, respectivamente. Paralelamente, surge a rede pública de Escolas Técnicas Federais para a formação de técnicos de nível médio.

O ano de 1946 se constituiu um marco na esfera político-educacional, com a promulgação da nova Constituição, em 18 de setembro, que determinava “legislar sobre diretrizes e bases da educação”. Uma ampla mobilização da sociedade brasileira almejava um projeto de “desenvolvimento econômico nacional e popular”. A partir daí várias mudanças aconteceram no sistema educacional brasileiro.

A reforma, no ensino profissional, aconteceu em 1959, a partir da Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro, regulamentada pelo Decreto nº 47.038 de 16 de outubro, que dava autonomia e descentralização administrativa para as escolas de ensino industrial, mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura e o alargamento do conteúdo geral dos cursos técnicos em vigor. Dessa forma, é a partir dessa década que se amplia o espaço para o atendimento da maioria da população quanto à educação e, mediante a abertura e

a expansão dos cursos técnicos, a população das camadas médias começa a enxergar a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Ora, com a criação das leis de equivalência o desejo que a educação fosse acessível a todos ganha novos defensores. O ensino profissional, então, alcançava, finalmente, a equivalência de tempo, isto é, os cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais deveriam ser oferecidos em dois ciclos: ginásial, com a duração de quatro anos e o colegial de no mínimo três anos, gerando esperanças que não se concretizaram, porque o processo de ensino, desde as suas raízes, é excludente. Nesse sentido,

a falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender como ela tem historicamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas muitas vezes desastrosas (KUENZER, 1987, p. 14).

Dessa forma, depois de 1950 foi elaborada a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada somente após 13 (treze) anos de acirrados debates entre os defensores da educação tradicional, representada pela Igreja Católica, e os advogados da educação nova, defendida pelos que haviam assinado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” e que reaparecem, então, no “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”. Cabe salientar, que pelo menos na Lei, o Ensino Técnico passava a ter uma condição de igualdade em relação ao Ensino Secundário, conforme preconizado no Art. 34.

Com o golpe militar de 1964, decorre uma sufocação do debate educacional. Por meio de mecanismos de coerção, característicos de uma ditadura. Os militares buscavam garantir o consenso. Mediante essa realidade, o ensino profissional técnico passou a exercer função de considerável importância para a produção, tendo como tarefa: disciplinar e moldar os trabalhadores conforme as exigências das necessidades empresariais.

Os governos militares tinham optado por uma estratégia de desenvolvimento voltada para implantação de grandes projetos nacionais. Surgiu, então, a necessidade de formação de mão de obra em massa e, conseqüentemente, a revitalização do Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO).

A perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento desse período fortaleceu o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais, por intermédio

do PIPMO e da Lei nº 6.297/57, que regulamentava a concessão de incentivos fiscais por meio da dedução do lucro tributável, para fins de imposto de renda.

Ainda em decorrência a formação profissional passar a assumir importante papel no campo das mediações da prática educativa, para responder às condições gerais da produção capitalista, foi assinada a Lei nº 5.524 em 5 de novembro de 1968, a qual regulamentava a profissão de técnico de nível médio, configurando um papel político intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlavam o poder político e econômico.

Sobre contexto de desenvolvimento no governo militar, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) entendem que os projetos de desenvolvimento, durante o governo militar, provocaram também a entrada de grandes empresas estrangeiras no país. Com isso, são assinados, pelo governo brasileiro, vários acordos com a *United States Aid International Development* – USAID, os quais demonstravam intenção de ampliação máxima das matrículas nos cursos técnicos e promoção de uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.

Neste quadro, em 11 de agosto de 1971, nasceu a Lei nº 5.692 com duplo propósito: o de atender à demanda por cursos técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O argumento usado para a sustentação do caráter manifesto de formar técnicos era da “escassez de técnicos” no mercado e a necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado, por não terem uma habilitação profissional. Aparece, então, a “terminalidade” do ensino técnico.

A Lei Federal nº 5.692/71 definiu compulsoriamente a formação profissional, trazendo a obrigatoriedade dessa formação para todo o ensino de 2º de grau, que corresponde ao ensino médio, hoje. Não fosse a resistência de alunos e de seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava para o ingresso no ensino superior, poder-se-ia dizer que tal legislação promoveria a superação do dualismo comum a esse nível de ensino.

Por fim, essa lei acabou por gerar falsas expectativas relacionadas com a educação profissional ao se difundirem, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade própria e sem nenhuma tecnologia.

*Década de 1980: perdida ou propulsora?*

Em consequência das pressões da burocracia estatal e das instituições de formação do ensino profissional, além dos empresários do ensino, a década de 1980 inicia com a sanção da Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, restabelecendo o dualismo estrutural, já renunciado nos pareceres nº 45/72 e nº 76/75, ou seja, a dicotomia entre o saber teórico, ministrado nos cursos propedêuticos, e o saber prático, ministrado nos cursos técnicos.

Assim, o ensino profissionalizante tornava-se facultativo, referendando o que já se praticava nas escolas, afirmando a concepção do ensino médio como uma modalidade destinada aos já socialmente incluídos nos benefícios da produção e do consumo, preparando-os para ingressar na universidade.

Para Kuenzer (1997, p. 30), a nova lei “se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas”. Rapidamente, muitas escolas reverteram suas grades curriculares, extinguindo ou oferecendo um remendo do ensino profissional. Já no caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida por essa lei voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida.

Foi a partir dessa lei, que até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º de grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e sociedade civil, e tornando-se o caminho mais seguro para o acesso ao ensino de grau superior, principalmente aos “jovens das camadas médias da sociedade da época” (GARCIA e LIMA FILHO, 2004, p. 7).

Quanto ao papel desempenhado pelos técnicos formados nesse formato, Machado (1989, p. 138 e 143) considera:

que seja o de assumir funções técnicas de coordenação e supervisão, relacionados, muitas vezes, com a manutenção da estrutura hierárquica das empresas. As escolas técnicas, por sua vez, também seriam produto do capitalismo, e dentre as suas funções, estaria a de reproduzir a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, divisão esta existente no interior das empresas.

Verifica-se, entretanto, que o processo de expansão do ensino, ocorrido nos anos 1980, não atendeu às necessidades das classes desfavorecidas com relação à educação profissional, principalmente quanto ao acesso, à permanência e à qualidade do ensino oferecido na época. Até por que, as escolas técnicas, sendo vistas como *trampolim* para o terceiro grau, passaram a ter um público que não pretendia

desempenhar a função de técnico de nível médio na indústria. O que acontecia, realmente, era a entrada de grande parte do alunado das escolas técnicas federais nas universidades públicas, constituindo-se um fato singular e visto por muitos como um desvio de sua função principal: formar técnicos para o mercado de trabalho.

Em 1986, o governo reconheceu a necessidade da criação de novas escolas de ensino profissional no país, para atender as exigências do mundo do trabalho, pois, conforme Bastos (1991, p. 39), os que estavam envolvidos com essa educação estavam presos em uma pedagogia marcada pelo tecnicismo, faltando a eles “a práxis necessária, vivenciada pelos trabalhadores da escola técnica e da fábrica”. Portanto, defendia-se a necessidade de se criar um novo modelo de educação para atender as periferias urbanas, mas um modelo que se baseasse na ideia de escola produção, respondendo às necessidades de um novo perfil econômico assumido pelo país, decorrente do crescimento da industrialização (BRASIL, 2004).

Dessa forma, a sociedade civil mobilizou-se, em 1987, para a transição democrática, levando a instalação do Congresso Nacional Constituinte. Tal mobilização se deu por meio de entidades educacionais e científicas, representando uma forte luta “pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p. 34), na nova Constituição Federal.

Neste sentido, afirma Arroyo (1995, p. 16): “a história nos mostra que a luta pela instrução, educação, saber e cultura fazem parte de uma luta maior entre as classes fundamentais, não apenas nos países ditos desenvolvidos, mas também na nossa história”.

O resultado foi à promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, cujos artigos nº 205 a 214 preveem que a Educação é um direito de todos, visando um pleno desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho; que o ensino seja gratuito e de qualidade em estabelecimentos oficiais; determina, também, o estabelecimento do plano nacional de educação plurianual, visando à articulação do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam à formação para o trabalho; à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade de ensino, à promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988).

Essa perspectiva parece iniciar uma nova realidade na educação brasileira para os indivíduos que estavam sem possibilidades de escolarização. O ensino seria universal,

gratuito, de boa qualidade, comum a boa formação para o mundo do trabalho e, principalmente, como pleno desenvolvimento de todas as potencialidades de uma formação social, humana, científica e tecnológica. Entretanto, todas essas mudanças previstas não aconteceram como determinava a Constituição Federal, mais uma vez as mudanças não passaram do discurso.

Diante disso, iniciou-se um debate teórico na comunidade educacional, mais especificamente, entre pesquisadores da área trabalho e educação, buscando a vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Para discutir conceitos teóricos sobre o trabalho, além de Marx cabe também apontar Gramsci (1984, p. 18), quando afirma que “o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma”, ou seja, mais uma vez lutava-se para que “os excluídos do sistema de ensino não aprendessem na prática somente o “fazer”, mas tivessem desenvolvida a capacidade de compreensão dos princípios teórico-metodológicos” (KUENZER, 1997, p. 23).

Para Kosik (1986, p. 88) “o trabalho não se separa da esfera da necessidade, ao mesmo tempo supera e cria nela os pressupostos da liberdade [...]. A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável”. Sendo assim, também está implícito no trabalho o sentido de propriedade que, no sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho.

Nesta concepção, Frigotto (2010, p. 60), entende que “o trabalho constitui-se em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo”.

Buscava-se, portanto, a discussão de “uma proposta para o ensino de 2º grau à luz do trabalho tomado com princípio educativo, de tal modo que ele seja único enquanto estrutura, seja politécnico quanto ao conteúdo e dialético quanto à

metodologia” (KUENZER, 1997, p. 24).

Ressurge, assim, o termo politecnicidade que para Saviani (1989, p. 7 e 13) “deriva basicamente da problemática do trabalho [...] o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral”. Desta forma “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Ainda para Saviani (op. cit.):

Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 1989, p. 15)

A partir desse debate, revelou-se uma conexão substantiva entre as discussões da sociedade civil e a proposta de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. O projeto de LDB do deputado Otávio Elísio, em seu artigo 35, definia o seguinte objetivo para o agora Ensino Médio: “Propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1996).

Num momento mundial de redefinição de políticas para o desenvolvimento, para o Brasil, surge o Banco mundial, que produziu de 1986 a 1991, três relatórios sobre o sistema educacional brasileiro, que abordava o ensino de primeiro grau, o ensino de segundo grau e o ensino superior, respectivamente. Após o detalhamento do sistema escolar nacional, o Banco expôs um conjunto de orientações de políticas educacionais dirigidas especialmente para:

a descentralização da gestão educacional; a introdução de testes padronizados para avaliação do rendimento escolar dos alunos; o incentivo financeiro diferenciado conforme rendimento escolar de cada unidade escolar e o incremento gradativo de matrículas na rede privada de Ensino Médio, via custeio de bolsas pelo governo (BANCO MUNDIAL, 1989).

Ainda nesse relatório, apontavam-se críticas à baixa equidade dos sistemas educativos nacionais, ressaltando que o curso médio anual por aluno das escolas técnicas federais era muito elevado, quando comparado ao mesmo indicador usado para as outras escolas públicas estaduais de Ensino Médio. Em decorrência de tais apreciações, Zibas (1992) ressalta o arcabouço teórico nitidamente neoliberal do

relatório do Banco Mundial:

As sugestões estão claramente baseadas em teorias econômicas que atribuem apenas ao mercado o papel de controlar e regular o funcionamento da atividade social. Em consequência, pressupostos básicos da Teoria do Capital Humano são revigorados e perpassam toda a análise, sendo estabelecida, por exemplo, uma relação direta entre a produtividade industrial, nível educacional de mão de obra e salário (ZIBAS, 1992, p. 496).

A década de 1980 terminou, então, sendo a fomentadora das várias mudanças que se seguiram nos anos posteriores, pois possibilitou a nova (re) organização dos movimentos sociais e sociedade civil. O novo pensar da educação da sociedade brasileira surgia com diversos desafios, alguns velhos com uma nova roupagem e outros originais, que exigiam estudos e cautela.

*Anos 1990 e o inerte começo das mudanças*

Nesse período aconteceu a criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE, do Ministério da Educação – MEC, visando a reestruturação do aparelho de Estado e, conseqüentemente, sua modernização. A essa Secretaria caberia “subsidiar as instituições de Educação Tecnológica na implementação de ações concretas, levando em consideração a evolução científica e tecnológica, com reflexos no mundo do trabalho, dentro da visão atual e prospectiva da realidade” (BRASIL, 1992).

Assim sendo,

a Educação Tecnológica guarda compromisso prioritário com o futuro, no qual o conhecimento vem se transformando no principal recurso gerador de riquezas, seu verdadeiro capital e exigindo, por sua vez, uma renovação da escola, para que se assuma seu papel de transformadora da realidade econômica e social do país (BRASIL, 1991, p. 57).

Esse parece ser um dos primeiros documentos do governo da época em que se vê o conceito de educação tecnológica, que difere, na sua concepção, do conceito apresentado por Otávio Elísio. Assim, inicia-se a procura, por uma distinção entre os significados atribuídos ao termo educação tecnológica: o debate parlamentar com a sociedade civil, interpreta-o como alternativa para a educação politécnica, enquanto, que a SENETE, faz uma distorção desse conceito, não vinculando a nenhuma concepção pedagógica, caracterizando-as como uma estratégia de puro caráter

econômico.

Retomava-se o velho discurso dos anos de 1920, a educação como redentora de todos os males sociais, agora, associada ao neoliberalismo, que trazia os paradigmas da competitividade e da modernização, o que gerou a aproximação das instituições do ensino técnico ao mundo empresarial, as quais passaram a receber orientações para a adoção do modelo de gestão da qualidade total, dotado de flexibilidade e operacionalidade dentro da lógica mercantil.

Nessa perspectiva, já havia experiências com as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Essas escolas eram Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs desde 30 de junho de 1978, por meio da lei nº 6.545, que propiciou a ampliação de suas autonomias administrativas e pedagógicas, e transformando-as em centros de referências.

Partindo dessas experiências, as demais escolas técnicas federais passaram a ser Centros Federais de Educação Tecnológica, a partir da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Inicia-se a discussão dos currículos e implantam-se novos cursos, incluindo os cursos superiores de tecnologia, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho regional.

Esse processo de transformação das escolas técnicas federais em CEFETs, que ficou conhecido como “cefetização”, acabou na constituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, um sistema criado paralelamente ao sistema nacional e regular de educação. Assim, a rede formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica deveria: articular as várias iniciativas de educação profissional; definir políticas e normas e delimitar as diversas áreas de atuação dos diferentes órgãos de modalidade, de forma a compatibilizá-los com os desafios da era tecnológica.

Decorre, desse contexto, o estabelecimento de novas metas, em 1995, no Planejamento Estratégico do MEC para o período do novo governo, de Fernando Henrique Cardoso, destacando a orientação especificada no item 3 que era “separar do ponto de vista conceitual e operacional a parte profissional da parte acadêmica” (BRASIL. MEC, 1995).

Dessa maneira, cada vez mais, a concepção de educação tecnológica da SENETE distanciava-se da concepção presente na discussão do projeto do Congresso Nacional, que concebia, até então, um Sistema Nacional de Educação, onde eram previstas garantias de financiamento público e mecanismos de gestão e controle social, articulando e integrando os níveis e modalidades educacionais.

Como resultado dessa divergência, cada vez mais acirrada, surgiu no Congresso, um novo projeto de LDB, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, como a Lei nº 9.394, que prevê a educação vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Estabelece também, como finalidade da educação, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Entretanto, o que se vê desde sua promulgação, foi um distanciamento entre educação escolar e a construção da cidadania, decorrente do fracasso da escola em promover uma educação básica e técnica de qualidade capaz de promover a cidadania desejada para cada cidadão brasileiro.

Logo em seguida a Lei nº 9.394/96 foi disposto o Decreto nº 2.208, em 17 de abril de 1997, que regulamentava o parágrafo 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da referida lei. Esse Decreto refletia um novo modelo de ensino profissional do Brasil, que tinha como pressupostos teóricos o modelo de competência. O ensino profissional passava a ser organizado em três níveis:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Ainda, com esse Decreto, aconteceu a extinção do curso técnico integrado, modalidade de ensino praticada, até esse período, nas escolas técnicas e CEFETs desde 1942. Rompeu-se, assim, a possibilidade de articulação do núcleo comum com o núcleo de formação técnica, que mesmo que não fosse planejada e explicitada, acabava acontecendo em função dos diversos enfoques que um mesmo assunto podia ter, aproximando-se da concepção de politecnia.

Essas medidas impostas pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, acabaram, portanto, com os cursos técnicos concomitantes e integrados a formação geral e a estrutura curricular existente nas escolas técnicas e agrotécnicas, reduzindo pela metade, só no primeiro ano, as vagas oferecidas na forma de curso regular de ensino médio, com proposta gradual de extinção.

Segundo Frigotto (1996, p. 32), “foram criados cursos de formação

profissionalizante com caráter de terminalidade. Dessa forma, os alunos poderiam, sem concluir todo o curso técnico, receber certificados através dos módulos de qualificação profissional”.

Entretanto, não sendo técnicos, não poderiam exigir e receber o salário de técnico e não tinham nenhuma garantia legal, gerando um rebaixamento do salário da categoria. A grande maioria das escolas deixou também de oferecer a integração de disciplinas da formação básica e profissionalizante, priorizando a formação profissional e criando um sério problema para a classe docente, pois os professores que atuavam no ensino médio teriam que buscar uma atualização profissional para atuarem em disciplinas do ensino profissional.

Cabe salientar, que no governo de Fernando Henrique Cardoso, a política de educação profissional não se resumiu ao ensino técnico, abrangendo também ações voltadas para qualificação e requalificação profissional e fazendo a atenção da sociedade desviar-se das causas reais do desemprego. Assim, os trabalhadores mais uma vez foram penalizados e considerados responsáveis pela condição de desempregados.

Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competência” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. (grifos do autor) (FRIGOTTO, 2010, p. 38).

Nesse período destaca-se a assinatura, em 10 de dezembro de 1998, da Declaração Sociolaboral do MERCOSUL<sup>2</sup>, acordo firmado entre os quatro chefes de estado dos países envolvidos - Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, no qual assumiam, no Art. 16, os seguintes compromissos:

- 1 – Todo trabalhador tem direito à orientação, à formação e à capacitação profissional.
- 3 – Os Estados Partes obrigam-se ademais a adotar medidas destinadas a promover a articulação entre os programas e serviços de orientação e formação profissional, por um lado, e os serviços públicos de emprego e de proteção dos desempregados, por outro, com o objetivo de melhorar as condições de inserção laboral dos trabalhadores (MERCOSUL, 1998, p. 6).

---

<sup>2</sup> O MERCOSUL, como é conhecido o **Mercado Comum do Sul**, é a união aduaneira (livre comércio intrazona e política comercial comum) de cinco países da América do Sul. Em sua formação original, o bloco era composto por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Em virtude da remoção de Fernando Lugo da presidência do Paraguai, o país foi temporariamente suspenso do bloco; esse fato tornou possível a adesão da Venezuela como membro pleno do Mercosul a partir do dia 31 de julho de 2012, inclusão até então impossível em razão do veto paraguaio.

Como reflexo, em 1999, a Resolução nº 4 do CNE/CEB, de 03 de dezembro, altera a redação dada pelo Decreto nº 2.208/97, instituindo novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, buscando resgatar novamente a articulação do Ensino Médio com essa modalidade de ensino.

### *Um novo milênio – velhas contradições*

O novo milênio, marcado pelo começo do século XXI, desponta com a perspectiva de mudança de governo, o que se concretiza em 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo retomados os movimentos que lutavam pelo estancamento e reversão das políticas de privatização da educação e a construção de uma nova política educacional. Em decorrência, no âmbito da educação profissional, é aprovado, em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 5.154, no qual apareciam distintas concepções e propostas dos diversos segmentos da sociedade civil e do Estado brasileiro.

Por um lado, o Decreto restituía a possibilidade de articulação plena do Ensino Médio com a educação profissional, mediante a oferta do Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, por outro lado, mantinha as alternativas anteriores dispostas no Decreto nº 2.208/97, que expressavam a histórica dualidade estrutural da educação brasileira.

Nesse momento, buscava-se resgatar a consolidação da base unitária do ensino médio, como a “escola unitária”, classificada há décadas por Antônio Gramsci (1995, p. 117), comportando a diversidade própria da realidade brasileira e possibilitando a ampliação de objetivos da educação profissional.

O Decreto nº 5.154/04 tentou restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se desejava assegurar durante as disputas pela promulgação da LDB no período dos anos 1980. Entretanto, observa-se a permanência das mesmas contradições presentes na evolução histórica da educação no Brasil, ficando a definição e condução da política educacional dependendo fundamentalmente da ação das instituições da sociedade civil organizada que tenham compromisso com a construção e o avanço da democracia social e da capacidade de interlocução e pressão dessas instituições com o governo, reforçando a colocação de Kuenzer (2000, p. 20), de que “a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas problema político”, o que às vezes torna-se um empecilho muito maior para o avanço campo educacional.

Estava posto, então, o desafio da democratização da educação profissional,

junto com as expectativas da elaboração de uma nova política pública que tivesse com referência a articulação com a educação básica e educação superior, no âmbito de um projeto nacional de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável, tendo também o compromisso com a redução das desigualdades sociais e a elevação dos níveis de escolaridade.

Com o novo governo investindo no crescimento da oferta do ensino médio técnico e profissionalizante, vários programas passaram a ser implantados com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidade, que era, então, o tema e a ordem do dia de diversas organizações e instituições internacionais, ou seja, a igualdade meritocrática, por merecimento, onde a desigualdade subsequente é desconsiderada (HAEBERLIN, 2006. Mais uma vez o pensamento neoliberal influenciava as definições das ações governamentais, no Brasil, na área educacional.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), regulamentado por meio do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, que, posteriormente, foi substituído pelo Decreto nº 5.840 de 23 de julho de 2006, que será abordado no segundo capítulo desta pesquisa, é um dos novos programas implantados, seguido pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PRÓ-JOVEM), disposto em 30 de junho de 2005, a partir da Lei nº 11.129.

Na sequência, o Ministério da Educação – MEC apresentou uma proposta ao Conselho Nacional de Educação – CNE, para a inclusão, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de uma área específica de educação, não só para a aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, mas também como instrumento importante para a construção da identidade dos funcionários da educação e sua valorização. Em atenção à solicitação do MEC, o Conselho Nacional de Educação optou por incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais uma 21ª Área Profissional: a de Serviços de Apoio Escolar, com habilitações em Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar.

O resultado dessa inclusão foi o Parecer CNE/CEB nº 16/2005, aprovado em 03 de agosto e homologado pelo Ministro da Educação em 26 de outubro do mesmo ano, que criava e garantia a realização do Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (PROFUNCIONÁRIO). O objetivo explicitado pelo Ministério era “unir as dimensões técnicas e pedagógicas imprescindíveis para a

formação humana, comprometida ética e profissionalmente, com a construção de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2007, p. 7).

Dois anos depois, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego implementaram uma ação conjunta, a partir da Portaria Interministerial nº 1.087, de 20 de novembro de 2009, criando a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC, como uma política pública de inclusão social dos respectivos Ministérios, fomentada pelas Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC e Secretaria de Políticas de Trabalho e Emprego – SEPTE/MTE devido à necessidade da consolidação de uma política pública de reconhecimento de saberes e formação inicial e continuada para fins de certificação profissional e elevação de escolaridade de milhares de trabalhadores.

Todas essas ações e programas tiveram e tem como veiculadora e implementadora a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, composta pelos Institutos Federais, Centros Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica do Paraná. Rede que começou sua expansão na década de 1980, como já foi visto aqui, anteriormente, em virtude do novo cenário econômico, político e social que vivia o país. Até 2002, a Rede era formada apenas por 140 escolas técnicas, que passaram, ao final de 2010, para o quantitativo de 354, após a inclusão de mais 214 novas instituições, e atualmente com uma perspectiva, em 2014, de atingir o número de 562 unidades, com a construção de 208 novas escolas.

Com a troca de presidente em 2011, o plano de expansão continuou em ação, mas com algumas contradições. Logo no início de seu mandato, em abril, a sucessora de Lula e correligionária do Partido dos Trabalhadores, a presidenta Dilma Rousseff, anunciou a construção de 300 escolas técnicas adicionais (BRASIL, 2011). Ato que Silva (2012, p. 1) considera louvável, “haja vista o curto horizonte e as limitadas expectativas proporcionadas aos alunos do ensino médio dito regular, especialmente na rede pública de ensino”. Mais uma vez criam-se as expectativas de um ensino médio articulado ao conhecimento técnico e profissional, trazendo de volta a possibilidade de uma concepção politécnica permear a formação de adolescentes, jovens e adultos, uma concepção de educação, segundo Mészáros (2011, p. 155), “para além do capital, uma vez que a educação é “a própria vida”; ela não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”.

Entretanto, tal perspectiva de ensino politécnico não parece ser preocupação do governo atual, pois em 26 de outubro de 2011 foi promulgada a Lei nº 12.513, que dispõe sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino e Emprego (PRONATEC), cujos objetivos são:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011).

Aparentemente, os objetivos demonstram o avanço veiculado no início do mandato da presidência atual, contudo, os cursos ofertados de ensino médio técnico profissional são na forma concomitante, ou seja, os alunos cursam o ensino médio em uma instituição e recebem a formação profissional em outra. Tal situação desfavorece a integração dos conteúdos da educação básica com as disciplinas da área técnica, inviabilizando totalmente a possibilidade de implementação de uma educação profissional dentro de uma concepção politécnica. Essa ação ainda revela um agudo antagonismo face à intenção governamental de investir na expansão das escolas técnicas públicas, reservando significativo caráter privatista, já que:

o primeiro aspecto que sobressai, da leitura da lei, é o financiamento das instituições particulares de ensino, com verbas públicas. Verbas oriundas da acachapante massa de impostos pagos pelos cidadãos brasileiros. As instituições privadas, segundo o Art. 8º da lei, poderão executar o programa federal, “mediante a celebração de convênio ou contrato”, respeitados “critérios mínimos de qualidade (grifos do autor) (GUIMARÃES, 2012, p. 1).

Observa-se também papel de protagonista concedido pela lei ao Sistema S de Ensino (SENAI / SENAC), que por décadas recebe recursos públicos “parafiscais”, os quais são considerados públicos porque resultam de contribuições compulsórias das empresas, que, por sua vez, repassam essa despesa para o custo dos produtos, ou seja, ao consumidor. Contudo, muitas instituições vinculadas a essa rede cobram pelos cursos que oferecem. Dessa forma, o que é repassado às instituições públicas, federal, estadual

e municipal, já que, a única verba repassada até o momento é para o pagamento de pessoal?

Nesse contexto, grande é a controvérsia em torno desse novo período da educação profissional no Brasil. A Lei do PRONATEC promove a oferta de cursos rápidos, cursos de Formação Inicial Continuada – FIC, completamente frágeis do ponto de vista formativo, já que a pouca formação exigida como critério de acesso, demonstra total despreocupação com a elevação de escolaridade do trabalhador, impossibilitando mais uma vez a integração entre a formação profissional e a formação básica. A preocupação subjacente é o atendimento a demanda exigida pelo mercado de trabalho nos próximos dois anos. Porém, a história da educação brasileira mostra que esse tipo de formação não responde sequer às necessidades de mercado.

Assim, outra vez corre-se o risco de serem oferecidos cursos que não satisfaçam as exigências mínimas relacionadas à posição ocupada pelo país no atual cenário da divisão internacional do trabalho, isto é, de um país periférico do Capitalismo, mas “emergente” e com parque produtivo diversificado. Ainda, podendo comprometer a implementação de outros programas, que representam avanço no direito à educação, como o PROEJA.

Ainda é importante salientar que todas essas ações podem tornar-se insuficientes para assegurar uma qualificação profissional, que leve os trabalhadores a terem uma profissão e postos de trabalho com de salários dignos e de uma vida decente, tendo em vista que a rapidez da mudança social, econômica e política dos últimos anos tem alterado radicalmente o mercado de trabalho, nos diversos ramos da economia, sendo cada vez exigente a formação mínima para essa garantia.

Portanto, é indispensável o resgate de princípios educativos que favoreçam a elevação da escolaridade e oportunizem aos cidadãos uma qualificação que assegure a inserção ou reinserção do trabalhador no mercado de trabalho, de maneira tal que gere a melhoria da qualidade de vida de boa parte da população brasileira, já que atualmente boa parte dos brasileiros atua na informalidade. Assim, essa educação necessita estar direcionada para o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser social, político e produtivo.

[...] É importante ressaltar que as políticas públicas são definidas por legisladores, políticos, grupos que geralmente estão fora do espaço escolar e que as definem a partir de suas concepções que, muitas vezes, não coincidem com a concepção dos educadores que estão na prática escolar (FRIZZO, 2003, p. 81).

Entretanto, tais decisões deveriam ser refletidas, discutidas e construídas por educadores com uma ampla visão de formação educacional, com a representação das categorias de classe e empregadores, possibilitando a proposta de uma educação de base científica e profissional, em sintonia com o mundo do trabalho.

As políticas públicas de educação no Brasil continuam apontando sérias contradições, que necessitam ser superadas a partir da consideração de ser humano como sujeito integrante de uma sociedade e, buscando compreender também, as contradições existentes no mundo do trabalho, tendo em vista que as mudanças técnicas e organizacionais desse mundo influenciam significativamente os processos estabelecidos na educação profissional, como considera Saviani (2005, p. 32):

A educação, a religião, a família a política e o trabalho são inserções importantes, por meio das quais o indivíduo situa-se na sociedade, bem como no grupo social. Há todo um conjunto de articulações, entre essas e outras esferas, que transformam o indivíduo em ser social, em modo de ser, sentir, pensar e agir, compreender, explicar, imaginar (SAVIANI, 2005, p. 32).

Sem essa preocupação as questões da exclusão social, cultural, econômica e educacional continuarão acontecendo comumente. A história do país sempre foi marcada pela divisão dualista do trabalho: intelectual e manual. Sendo o primeiro, altamente valorizado, bem remunerado e privilégio dos que detêm do poder e que articulam as políticas públicas de dominação, enquanto que o segundo, o trabalho manual, permanece classificado como inferior, de remuneração insignificante e, geralmente, restrita ao trabalhador braçal, o qual considerado quase sempre incapaz de qualquer reflexão.

Já o Estado, que legalmente deveria promover políticas públicas na área educacional, garantindo educação gratuita a todos, com igualdade de condições, acaba por revelar na organização de programas e cursos que existem pessoas que têm tempo para estudar e as que entram para o mundo do trabalho precocemente e não dispõem do mesmo tempo. Ou seja, as primeiras correspondem aos “trabalhadores intelectuais”, enquanto que o restante são trabalhadores da indústria, do mercado informal ou do subemprego, com salários baixos, explorados na sua força de trabalho e, como se não bastasse, desprestigiados socialmente, o que é reforçado por uma política neoliberal, desigual, excludente e desumana.

No momento atual, observa-se novamente a educação profissional sendo manipulada com fins imediatistas, deixando de priorizar a formação humana em sua dimensão ontológica, ação contraditória a escrita apresentada na nova Resolução CEB/CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012, que regulamenta no seu Art. 6º os seguintes princípios:

Art. 6º. São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; (BRASIL, 2012, p. 2 e 3)

Dessa forma, torna-se fundamental que a sociedade civil mantenha-se organizada para não sofrer perdas consideráveis quantos às conquistas alcançadas nas últimas décadas, evitando que essa modalidade de educação adentre num novo momento de regressão. Os fóruns educacionais precisam estar alertas quantos às ações governamentais a fim de posicionarem-se sempre que possível contra a estagnação e/ou retrocesso no processo de democratização do Brasil, principalmente no campo educacional.

## **1.2 – A Educação de Jovens e Adultos e sua história de desafios no Brasil**

A Educação de Jovens e Adultos, tanto em épocas remotas quanto hoje, sempre congregou uma enorme diversidade de “processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p. 108). É, então, um campo carregado de complexidades, que carece de definições claras em virtude de ser, também, um campo político, denso que carrega consigo um rico e vasto legado da educação popular. Sendo assim, essa forma de educação é muito mais do que uma simples modalidade de ensino, já que

traz a compreensão de que as pessoas jovens e adultas são *sujeitos*

*sociais e de direitos*. Sujeitos em movimento. Sujeitos que vivem processos diversos de exclusão social e que, nesse contexto, criam e recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e a universidade para um processo de mudança (SOARES, GIOVANETTI e GOMES, 2005, p. 9).

Para Arroyo (2005), quanto às políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, a “EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante, se mudar o olhar sobre os jovens e adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado” (ARROYO, 2005, p. 26). Talvez, dessa forma, reconfigure-se esse direito à educação, avançando “em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos”. O autor acredita que “a EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública e se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos” (ARROYO, 2005, p. 26).

A EJA sendo vista como direito, busca o resgate dos princípios da igualdade e da liberdade de um grupo de pessoas que sempre estiveram em situação desfavorável em relação a outros tantos. Por isso, então, ser fundamental rever a história da EJA, para compreendê-la como direito e, mais especificamente, como direito humano. Entender, ainda, que para chegar-se a essa compreensão existe a necessidade de envolver-se na:

luta que a humanidade trava há tempos imemoriais: luta incessante, com a qual busca desfazer e romper todos os vínculos que o desejo de domínio de um só, de uma classe ou mesmo de todo um povo tenta lhe impor. [...] O homem, que em certo momento se sente forte, com consciência da própria responsabilidade e do próprio valor, não quer que nenhum outro lhe imponha sua vontade e pretenda controlar suas ações e seu pensamento (GRAMSCI, 2004, p. 43).

Gramsci, numa concepção marxista, com um olhar humanista e popular, trouxe à discussão da concepção praxiológica da história, apresentando uma crítica aos determinismos econômicos, vistos como única fonte explicativa, pois “se a *práxis* engloba a ação conjunta dos seres humanos, é efetivamente coletiva, portanto, não pode conceber uma visão determinista e apriorística da história.” (FEITOZA, 2008, p. 25)

Partindo deste pensamento, pretende-se fazer um resgate histórico da EJA abordando os processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas jovens

e adultas no Brasil, propiciando visão panorâmica ao longo dos cinco séculos da história que se seguiram após a chegada dos portugueses em terras brasileiras e centrando ainda o olhar no início do século XXI, onde mudanças radicais necessitam ser feitas e acompanhadas pela sociedade civil para que realmente a educação de jovens e adultos ganhe identidade própria, tornando-se possível visualizar um futuro mais promissor para as camadas menos favorecidas desse imenso país.

#### *As primeiras faces da EJA no Brasil*

Nesse período a ação educativa junto aos adolescentes, jovens e adultos acontecia de maneira quase assistemática, fora de ambientes escolares, restringindo-se ao espaço da família, locais de trabalho, de convívio sociocultural e lazer e nas instituições religiosas, que se preocupavam com a formação de adultos, porém, mais especificamente, índios e negros.

As congregações religiosas, além de difundirem o evangelho, tinham a missão de inculcar normas de comportamento e ensinar os ofícios básicos ao funcionamento da economia colonial. Aqui, pode-se dizer ser, mesmo de aspecto informal, o primeiro momento de integração dessas duas modalidades de ensino, EJA e EP. Mas é também aqui que se inicia a estruturação de um capitalismo no Brasil, onde o modo de produção nutre-se da divisão social e técnica do trabalho (ao mesmo tempo que a alimenta), separando trabalho intelectual e trabalho manual e valorizando o primeiro (exercido por poucos) em detrimento do segundo (destinado à maioria dos trabalhadores). Nesse sentido, era exigido da escola que se estruturasse de forma dual no sentido de fortalecer o metabolismo do Capital e nessa época cabia aos religiosos desempenhar tal papel.

Entretanto, após a expulsão dos jesuítas, congregação com maior número de representantes na colônia, gerou-se uma desorganização no sistema de ensino que se estabelecia. Assim, somente no império, volta-se a encontrar registros de ações no campo da educação de adultos.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109),

no campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos.

Contudo, acabou restringindo-se ao plano legal, pois quase nada foi realizado

de concreto para a efetivação desse direito, porém, não só naquele momento, pois, esse direito continua, por muitas vezes, sendo visto apenas para as crianças.

Ressalta-se, ainda, que essa legislação não avançou em virtude de alguns agravantes. O primeiro é a situação de cidadania, já que no período do Império só era considerado cidadão uma pequena parcela da população, que fazia parte de uma elite econômica e controlava o direito à educação primária. Aí excluídos, negros, indígenas e número elevado de mulheres. O segundo é em decorrência do ato adicional de 1834, que determinava a responsabilidade dessa educação básica às Províncias, que possuíam menores recursos.

Assim, chega-se ao final do Império, em 1890, com uma população estimada em 14 milhões, onde o sistema de ensino atendia somente 250 mil crianças e 82% dessa mesma população, com idade superior a cinco anos, era analfabeta. Ao término de quatro séculos de história, o crescimento no campo educacional era quase nenhum. As preocupações liberais explicitadas na legislação desse período não se concretizavam se observando a dominação pela estrutura socioeconômica vigente:

[...] no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem. (BEISIEGEL, 2002, p. 43)

Na Primeira República estabeleceu-se uma organização federativa do estado brasileiro por meio da Constituição de 1891, que representa o primeiro marco legal desse novo período da história do Brasil. Ocorre aí a descentralização da responsabilidade pública pelo ensino básico para as províncias e municípios, enquanto à União coube o papel de incentivo e ainda assumir o ensino secundário e superior. Apesar da mudança, os recursos continuaram escassos e a priorização da educação das elites deu sequência.

Merece destacar que a nova Constituição estabelecia a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, o que gerou ações individuais dos coronéis da época para alfabetizar seu eleitorado, configurando o voto de cabresto, sistema tradicional de controle de poder político e econômico, e caracterizando o coronelismo, o

qual prevalecia nos rincões mais pobres do Brasil.

Mesmo não acontecendo medidas efetivas por parte do governo, que representasse compromisso com a difusão do ensino elementar, essa etapa da história da educação foi marcada por uma enorme quantidade de reformas nesta área, as quais demonstravam a busca de um princípio de normatização do ensino básico. Tais reformas, mesmo sem apoio financeiro, conseguiram algumas pequenas mudanças. Em 1920, o censo indicava que 72% da população, acima de cinco anos, permanecia analfabeta.

Nesse período, a educação de jovens e adultos não representava nenhuma preocupação relevante para o pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Mas, a partir de 1920, com o movimento dos educadores e da população em defesa da ampliação do número de escolas e da melhoria da qualidade de ensino, iniciou-se o estabelecimento de ações favoráveis à implementação de políticas públicas para essa modalidade de ensino.

Foi a partir desse momento que a sociedade, a partir dos renovadores do pensamento educacional, passou a cobrar do Estado uma responsabilidade clara e definitiva com relação às ações educativas, pois cada vez mais ficavam em evidência os baixos índices de escolarização do Brasil quando relacionados aos outros países da América Latina e do restante do mundo. Reflete-se ainda, que tais acontecimentos são decorrentes dos “processos de mudança social, inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

Nota-se, dessa maneira, a necessidade emergente de se efetivar o direito à educação para todos e começar a desenvolver ações efetivas para realização desse direito no dia a dia da escola, possibilitando o exercício das responsabilidades e da cidadania. Mesmo assim, não representou deixar de atender os interesses das oligarquias regionais.

Foi a partir da Revolução de 1930, início do período de Vargas, que a nação brasileira reafirma-se com um todo, provocando uma mudança na visão do papel do Estado central, mas não concretizado na Constituição de 1934.

Com relação à educação, a nova Constituição trouxe a proposta da elaboração de um Plano Nacional de Educação que deveria estabelecer as esferas de competência da União, estados e municípios, vinculando constitucionalmente uma receita para manutenção e desenvolvimento do ensino e, reafirmando, ainda o direito de todos e o dever do Estado para com a educação, além de definir uma série de medidas que favoreciam a cobrança ao setor público da responsabilidade pela oferta da mesma.

Em 1938 surgiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, o qual justificou, por meio de suas pesquisas, a criação, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário e regulamentado em 1945. Esse fundo disponibilizaria recursos para a realização de programa progressivo de ampliação da educação primária, que abarcasse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, devendo 25% ser destinado alfabetização desse público.

#### *O apogeu das Campanhas de Alfabetização*

Contudo, apesar da educação ser um direito de todos, foi apenas no final da década de 40 que a educação de jovens e adultos, até então, educação de adultos, passou a ser vista sob o olhar das políticas públicas. Isso aconteceu em decorrência do Plano Nacional de Educação, que deveria constar o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória e que esse seria extensivo aos adultos. Esse momento tornou-se, portanto, o primeiro ato oficial de reconhecimento da educação de jovens e adultos no país.

Em 1945, após a 2ª Guerra Mundial, em âmbito internacional destaca-se a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que apresentava ao mundo, em seus relatórios, registros de incômodas desigualdades entre diversos países e alertava para papel fundamental que a educação e, mais especificamente, a educação de adultos, deveria desempenhar no processo de desenvolvimento das nações subdesenvolvidas.

Dois anos depois, em 1947, foi implantado o Serviço de Educação de Adultos – SEA, sendo um serviço considerado especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, por meio do qual se pretendia a reorientação e a coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais para adolescentes e adultos analfabetos.

[...] o Governo brasileiro lança, pela primeira vez, uma campanha de âmbito nacional visando alfabetizar a população. Foram criadas, inicialmente, dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país. Como não se tinha uma tradição, um acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos, o discurso em torno da campanha, os argumentos didáticos e pedagógicos tinham como ênfase à educação infantil (HADDAD, 2000, p. 208).

Observou-se, assim, que o Estado brasileiro aumentava suas atribuições responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Com o advento da

industrialização no Brasil e a invasão dos centros urbanos pelas massas populares, a pressão ao Estado aumentava, não só em âmbito interno, mas também externo, por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, que anteriormente apareciam nas propostas liberais, agora exigiam suas concretizações, até mesmo como estratégia de domínio das massas urbanas para sustentação política dos governos nacionais.

A ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos [...] (SAVIANI, 2010, p. 316).

Esse movimento em favor da educação de adultos estendeu-se até o fim da década de 1950 a partir da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947-1963), considerada primeira campanha de massa, que representou influência significativa, proporcionando a criação de uma infraestrutura, nos estados e municípios, para o atendimento dessa forma de educação. Tal ação era resultado das pressões da UNESCO, em vista do índice de 50% de adultos analfabetos.

A campanha caracterizou-se basicamente pelo aspecto extensivo, já que se estendia às redes estaduais de ensino supletivo. Tinha inspiração no princípio da rentabilidade e produtividade, visando oportunizar aos alunos um período de alfabetização em três meses, quando, então, o adulto estava livre para a capacitação profissional de atividades que não exigiam o saber elaborado. Portanto, não havia a preocupação com a oferta de uma escolarização básica, mas apenas a alfabetização mínima, sem nenhum alicerce para continuação de uma formação escolar posterior.

Em seguida, outras campanhas foram realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura:

✓ Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, organizada em 1952 e prolongando-se até 1963, aconteceu principalmente na zona rural do país. Neste período, 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional, por ser analfabeta e boa parte desse percentual concentrava-se na zona rural. Dessa forma, a campanha apresentou-se como um desdobramento da CEAA, sendo sua criação considerada um dos pontos altos em favor do movimento rural, na época;

✓ Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, de 1958 a 1963, tinha um programa que se destinava a diversas faixas etárias, tendo como objetivo

o combate ao analfabetismo;

✓ Mobilização Nacional contra o Analfabetismo – MNCA, que se deu no curto período de 1962 a 1963, sendo criada para a incorporação dos serviços das campanhas federais já existentes, CEAA e CNER;

- ✓ Campanha da Construção de Prédios Escolares;
- ✓ Campanha de Extensão da Escolaridade e Educação Complementar e
- ✓ Campanha de Merenda Escolar

Todas essas campanhas consideravam a educação popular, no sentido dominante, ou seja, abrangendo as questões relativas à instrução pública, em que a educação elementar era destinada tanto às crianças (ensino primário) quanto aos adultos (programas de alfabetização).

Com isso, esse período foi marcado pela ampliação das oportunidades educacionais, servindo ao Estado como mecanismo de acomodação de tensões crescentes entre as classes sociais.

Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de jovens e adultos passava a ser condição necessária que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p. 111).

Em decorrência de toda essa movimentação, os índices de analfabetismo das pessoas com idade acima de cinco anos caíram, chegando a 46,7% no ano de 1960. Entretanto, os níveis de escolarização da população brasileira não expressavam melhoras, continuando muito reduzidos se confrontados com os países considerados de primeiro mundo.

O início da década de 1960 foi marcado pela ampliação dos movimentos de educação e cultura popular, ligados às organizações sociais, à Igreja Católica e a governos. Esses movimentos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientados a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas.

Ressalta-se que essa mudança de olhar da educação de adultos já era repercussão do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que ocorreu em 1958, no Rio de Janeiro. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 112), mesmo ainda dentro de um contexto da CEAA, notava-se uma imensa “preocupação dos educadores em

redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino.” Essa preocupação dava-se em virtude de o adulto não escolarizado ser visto com ser imaturo e ignorante, sendo tratado como criança.

No decorrer da realização de um Seminário Regional, preparatório para o Congresso, o qual foi realizado em Recife e com a participação de Paulo Freire, debatia-se:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “como” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1973, p. 210).

Nesse período cresceram as mobilizações políticas das camadas populares em decorrência da crescente instabilidade financeira que crescia em todo país, aumentando o clima de insatisfação e as manifestações populares. A partir desse contexto os trabalhos educacionais com adultos passaram a ter importância, pois por meio deles, pretendia-se obter o apoio político de grupos populares. Assim, diversos pensamentos ideológicos tornaram-se pano de fundo de um novo pensar a educação de adultos, destacando o nacional desenvolvimentismo, o renovador cristão e do Partido Comunista.

Em consequência, vários são os programas e campanhas criados nesse período (1959-1964) no campo da educação de adultos, destacando-se:

✓ Movimento de Educação de Base – MEB, em 1961, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, com o patrocínio do governo federal, cuja concepção e execução foram delegadas a leigos, imprimindo um caráter de conscientização e politização do povo. Essa característica estendeu-se a vários outros movimentos, fazendo surgir um novo conceito de educação popular, deixando de ser meramente associado à instrução pública elementar, passando a ser vista como instrumento de conscientização, isto é,

uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente” (SAVIANI, 2010, p. 317).

✓ Em virtude de sua base de operação ter sido escolas radiofônicas, o MEB atingia facilmente uma extensa área da federação, tendo, como consequência, imensa influência no meio rural e sendo apoio decisivo para a estruturação do movimento sindicalista rural. Foi ainda “o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento de igreja” (FÁVERO, 2006, p. 4).

✓ Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP (1960), que inspirou vários outros MCPs, em diferentes locais do país. A alfabetização era centrada na própria cultura do povo e buscava-se a aproximação da população a intelectualidade, por meio de um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despojado de todo e qualquer espírito assistencialista.

✓ Centros Populares de Cultura – CPCs, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes – UNE, que tinham as artes, teatro, cinema, música e outras como principais mecanismos de difusão da cultura popular, a qual era veiculada diretamente à ação política.

✓ Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961), da Secretaria Municipal de Educação de Natal.

✓ Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (1963) que contou com a participação de Paulo Freire, registrado anteriormente.

A interrupção desse processo, como já foi dito, deu-se com o golpe militar de 31 de março de 1964, em que muitos desses movimentos foram extintos e seus participantes perseguidos e exilados. A ruptura política provocada por esse golpe buscou dissipar todas as práticas educativas que demonstrassem apoio aos interesses do povo. A repressão, praticada de todas as formas possíveis, foi o mecanismo de dominação para garantir a “normalização” das relações sociais. Mas, apesar do período de tensão extrema, algumas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses das camadas populares sobreviveram até de modo clandestino.

Já no âmbito do Estado, surgiram novos programas, agora, porém, de caráter conservador e com o intuito de neutralizar os ideários de liberdade democrática

difundidos pelas campanhas realizadas nos governos anteriores. A Cruzada Ação Básica Cristã – ABC, nascida no Recife e dirigida por evangélicos norte-americanos, servia de maneira assistencialista ao regime. Contudo, a partir de 1968, em consequência de várias críticas sofridas, progressivamente o programa foi extinguindo-se, forçando o Estado a buscar uma nova ação no setor da educação com a finalidade de continuar garantindo um canal de mediação com a sociedade.

Nesse quadro histórico educacional e com a expansão do Capitalismo Industrial no Brasil, em Manaus, em 28 de fevereiro de 1967, iniciava a Zona Franca de Manaus, primeira do país, seguindo um modelo *taylorista-fordista* e tornando-se “uma expressão singular das novas formas do capital, em sua capacidade de destruição violenta de forças produtivas e de exploração do trabalho” (FRIGOTTO apud OLIVEIRA, 2007, p. 13).

Essa ação do governo retratou, de forma nítida, os objetivos de formação de jovens e adultos da época, expondo a contradição que continuava a perpetuar-se, pois, ao mesmo tempo, que o capital industrial cria a necessidade da universalização da escola também contribui para a desqualificação do profissional por meio da velha ética do trabalho que “baseava-se no uso autodisciplinado do nosso tempo, pondo-se a ênfase mais na prática voluntária, autoimposta, que na simples submissão passiva a horários ou rotinas” (SENNETT, 2010, p. 119).

Com relação a essa característica de modelo de trabalho Enguita (1989, p. 119):

[...] a desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista porque o capital deve visar ter funções de trabalho que sejam rotinas calculáveis, padronizáveis, porque este trabalho deve ser executado à velocidade máxima e com mínimo de “porosidade” e porque o capital quer força de trabalho que seja barata e facilmente substituível.

Seguindo as mesmas intenções de controle e formação de mão de obra com qualificação reduzida, em paralelo a ABC, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, regulamentado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, com o objetivo de “provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 1967).

Com o distanciamento da proposta inicial a partir de 1969, o MOBRAL passou a ser presidido pelo economista Mário Henrique Simonsen, que juntamente com o, então, ministro da Educação, Jarbas Passarinho, propagavam a ideia junto aos empresários como se essa fosse “capaz de assegurar a estabilidade do *status quo*,

permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada” (PAIVA, 1982, p. 100). Para isso recrutavam alfabetizadores com todo tipo de formação, sem nenhum critério de exigência, demonstrando mais uma vez a inexistência de preocupação com o fazer e o saber docente.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 115) o MOBRAL teve sua implantação baseada em três características: o paralelismo em relação aos demais programas de educação, tendo seus recursos financeiros independentes de verbas orçamentárias; a organização operacional descentralizada, por meio de Comissões Municipais, encontradas em quase todos os municípios do território brasileiro e que tinham como finalidade a execução da campanha nas comunidades através do recrutamento dos analfabetos, além de providenciar salas de aula, etc; a centralização de direção do processo educativo era terceira a característica, realizada pela Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, que se encarregava da organização, da programação, da execução e da avaliação de todo processo educativo, assim como do treinamento de pessoal para todas as fases.

Ainda entre o MOBRAL Central e as Comissões Municipais existia a figura do Coordenador Estadual ou supervisor, responsável pelos convênios municipais e assistência técnica e orientação “estratégica”. Paiva (1982, p. 101) destaca sobre a função dos supervisores o escrito de Arlindo Lopes Correia: “são eles que mantêm intacta a ideologia e a mística da organização, possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime”.

Dessa forma, essas três características permitiam a estrutura básica para a massificação de um controle doutrinário, em que a descentralização, com base conservadora, garantia a amplitude da campanha; a centralização dos objetivos políticos e controle vertical através dos supervisores e por fim, o paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo a mobilidade e autonomia.

Ainda ressalta-se a divisão do MOBRAL inicialmente em dois programas: o Programa de Alfabetização (1970) e o Programa de Educação Integrada – PEI, o qual correspondia a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, dando sequência assim, ao curso de alfabetização. Imbuído do sentimento de educação permanente, o aluno dito alfabetizado recebia uma espécie de promoção, seguindo para uma fase onde teria continuidade e progressividade das condições educativas.

Em continuidade a esses dois programas, vários outros se seguiram, dentre eles o MOBRAL Cultural (1973), implementado com o objetivo de complementar a ação

pedagógica até então desenvolvida. Dessa forma, contribuía para atenuar ou impedir a regressão do analfabetismo; reduzir a deserção dos alunos de Alfabetização funcional; diminuir o número de reprovações; agir como fator de mobilização; incentivar o espírito associativo e comunitário e, divulgar a filosofia do MOBRAL em atividades dirigidas ao lazer e das quais participaria o “mobralense”, em especial, e a comunidade em geral.

Ainda em 1973 foi concedida ao MOBRAL a autorização para expedição de certificados, que deveriam ser referendados pelas Secretarias Municipais de Educação. Em 1976 esse referendo foi extinto em decorrência de convênios com as escolas particulares, acarretando uma progressiva autonomização do MOBRAL em relação às Secretarias de Educação. O que causou críticas, principalmente, pela dúvida gerada nos percentuais indicadores produzidos, principalmente com relação ao Departamento de Ensino Supletivo. Assim, o MOBRAL, no final da década de 1970, revia seus objetivos e com isso ampliava seu campo de trabalho, estendendo para “educação comunitária até a educação de crianças” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 118).

O Ensino Supletivo, considerado no Parecer nº 699 de 07 de julho de 1972 como sendo “o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei nº 5.692/71”, pretendia a constituição de “uma nova concepção de escola”, buscando “suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada”. Assim, alcançaria um duplo objetivo, primeiro de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada e segundo, gerar “a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para a sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão” (BRASIL, 1971). Era o que expressava Valnir Chagas na redação da nova legislação.

Embasado em três ideias forças: primeira - a definição de um subsistema integrado e ao mesmo tempo independente do ensino regular; a segunda - voltar os esforços para o desenvolvimento nacional e a terceira adotar uma doutrina e uma metodologia adequadas a uma escolarização em massa. Assim, o Ensino Supletivo recuperaria o atraso, reciclaria o presente, possibilitando a formação de mão de obra que garantisse o desenvolvimento nacional. Projeto de escola de um sistema educacional voltado para a modernização vivenciada pelo Brasil nos anos 1970. Não refletia em momento algum a escola voltada aos interesses de uma determinada classe, reivindicação dos movimentos de cultura popular.

Em 1972, a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura expediu o documento “*Adult Education in Brazil*” para apresentar na III Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, em Tóquio, a qual vinha sendo realizada desde 1949, agora em defesa da educação permanente, num contexto de crescimento econômico mundial e descolonização da África. No documento, o governo apresentava perspectivas de ampliação dos serviços de educação de adultos bem como as possibilidades de acesso à formação profissional, transformando essa educação num mito da sociedade democrática em um regime de exceção, favorecendo assim a chance de ascensão social. Entretanto, logo se percebia explicitamente a dimensão formal e os limites dessa democratização de oportunidades quando o Estado não assumia a responsabilidade pela gratuidade e pela expansão da oferta, deixando livre a iniciativa da instância privada.

Após várias ações visando a sobrevivência do MOBRAL, que cada vez mais tornava-se “desacreditado nos meios políticos e educacionais” (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 61), esse era extinto em 1985, durante o processo de abertura política, que representou um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas, provocando um alargamento do campo dos direitos sociais.

#### *As exigências internacionais como determinantes das políticas públicas de EJA*

A partir da década de 1980 os representantes dos antigos movimentos sociais se juntam com os novos, fortalecendo a ação da sociedade civil, que, organizada, direcionou as demandas educacionais e buscou sua legitimação junto às instituições políticas, tendo como resultado a extensão do direito à educação básica aos jovens e adultos, preconizado no art. 208 da Constituição Federal de 1988. Além disso, ficou estabelecido um prazo de dez anos, período em que os governos e sociedade civil deveriam empenhar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental e ainda ser investidos 50% dos recursos vinculados à educação nos três níveis.

Em 1985, acontece IV CONFINTEA, em Paris, onde é declarado o direito de aprender como desafio capital da humanidade, deixando de ser visto apenas como um instrumento econômico e passando a ser reconhecido como direito fundamental, com legitimidade universal. Nesse contexto surge a Fundação Educar, que representava a continuidade do MOBRAL, tendo como objetivo apoiar técnica e financeiramente as

iniciativas dos governos estaduais e municipais e entidades civis, subordinada a estrutura do MEC. Assim, com o processo crescente de redemocratização política do Brasil acontece a revitalização das “práticas informadas pelo ideário da educação popular” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120), que, até aquele momento, era desenvolvido prioritariamente por meio de experiências de educação não formal, gerando assim, a promoção da escolarização de jovens e adultos e sua expansão significativa, ganhando reforço da Organização das Nações Unidas – ONU, que declarou ser, 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, e convocando os países para a Conferência Mundial de Educação para Todos.

O ano de 1990 é marcado também pela posse do primeiro presidente eleito diretamente depois do período do regime militar no país, Fernando Affonso Collor de Mello, que decreta a extinção da Fundação Educar, surpreendendo órgãos públicos, entidades civis e várias outras instituições conveniadas, pois perdiam o fomento, até então, mantido pela fundação. Dessa forma, a União já não mais participaria diretamente da prestação de serviços educativos a jovens e adultos, ficando a responsabilidade para os municípios, desencadeando um crescimento contínuo de matrículas do ensino básico de jovens e adultos, mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, enquanto que os Estados recebiam as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio.

Dois anos antes do *impeachment* do presidente Collor, o MEC implementou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que pretendia mobilizar a sociedade para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, a partir de comissões que não tinham nenhuma autonomia sobre a destinação de recursos, ocasionando o abandono total no mandato seguinte, exercido pelo vice-presidente Itamar Franco.

A ausência de incentivo público e financeiro por parte da União gerou uma estagnação e declínio das ações estaduais referentes à educação de jovens e adultos. Com isso, em 1993, o governo federal promoveu uma consulta participativa para elaboração de um novo plano de política educacional, buscando os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos e, para que, por conseguinte, pudesse ter acesso aos créditos internacionais. Como resultado, surgiu o Plano Decenal da Educação para Todos, que foi literalmente colocado de lado pelo novo presidente, Fernando Henrique Cardoso, que priorizou a implementação de uma reforma político institucional de educação pública, fazendo com que perdurasse o retrocesso iniciado no governo anterior com relação à educação de jovens e adultos.

Em 1996, logo após a promulgação da nova LDB, o presidente aprovou uma emenda constitucional retirando a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. O reflexo de tal ação viu-se na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, quando o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do número total de alunos do ensino fundamental, deixando a União de ter a responsabilidade de repassar recursos aos estados e municípios para atender esse público.

Já na LDB, a seção dedicada a educação básica de jovens e adultos apresentou pouca inovação, principalmente por desprezar a contribuição oriunda das discussões estabelecidas nos oito anos que antecederam a nova lei da educação. Destacava-se como novidade apenas a redução das idades mínimas para os candidatos nos exames supletivos, passando de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio, e ainda a flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração de estudos, deixando de ser exclusivas da educação de jovens e adultos, mas estendidas também, ao ensino básico como um todo. Essas mudanças, no mesmo tempo que favoreciam uma maior integração entre os sistemas de ensino, geravam indeterminação do público-alvo, além da diluição das especificidades psicopedagógicas, que também acontecia em virtude da juvenilização crescente nas turmas de EJA em todo país e na América Latina, transformando a educação de adultos “em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular” (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 64):

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho, [...] a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população [...] (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 65).

O documento apresentado pelo Brasil na V CONFINTEA - A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no contexto do Ensino Fundamental, também apresentava causas da invasão dos jovens na educação de jovens e adultos, relatando que “estudos mostram que parte dos alunos termina por desistir da escola, em razão de sucessivas repetências ou impelida pela necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho”

(BRASIL, 1996, p. 4). Admitia, assim, as precárias condições de ensino vivenciadas por boa parte da população brasileira, naquele momento, as quais não favoreciam a permanência do aluno no sistema escolar, gerando uma demanda cada vez maior para a EJA.

Estando prevista na Constituição e na LDB a necessidade de elaboração de planos plurianuais de educação, em 1997, o MEC iniciou um novo processo de consulta tendo como resultado um projeto de Plano Nacional de Educação – PNE, que convergiu para o II Congresso Nacional de Educação, realizado em novembro do referido ano, na cidade de Belo Horizonte. Desse congresso surgiu “O PNE da sociedade brasileira”, contendo um conjunto de propostas para a educação que refletiam os temas debatidos na V CONFINTEA referentes à educação de jovens e adultos, tornando-se posteriormente um projeto de lei.

Baseando-se nesses dois documentos, em 1999, o relator da matéria emitiu parecer favorável ao paradigma da educação continuada ao longo da vida, trazendo três desafios para educação de jovens e adultos: primeiro - a erradicação do analfabetismo na busca do resgate de uma dívida social expressa nos altos índices de pessoas analfabetas do país; segundo - o treinamento de um imenso contingente de jovens e adultos para inserção no mercado de trabalho e, por último, a criação de oportunidades de educação permanente. Apesar da insistência do relator “que o direito constitucional e as exigências sociais de conhecimento impõem como mínima a escolarização equivalente ao ensino fundamental completo” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 122), o Projeto Lei apresentado restringiu-se à alfabetização e às quatro séries iniciais do ensino fundamental, sendo aprovado pelas comissões do Congresso em maio de 2000.

Dessa forma, mais uma vez se via a contradição entre o discurso da igualdade de oportunidade e as ações políticas, que se mantinham em uma lógica neoliberal e meramente produtivista, alimentando uma prática excludente no campo educacional. A educação básica de jovens e adultos continuava na posição marginal que ocupava anteriormente em outras políticas públicas de âmbito nacional, favorecendo consideravelmente a descentralização do financiamento e a produção de serviços.

Para complicação maior foi aprovada em 24 de dezembro de 1996 a Lei nº 9.424, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e, apesar de obrigar estados e municípios a implementar planos de carreira para o magistério, no contexto fiscal e tributário, deixava parcialmente descoberto o financiamento para educação infantil, o

ensino médio e ainda a educação de jovens e adultos.

Assim, a EJA passava a disputar recursos públicos não recolhidos pelo FUNDEF com a educação infantil na esfera municipal e com o ensino médio na esfera estadual. Consequentemente, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos, no final da década de 1990 e início do século XXI, vivenciou dificuldades bem maiores que em períodos anteriores da história da EJA no Brasil.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) registram que:

o veto presidencial à contagem das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos para efeito dos cálculos do FUNDEF representou a transferência aos estados e municípios da responsabilidade de responder à crescente pressão de demanda, sem que lhes fossem oferecidas as condições de atendê-la de maneira satisfatória.

Um exemplo claro dessa ausência de recursos da época foi a criação, em 2003, do Centro de Atendimento Alternativo à Educação Básica – CAAEB, na cidade Manaus, que recebeu este nome para garantir a verba de sua construção, e só algum tempo após a sua inauguração passou a ser chamado de Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEMEJA e mais tarde CEMEJA Professor Samuel Isaac Benchimol, que continua até hoje. Cabe mencionar também que o CEMEJA, nesse período inicial, não podia receber merenda escolar bem como outros recursos básicos para o seu funcionamento, necessitando driblar o sistema educacional, para sobreviver enquanto escola destinada à educação básica de jovens e adultos.

Na década de 1990 ressalta-se também a relativização dos direitos à educação das pessoas jovens e adultas nos planos cultural, jurídico e político. Reflexo disso foram os três programas federais de formação de jovens e adultos, implementados na segunda metade da referida década, dos quais nenhum deles foi coordenado pelo MEC, sendo desenvolvidos por meio de parceria entre instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. São eles:

✓ Programa Alfabetização Solidária: estruturado, estruturado em 1996, mas só implementado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária. Mantinha vinculação direta com a Presidência da República, sendo responsável de desenvolver ações sociais de combate à pobreza. Mais um programa organizado para reduzir os altos índices de analfabetismo, que insistiam em continuar, além de buscar diminuir as diferenças discrepantes existentes entre as regiões brasileiras. Ação do governo que visava números, nos anos iniciais atingiu cerca de 776 mil alunos, entretanto, menos de um

quinto desse quantitativo conseguiu dominar as habilidades de leitura e escrita.

✓ Programa Nacional de Educação na reforma Agrária – PRONERA: apresenta uma característica peculiar, já que foi gestado fora da arena governamental, a partir da articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, em conjunto com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Essa parceria resultou numa proposta de política pública de educação de jovens e adultos no ambiente rural, no âmbito das ações governamentais da reforma agrária, sendo sua coordenação realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Sua estruturação aconteceu em 1997, começando suas ações a partir de 1998, tendo como objetivo principal a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados. A valiosa contribuição das universidades envolvidas possibilitou a formação qualitativa de alfabetizadores, demonstrando uma relevante preocupação com a elevação da escolaridade básica, não só dos formadores do programa, como também, dos alfabetizandos.

✓ Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR: ação governamental que visava à qualificação profissional, configurando um perfil de formação voltado para atendimento às necessidades do mercado de trabalho, que ao lado das competências técnicas específicas e habilidades de gestão, compreendia a educação básica dos trabalhadores, abarcando, assim, iniciativas destinadas à elevação da escolaridade de jovens e adultos tanto da cidade como do campo. O plano pretendia a ampliação e diversificação da oferta de educação profissional. Contudo, o baixo nível de escolaridade dos participantes tornou-se obstáculo a eficácia do programa.

Ao dos anos 1990, nota-se ainda, no Brasil, um descompromisso, por parte do governo, com o direito de jovens e adultos à escolaridade básica, contrariando as exigências do sistema econômico mundial da época:

A extrema valorização da educação nas sociedades pós-industriais está relacionada à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações, que tornaram a formação continuada um valor fundamental para a vida dos indivíduos e um requisito para o desenvolvimento dos países perante a sistemas econômicos globalizados e competitivos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 128).

Observa-se que, no decorrer de sua evolução conceitual, a EJA “tem sido analisada na lógica das necessidades das comunidades, constatando-se estreita relação entre os sistemas social, econômico e político, e as propostas que vêm sendo formuladas

para a educação de adultos” (MIRANDA, 2012, p. 52).

Segundo Gadotti (2009, p. 3), vale ressaltar que as quatro primeiras CONFINTEAs contribuíram significativamente para melhorar a situação da educação de adultos: na primeira foi compreendida como uma espécie de educação moral; a segunda a EJA foi abordada sob dois enfoques distintos, sendo concebida, por um lado, como uma continuação da educação formal, educação permanente e, por outro, como a educação de base ou educação comunitária; a terceira entendeu a educação de jovens e adultos como suplência da educação fundamental (escola formal) e a quarta se caracterizou pela pluralidade de conceitos. Mas foi V CONFINTEA, que se tornou um marco, por estabelecer o vínculo entre a educação de jovens e adultos e o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade. A Conferência aprovou a “Declaração de Hamburgo”, aprovando uma “Agenda para o futuro” e incluindo a “Década Paulo Freire de Alfabetização”, apontando a educação de adultos como direito de todos.

Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea (DI PIERRO, 2005, p. 4).

Essa mudança de paradigmas transforma-se em fomento para as ações que se seguiram na primeira década do século XXI. Tais ações, avanços e retrocessos dos governos participantes da referida Conferência foram monitorados pela UNESCO, por meio do Instituto de Educação de Hamburgo, além de um monitoramento paralelo realizado pelo Conselho Internacional de Educação de Pessoas – ICAE.

Em 2003, ano que marcou o início da Década da Alfabetização da ONU, a UNESCO organizou a CONFINTEA *Mid Term*, conhecida também com CONFINTEA+6, com o intuito de avaliar os resultados da V Conferência e planejar os anos que precederam a VI CONFINTEA. No Brasil, o período posterior a V CONFINTEA, houve um crescimento significativo das matrículas na educação básica e redução dos índices de analfabetismo, o que, entretanto, não representou uma melhoria substancial na educação de jovens e adultos:

Nos anos que se seguiram à 5ª CONFINTEA, o índice médio de

analfabetismo no Brasil declinou de 14,7%, em 1996, para 12,4%, em 2001. Engana-se, no entanto, quem pensa que essa redução é resultado de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a população jovem e adulta: é, sobretudo, resultado do esforço de universalizar o ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhado por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para estudantes com defasagem na relação idade e série cursada (DI PIERRO, 2003, p. 8).

A primeira década depois da V CONFINTEA iniciou-se com a promulgação da Resolução nº 1/2000 – CNE/CEB, que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e regulamentava vários aspectos da EJA, inclusive a idade mínima para ingresso na educação de jovens e adultos, baixando para 14 anos no ensino fundamental e 17 anos para o ensino médio, reflexo da realidade expressa no trecho acima citado, fazendo assim, que cada vez mais, a EJA fosse invadida por jovens - uns excluídos do ensino regular e outros que galgavam uma formação básica, não obtida na idade comum, para adentrar ao mercado de trabalho.

Em 2001, a Lei nº 10.172 do Plano Nacional de Educação, de 9 de janeiro, apresentava 26 metas prioritárias, que deveriam ser implementadas até 2011. Dentre elas destacam-se as relacionadas à EJA:

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais [...]
16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos (BRASIL, 2001).

Di Pierro (2003) ressalta que, apesar das metas do PNE e do crescimento da demanda de jovens por oportunidades educacionais, principalmente devido o aumento das exigências de escolaridade para o acesso e permanência no mercado de trabalho, o Ministério da Educação, que historicamente era o principal coordenador nacional das políticas públicas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos, no início deste século perdeu essa capacidade, enquanto que outras instâncias do governo e organizações da sociedade civil passaram a desenvolver programas de alfabetização e de capacitação profissional para esse público.

Ainda em 2001, o governo de Fernando Henrique Cardoso, ao se vê pressionado pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e por organizações sociais, instituiu o Programa Recomeço, específico para os estados do Norte e Nordeste, já que os índices de analfabetismo dessas regiões continuavam sendo os mais elevados do país. E utilizando recursos do Fundo de Combate à Pobreza o governo conseguiu elevar substancialmente o orçamento federal para educação de jovens e adultos, representando um investimento de mais de 34 milhões anuais.

Com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, criou-se grandes expectativas na área educacional, como já dito. Logo no início desse governo foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC apoiava financeiramente órgãos públicos estaduais e municipais, universidades e organizações filantrópicas que desenvolvessem ações de alfabetização. Dessa forma, A Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA promoveu a alfabetização de jovens e adultos em ritmo mais acelerado do que o previsto no PNE. Esse programa possibilitou o retorno do diálogo com representantes da sociedade civil, que havia sido interrompido na década anterior, por meio da instauração de uma comissão de caráter consultivo. No entanto, o programa assemelhava-se às campanhas de alfabetização de épocas passadas, apresentando:

[...] curta duração do módulo de ensino aprendizagem, ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica, falta de mecanismos que assegurem aos alfabetizandos a continuidade de estudos e estudos e consolidação das aprendizagens (DI PIERRO, 2005, p. 11).

Porém, os investimentos continuavam reduzidos, somente em 2004, com a troca do ministro da educação, após reunião dos vários programas do MEC: da Coordenação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade – SECAD e a inclusão da modalidade no projeto do fundo de financiamento da educação básica, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, em 2006, essa realidade começou a mudar.

Assim, em 2005, já se sentia o reflexo da elevação do orçamento, a partir da criação de novos programas como Escola de Fábrica, que visava à qualificação

profissional em nível básico de estudantes em vulnerabilidade social com idade entre 16 a 24 anos. Conseqüentemente, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica lança, em 14 de junho de 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, inicialmente tendo suas diretrizes estabelecidas por meio da Portaria nº 2.080 – MEC, de 13 de junho de 2005, seguida pelo Decreto nº 5.478, instituindo a reserva de vagas para jovens e adultos cursarem o ensino médio e receberem qualificação técnico profissional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O PROEJA surgiu, então, propondo a parceria entre a EP e a EJA, duas “coadjuvantes no processo de hierarquização realizado pelo próprio MEC” (MACHADO e OLIVEIRA, 2009, p. 12), na época. Pretendia-se, com o programa, fortalecer e ampliar os recursos alocados para tal, assim como a superação de obstáculos das experiências pedagógicas.

No decreto aparece delimitada a carga horária da matriz curricular, na qual os cursos de formação Inicial Continuada de Trabalhadores – FIC, relacionados ao PROEJA, contariam com carga horária máxima de 1.600 horas, sendo destinadas 1.200 horas para formação geral e, no mínimo, 200 horas para formação profissional, superior a carga horária mínima de 160 horas apresentada na legislação do atual Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Os cursos de educação profissional de nível médio deveriam apresentar carga horária máxima de 2.400 horas, tendo como mínima, 1.200 horas para formação geral mais o mínimo da carga horária estabelecida para habilitação profissional técnica a ser cursada (BRASIL, 2005).

Entretanto, buscando aprofundar as diretrizes do programa, trabalhando melhor seus fundamentos, conceitos e princípios, o Decreto de 2005 foi substituído por uma nova edição, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, recebendo uma nova nomenclatura, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estendendo sua ação a toda educação básica e não mais somente ao nível ao médio. O programa passou a abranger além de todos os sistemas públicos de ensino, também as instituições do Sistema S.

Outro importante aspecto foi a inclusão da possibilidade de oferta dos cursos na forma concomitante, mas a mudança significativa que buscou um espaço maior para trabalhar os aspectos epistemológicos e pedagógicos da proposta foi a alteração da carga

horária dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, em 2.400 horas, anteriormente total máxima, agora torna-se mínima. Contudo, a carga horária exposta no documento ainda é reduzida em relação às cargas horárias praticadas nos cursos regulares da educação profissional técnica de nível médio.

Em 2006 ainda era divulgada a 1ª edição do Documento Base PROEJA, resultado do trabalho de uma comissão constituída no ano anterior, composta por representantes da RFEPCT, do Fórum Nacional de EJA e por pesquisadores de universidades brasileiras. No ano seguinte, 2007, foi editada a versão definitiva, trazendo detalhadamente as concepções e os princípios, a proposta do projeto político pedagógico integrado. Esse documento é um reflexo da importante representatividade dos fóruns de EJA e, conseqüentemente, das organizações da sociedade civil comprometidas com essa modalidade que, na época, também já começavam a discutir a realidade da educação de jovens e adultos nas várias instâncias nacionais e até internacionais, já que se aproximava a VI CONFINTEA.

O resultado desses debates aparece refletido no Relatório Educação e Aprendizagem para Todos: olhares dos cinco continentes, mostrando as ações desenvolvidas em todo o Planeta, a partir dos compromissos firmados na V Conferência. Nesse documento, a EJA é apresentada como Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA e relata que:

continua sendo grande a distância entre o previsto nas leis e políticas e o efetivamente realizado, colocando-se a necessidade de uma construção mais participativa das políticas e de sua vigilância social por parte da cidadania, em geral, e por parte, especificamente, dos sujeitos da EPJA ( UNESCO, 2009, p. 12).

A VI CONFINTEA, realizada no período de 1 a 4 de dezembro de 2009, em Belém – Brasil, teve como tema central a aprendizagem ao longo da vida. Moacir Gadotti realça “a importância da aprendizagem, sobretudo num país como o Brasil, o qual se preocupou pouco com o direito do aluno aprender na escola” e ainda complementa que “o direito à educação não se limita ao acesso” (BRASÍLIA / UNESCO, 2009, p. 5). Mediante isso, ressalta:

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes pela segunda vez o direito à educação (grifos do autor) (GADOTTI, 2009, p. 7).

Gadotti (op. cit.), também alerta que na visão neoliberal a concepção da aprendizagem centra-se na responsabilidade individual, sendo a solidariedade substituída pela meritocracia, em que o indivíduo gera seu processo de aprendizagem e estabelece suas próprias estratégias, num instinto puramente competitivo. Nega-se, portanto, uma aprendizagem transformadora, que foi defendida na VI Conferência, onde as discussões mostraram a Educação de Adultos, a partir da relação com vários temas, entre os quais a questão da pobreza e das desigualdades, interculturalidade, empregabilidade e sobrevivência, migrações, economia solidária e a educação como direito humano, como direito à educação emancipadora.

Reconhecer a importância da educação de adultos para alcançar o desenvolvimento social, cultural e econômico sustentável significa um compromisso político explícito e visível traduzido em política pública. Também significa alocar os recursos necessários para implementar bem as medidas. A base de qualquer política pública deve ser que a educação de adultos é um direito de todos, sem exceção. (UNESCO, 2009, p. 27)

Em 2011, com o final do período 2001–2011 do Plano Nacional de Educação, começa em 2012 a tramitação do novo plano para o decênio 2011–2020, que deveria dar sequência as ações iniciadas anteriormente. Entretanto, nota-se a ausência de análise dos impactos do FUNDEB na EJA, a permanência de uma enorme precariedade na oferta dessa modalidade, sobretudo no campo, além da escassez de recursos que persiste ser constante.

As duas últimas legislações pertinentes à EJA, o Parecer CNE/CEB nº 7 de 7 de abril de 2010 e a Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, que instituem as “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos em idade mínima para ingresso nos cursos de EJA” (BRASIL, 2010), bem como a idade mínima e certificação nos exames e a EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância, buscam garantir o direito à educação pela universalização do atendimento escolar. Porém, é necessário continuar perseguindo não só o acesso desse público à escolaridade básica, mas também, o efetivo exercício do direito ao ensino e aprendizagem e, por conseguinte, a equidade em toda a sua extensão, promovendo a liberdade humana, a participação ativa das pessoas na construção de seus próprios destinos, deixando de ser meros alvos passivos de programas de desenvolvimento. A educação de jovens e adultos, na concepção de educação popular, torna-se, dessas

formas, um componente fundamental na capacitação e empoderamento de comunidades para lutar por liberdades sociais, políticas e econômicas.

## CAPÍTULO II

### PROEJA: O DESAFIO DO CURRÍCULO INTEGRADO.

O PROEJA, como já se viu no capítulo anterior, busca promover a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio na modalidade EJA, a qual abrange trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pretendendo “contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações” (BRASIL, 2007, p. 35). Seu documento base explicita o trabalho como princípio educativo e a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura, que aparece reforçado na Resolução CNE/CBE nº 6, de 20 de setembro de 2012, recentemente promulgada:

Art. 6º. São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; [...]

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (BRASIL, 2012, p. 2,3).

Essa nova legislação fortalece a concepção politécnica do Ensino Médio Integrado (EMI), onde “a organização curricular pressupõe relações de poder ao validar a experiência de grupos particulares que apresentam interesses específicos na produção de sentidos e significações dos sujeitos envolvidos” (MOURA e PINHEIRO, 2010, p. 162).

## **2.1 – PROEJA: Concepção, Princípios e Projeto Político Pedagógico Integrado.**

### *Concepção*

Com a implantação do programa, o Governo Federal pretendia ampliar a oferta do EMI com a EP, na modalidade EJA, modalidade essa desconhecida, até então, de boa parte da RFEPCT, sendo considerada insignificante e restringindo-se aos Institutos Federais de Pelotas (RS), Santa Catarina, Espírito Santo, Campos (RJ) e Roraima e a algumas antigas escolas agrotécnicas, entre elas a Escola Agrotécnica de Manaus, que desde 1996 trabalhava com EJA, foi a única a aderir ao programa proposto pelo MEC.

No Documento Base PROEJA surge, assim, a proposição de rever as ofertas, buscando a promoção da inclusão dos sujeitos de EJA e, conseqüentemente, o rompimento das apartações educacionais persistentes na educação profissional e tecnológica. Dessa forma, o documento exhibe o trabalho como primeiro sentido atribuído à integração filosófica, expressando uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral, que para Marx, de maneira sintética, expressa uma formação completa de homem, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa e sua correspondente divisão do trabalho. Sendo assim, a proposta clara, evidente, é de que:

o perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos (BRASIL, 2007, p. 34).

Diante desta concepção, o PROEJA, considera a formação integral um instrumento capaz de atuar na realidade social de classe trabalhadora e, para tanto, estabelece:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania.

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

### *Princípios*

Para buscar a efetivação da proposta de inclusão do público da EJA no âmbito da RFEPCT, já que Nas pesquisas educacionais transparecem o acesso reduzido desse público aos sistemas educacionais, o documento definiu seis princípios fundamentais que favorecessem sua concretização:

1 – Primeiro princípio: **inclusão da população em suas ofertas educacionais**, que diz respeito ao papel e compromisso das entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais com a inclusão da população em suas ofertas educacionais, para tanto a inclusão necessita ser compreendida não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas também nas formas como essa tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares.

2 – Segundo princípio: **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**, ampliando a perspectiva da educação como direito.

3 – Terceiro princípio: **a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio**, considerando que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo.

4 – Quarto princípio: **trabalho como princípio educativo**, onde a escola média com a perspectiva do trabalho não se reduz a relação com a ocupação profissional diretamente, mas alarga o entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem.

5 – Quinto princípio: **pesquisa como fundamento da formação** do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade,

além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos.

6 – Sexto princípio: **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais**, ampliando as categorias para além da categoria de “trabalhadores”, que devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 37, 38).

Estes princípios buscam a consolidação do programa na perspectiva de transformação em política pública, propiciando a ampliação da discussão da diversidade da EJA e do direito à educação às camadas desprestigiadas da sociedade brasileira, até então.

### *Projeto Político Pedagógico Integrado*

Outro aspecto indispensável, abordado no documento base é a necessidade da elaboração de um Projeto Político Pedagógico Integrado que contemple um currículo integrado atento às especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as geracionais relacionadas às questões específicas de cada geração (história, gênero, raças e etnia), considerando as pessoas e os conhecimentos acumulados por elas. Nessa visão, o currículo necessita compreender os seguintes aspectos:

- a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio;
- b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”;
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;
- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- h) A construção dinâmica e com participação;
- i) A prática de pesquisa (BRASIL, 2007, p. 48).

Essa abordagem de currículo mostra a EJA como um campo carregado de complexidades, solicitando definições e posicionamentos claros, possibilitadores de direitos à educação. É indispensável reconhecer, aceitar as diferenças, as diversidades para acontecer a promoção da igualdade de direitos, e a EJA compondo esse direito, busca o resgate dos princípios da igualdade e da liberdade de uma parcela da sociedade que sempre esteve em desvantagem, de todas as maneiras, em relação as demais.

Evidência desse compromisso é a extensão do programa explicitada em três documentos base do PROEJA, já que não se restringe apenas ao PROEJA TÉCNICO, que refere-se à educação profissional técnica de nível médio, mas estende-se ao PROEJA-FIC, que visa a formação inicial e continuada e o PROEJA INDÍGENA, que pretende estender a oferta da educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena, abarcando uma imensa complexidade em meio a enorme diversidade que se apresenta nesses documentos.

No Parecer nº 11 de 7 de junho de 2000, Cury, o relator define três funções para a EJA:

1 – A **função reparadora** da EJA, que significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (p. 7), que é a função de "proporcionar mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (BRASIL, Lei nº 5.692, art. 24b, 1971, p. 5).

2 – A **função equalizadora** da EJA, que amplia a cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (p. 9). A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.

Segundo Aristóteles, a *equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal* (Ética a Nicômaco, v. 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

3 – A **função qualificadora, permanente** que propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000).

Essas funções se coadunam com o que já apontava a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (UNESCO, p. 89).

No entanto, estabelecendo um vínculo entre a segunda função, que aborda a igualdade de oportunidade e, sendo o currículo integrado uma mola propulsora de tal igualdade, viu-se a necessidade de refletir conceitos de igualdade/equidade, pretendendo clarear a extensão desses termos e suas influências no contexto socioeconômico mundial e currículos integrados, as relações postas no desafio de sua implementação. Até porque a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica estabelece em seus escritos que *o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica* (BRASIL, p. 2, 2010). Dessa forma, tornou-se imprescindível a leitura e reflexão do tema sugerido, estendendo-se a concepção de gestão democrática que permeia não só a proposta do programa aqui estudado, mas todo Plano de Educação para o decênio 2011 a 2020.

## 2.2 – Igualdade e equidade: significados diversos e adversos.

Constantemente, argumenta-se que a educação deveria ter como fim a construção de uma sociedade igualitária, ou que essa deveria oportunizar a igualdade. Entretanto, mediante a indeterminação do termo, verifica-se uma enorme dificuldade em concretizar tal finalidade, principalmente no contexto brasileiro. Observa-se o uso frequente do termo em *slogans* políticos como *todos os homens são iguais*, mas quase sempre não se tem claro aquilo que se quer dizer com esse discurso. Devido essa imprecisão, buscar-se-á neste item explicitar os conceitos que prevalecem no contexto econômico mundial.

Inicia-se, então, observando que a palavra equidade tem se tornado nos últimos anos uma verdadeira vedete, que aparece em todos os palcos do direito social. Um dos marcos que utiliza o termo é o 28º Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial do Banco Mundial (2006), documento que enfoca a importância política - econômica de uma determinada questão da atualidade, que traz como título: “Equidade e Desenvolvimento”.

Neste documento a questão da equidade é defendida com base no princípio da igualdade de oportunidade, dimensão em que o desenvolvimento de uma pessoa deve ocorrer por seus talentos e esforços e não por situações pré-determinadas como etnia, gênero, história social ou familiar, e na prevenção de privação de resultado, segundo o qual o desenvolvimento requer resultados mínimos em determinadas políticas, especialmente saúde, educação, níveis de consumo.

Ainda em 2006, no mês de setembro, foi publicado o 29º Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial do Banco Mundial, sob o título “Desenvolvimento e a Próxima Geração”. Embora este Relatório não apresente uma relação direta com equidade, trata da necessidade de se investir nos jovens, especialmente entre 12 e 24 anos, possibilitando a igualdade de oportunidade.

Diante dessa interpretação do contexto econômico mundial, Haerberlin (2006) questiona se a equidade é um conceito filosófico ou um conceito contemporâneo. Assim, chega a duas conclusões: a primeira, que o tema da equidade é um tema que está na ordem do dia das organizações e instituições internacionais e a segunda, que o tema da equidade não é mais somente do domínio filosófico, mas é também da ciência econômica.

Tal proporção de importância nos remete, como o próprio Relatório sobre o

Desenvolvimento Mundial de 2006 o fez, a buscar os vários conceitos de equidade, partindo dos filósofos, que esclarece:

O que é equidade? Tal como um conceito normativo, a palavra “equidade” possui diferentes significados para diferentes pessoas. É um conceito difícil, com um histórico de diferentes interpretações, variando de acordo com países e com disciplinas acadêmicas. Economistas ligam a equidade com questões de distribuição. Juristas tendem a pensá-la a partir de princípios que corrigem a aplicação da lei, a qual pode levar a julgamentos com resultados injustos em circunstâncias específicas. Filósofos produziram o mais influente pensar sobre a equidade. Com efeito, os atributos que caracterizariam uma sociedade justa (*just*) e imparcial (*fair*) deitam raízes na fundação da filosofia política ocidental, da *República* de Platão e da *Política* de Aristóteles em diante (BANCO MUNDIAL, 2006, s. p.).

Haeberlin (2006), procurando aprofundar e, ao mesmo tempo, clarear a ideia de equidade, trabalha em sua dissertação várias abordagens sobre esta temática. Se destaca aqui cinco delas, a fim de estabelecer a relação de diferença entre igualdade e equidade: a equidade como conceito filosófico clássico de Aristóteles; o jurídico de Immanuel Kant; a equidade sendo ampliada para o conceito filosófico-político, partindo da abordagem de John Rawls, que expõe uma visão liberal igualitária, sendo seguido por Ronald Dworkin e Amartya Sen.

#### *A equidade e o conceito filosófico clássico de Aristóteles*

Em Aristóteles, o conceito de equidade está interrelacionado ao conceito de justiça. Assim, é primordial apresentar o conceito de justiça:

Para Aristóteles, a justiça é uma “disposição da alma” que permite às pessoas agir de maneira justa e desejar o que é justo. Quanto à definição do que é justo, para o filósofo, é observada a partir do seu antônimo “injusto”, que se aplicaria tanto às pessoas que infringem a lei quanto as que são ambiciosas e iníquas, malévolas, perversas. O justo, para ele, será aquilo que é conforme a lei e correto, enquanto o injusto será o ilegal e iníquo, contrário a equidade. Neste olhar, justiça e equidade tornam-se uma só coisa:

De fato, a justiça e a equidade, quando examinadas, nem parecem ser absolutamente as mesmas nem são especificamente diferentes. [...] o equitativo, embora seja melhor que uma simples espécie de justiça, é em si mesmo justo, e não é por ser especificamente diferente da justiça que ele é melhor do que o justo. A justiça e a equidade

são portanto a mesma coisa, embora a equidade seja melhor (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômacos* Livro V, 1137b).

Para evidenciar o conceito de justiça de Aristóteles, Haeblerlin (2006) se respalda em Tomás de Aquino - *Comentário a Ética a Nicômacos*, em que esboça característica do injusto como também do justo. Assim, apresenta três maneiras para se dizer que alguém é injusto:

De *una*, se dice injusto al *transgresor de la ley o ilegal*. De *otra*, se dice injusto al *avaro*, al que desea poseer más bienes. De *una tercera*, se dice injusto al *injusto o desigual*, al que quiere tener menos de los males.” (TOMÁS DE AQUINO, 2001, p. 161).

Ao contrário disso, o mesmo autor aponta duas maneiras para se dizer que alguém é justo: “De *una*, se dice que justo es *el que observa la ley o legal*. De *otra*, se dice que justo es el hombre *ecuánime*, aquél que quiere tener *igualmente* de los bienes y los males.” (TOMÁS DE AQUINO, 2001, p.161). A partir desta dupla noção, o comentador-mor de Aristóteles infere que: “De lo cual concluye que lo justo se dice de lo legal e igual, y lo injusto de lo ilegal y desigual, en cuanto los objetos se conocen por los hábitos, como se ha dicho (TOMÁS DE AQUINO, 2001, p. 161).

Observa-se, portanto, dois significados: é justo aquele que cumpre a lei e é justo aquele que age com vista à igualdade. É diante desse duplo significado que pode ser formada a ideia de que há, em Aristóteles, uma justiça geral (universal, irrestrita), ligada ao seu sentido normativo, e uma justiça particular (parcial, restrita), ligada ao seu sentido de igualdade.

#### *A equidade em Immanuel Kant*

Haeblerlin (2006), aponta que Immanuel Kant, em um apêndice da introdução de a Teoria do Direito de sua *Doutrina do Direito*, concebe a conceituação de um direito em sentido estrito e de um direito em sentido lato, nesse último inserindo dois modos daquilo que ele vem a chamar direito equívoco: a equidade e o direito de necessidade.

A equidade na doutrina do direito de Kant (1993), da maneira como ela é conceituada, assume um papel oblíquo, que é possível ser demonstrado de duas maneiras, observando o conceito de direito e o conceito de equidade.

Kant (1993) define o direito como conjunto de condições sob as quais o

arbítrio de um pode ser conciliado com o do outro segundo uma lei universal de liberdade. O conceito de direito de Kant, formaliza como lei universal a máxima popular de que a liberdade de um termina quando começa a liberdade do outro.

Nesse conceito, então, a equidade não se reduz à definição de direito como “conjunto de condições sob as quais o arbítrio de um pode ser conciliado com o do outro segundo uma lei universal de liberdade” ou como “faculdade de obrigar”. Sendo assim, a equidade é um direito que significa mais do que um direito, por apreender a carga de moralidade que o direito deve conter. A equidade acaba por ser o conteúdo moral – de justiça – presente no direito.

### *O conceito filosófico-político de equidade de John Rawls*

No primeiro capítulo da obra *Uma Teoria da Justiça*, intitulado, na tradução, “Justiça como equidade”, e o livro posterior, traduzido como *Justiça como Equidade: uma reformulação*, Rawls (2000) refere-se à equidade como uma tese de justiça política que guarda relação direta com a justiça social, e não com outros sentidos de justiça:

Muitas espécies diferentes de coisas são consideradas justas e injustas: não apenas as leis, as instituições e os sistemas sociais, mas também determinadas ações de muitas espécies, incluindo decisões, julgamentos e imputações. Também chamamos de justas e injustas as atitudes e disposições das pessoas, e as próprias pessoas. Nosso tópico, todavia, é o da justiça social. Para nós o objeto primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social (RAWLS, 2000, p. 84).

Nesse sentido de justiça social, Rawls apresenta, no clássico *Uma Teoria da Justiça*, uma tese própria e original da justiça, que fundamenta, em primeiro momento, numa releitura do contrato social oposicionista ao utilitarismo.

O objeto central de sua construção é a “justiça como equidade”. Para Rawls (2000) cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça, que nem mesmo o bem-estar da sociedade como um todo pode ignorar, mostra-se facilmente em duas facetas. Na primeira revela uma crítica à ideia de bem-estar da sociedade como sinônimo de justiça, em evidente percurso antiutilitarista. Já na segunda, revela a preocupação pela busca dessa inviolabilidade fundada na justiça que é sobrepujável à

ideia de bem-estar da sociedade.

Essa “justiça como equidade” traz um novo modelo de contrato social, no qual as pessoas, numa situação equitativa, elegeriam não uma forma de governo ou uma sociedade particular, mas os princípios de justiça, os quais norteariam todos os acordos subsequentes daquela sociedade em formação, estabelecendo um consenso original.

Para o filósofo, a sociedade se faz com pessoas geralmente autosuficientes que, nas suas relações mútuas, estão dispostas a reconhecer regras de condutas que obrigam, frente a esta obrigação, agir de acordo com tais regras. Isto permitiria que, uma vez escolhidos os princípios de justiça, esta sociedade os adotaria e, assim, viver em conformidade com eles e aos demais princípios deles decorrentes. A obediência a tais princípios e o respeito às regras faz da justiça de Rawls uma justiça procedimental.

A partir desses princípios, será feita a constituição da sociedade bem ordenada e a partir dela, sempre em conformidade com os princípios adotados, as demais legislações. Considerando a imprestabilidade do princípio da utilidade para tal noção de cooperação e vantagem mútua que pressupõe a justiça como equidade, Rawls propõe os seus princípios de justiça, que irão acompanhá-lo no curso de seu livro, da seguinte maneira:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras.

Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos (RAWLS, 2000, p. 115).

Um ano antes de seu falecimento, John Rawls (2003) publicou a obra *Justiça como Equidade: uma reformulação*, em que o autor reescreve o que considerava como falhas que obscureciam a concepção de “justiça como equidade” em sua tese anterior. Redesenvolve mudanças na formulação dos princípios e na organização de argumentos a favor desses princípios:

[a] cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e

[b] as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas

condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença) (RAWLS, 2003, p. 76).

De acordo com Rawls (2003), as modificações mais substanciais são:

1. à condição de posições e cargos acessíveis a todos foi acrescentada a expressão “em condições de igualdade equitativa de oportunidades”, significando que não é suficiente a abertura de cargos a todos em sentido formal, mas que todos devam ter uma chance equitativa de acesso a eles;
2. mais do que a vantagem para todos, dentro do limite do razoável, há o mandamento de que os menos favorecidos devem ser mais beneficiados. Portanto, o autor modifica a ideia de benefício indistinto a todos e passa a advogar explicitamente políticas voltadas aos mais necessitados, considerando de modo mais expresso e efetivo o princípio da diferença e, ao fim e ao cabo, a própria equidade (RAWLS, 2003, p. 78).

Por influência de Rawls (2003), a equidade passou a ter lugar central na filosofia política com o sentido de igualdade e, mais especificamente, de igualdade material, já que trata da igualdade equitativa de oportunidade.

Com relação à importância de Rawls (2003) para a discussão da equidade Habermas (ANO, p?) entende que:

mais do que citação obrigatória, razão pela qual todos os autores contemporâneos que tratam do assunto se referem a ele, pode-se dizer que Rawls foi um grande responsável por aumentar a pauta das instituições democráticas contemporâneas com a referência à equidade.

#### *A equidade para Ronald Dworkin*

Para Dworkin (2003), no contexto de justiça política, a equidade está fundamentada a partir da noção de distribuição de bens em uma sociedade, mais que isso, uma concepção própria de como, segundo quais critérios, estes bens devem ser distribuídos.

Em sua obra central, *A Virtude Soberana*, discute a virtude das virtudes, que para ele é a igualdade. Assim, a própria concepção de um governo (democrático) tem por substância o respeito à igualdade:

[...] consideração igualitária é a virtude soberana da comunidade política – sem ela o governo não passa de tirania – e, quando as riquezas da nação são distribuídas de maneira muito desigual, como o são as riquezas das nações muito prósperas, então sua igual consideração é suspeita, pois a distribuição das riquezas é produto de uma ordem jurídica [...] (DWORKIN, 2005, p. 52).

Entretanto, não é qualquer igualdade que se revela como um valor e que será essencial à própria legitimidade de um governo. Ao contrário, para o autor, é possível que uma igualdade, além de não ser benéfica, seja inclusive, nefasta, causadora de desgraça. É o caso da igualdade absoluta e indiscriminada, a qual é insustentável para o autor, uma vez que “não há nada que se possa dizer em defesa de um mundo no qual aqueles que optam pelo ócio, embora pudessem trabalhar, são recompensados com o produto dos trabalhadores” (DWORKIN, 2005, p. 52).

Aqui se manifesta uma crítica, nada velada, às formas socialistas de governo, demonstrando que “igual consideração” não significa a garantia a todos de igual riqueza, de mesma distribuição dos bens de uma sociedade.

Haeberlin (2006) busca Dworkin (2003), para discutir dois modelos de igualdade: a igualdade de bem-estar e a igualdade de recursos:

1 – *A igualdade de bem-estar* como um ideal em que todas as pessoas devem ter um nível assemelhado de bem-estar, ou, mais especificamente, que ninguém, na medida do possível, pode ter menos bem-estar que outro. Neste modelo a igualdade aponta tratamento igualitário, havendo quando há uma distribuição de recursos entre as pessoas até um determinado limite em que nenhuma outra transferência ensejaria mais bem-estar de cada pessoa. Assim, a distribuição deverá obedecer sempre um determinado critério de bem-estar e, para satisfazer este critério, mesmo que os indivíduos tenham a mesma disposição de recursos, é possível a redistribuição entre estes.

Para Dworkin (2003), diversas teorias do que seja bem. A primeira, que chama teorias bem-sucedidas de bem-estar, mostra que o bem-estar individual relaciona-se com o êxito na satisfação de preferências. Sendo assim, a igualdade de êxito como própria do bem-estar, pressupõe que as distribuições ocorram até que se reduza ao mínimo a diferença de êxito entre as pessoas. Já a segunda, que chama teorias de estado de consciência, destaca uma distribuição que realize um nível máximo de algum aspecto de qualidade da vida consciente das pessoas, sendo os adeptos desta

categoria requerentes de uma igualdade de satisfação.

Ressalta-se, aqui, que a igualdade de bem-estar aproxima-se, no contexto atual, ao conceito da *Igualdade de Resultados*, a qual, de forma radical, integra a proposição socialista fundada na regra distributiva de que cabe *a cada um segundo sua necessidade*, sendo a intervenção da economia e no mercado fundamental para garantir a satisfação de necessidades com distribuição dos recursos e bens, segundo Giovanella (1996). A crítica de fundo a esse padrão de igualdade, feita pelo liberalismo político e econômico, refere-se à incompatibilidade entre igualdade e liberdade, a qual é estendida ao neoliberalismo, sendo este conceito de igualdade quase que totalmente excluído das discussões econômicas dos governos atuais.

2 – A *igualdade de recursos* expõe que acontece um tratamento igualitário quando há uma distribuição de recursos entre as pessoas até um determinado limite em que nenhuma outra transferência adicional possa deixar mais iguais as suas parcelas do total de recursos, devendo haver uma equivalência entre o total de recursos distribuídos e o total recebido por cada destinatário envolvido na distribuição. Como recursos, Dworkin (2003) concebe apenas aqueles que o indivíduo possui privadamente, excluindo daqui recursos oriundos do poder político ou mesmo algum poder sobre recursos públicos ou privados. Outro aspecto fundamental é a ideia de um mercado econômico. Para ele, se historicamente o mercado sempre apareceu como inimigo da igualdade, isso se deve ao fato de que as formas dos sistemas de mercado criados permitiram as desigualdades.

#### *A equidade segundo Amartya Sen*

Outra concepção de equidade que não pode deixar de ser analisada é do Prêmio Nobel da Economia, Amartya Sen, apresentada em sua obra *Desenvolvimento como Liberdade*, de 1999.

Amartya Sen (1999) defende que, para diversas finalidades, o conceito de utilidade (utilizado pelos welfaristas<sup>3</sup>) e o de bens primários (utilizado por John Rawls) não são apropriados e devem ser substituídos pela ideia de liberdades substantivas, que revela como a “capacidade” de alguém escolher uma vida que se tem razão para valorizar. Observa-se, então, que perspectivas utilitaristas falham porque não

---

<sup>3</sup> Welfarismo: traço marcante do utilitarismo na qual é a forma porque se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de igualdade, consideradas as situações específicas.

conseguem considerar a liberdade a partir da noção de igualdade de oportunidade.

O tema central revelador da equidade para o economista, não é uma igualdade de oportunidades, de bem-estar ou de recursos, mas é a liberdade que fundamentará toda e qualquer política de inclusão social, política ou econômica.

Esse sentido de liberdade é apresentado de forma diferente, oposto a compreensão liberal econômica. A liberdade, diametralmente assume o papel de inclusão, de fazer com que todas as camadas sociais possam ter reais condições de fazer suas escolhas e o desenvolvimento, assim, não se limita a questões relativas à conveniência, tecnologia, aumento de produto interno bruto ou mesmo progresso e modernização social, mas deve ser relacionado ao efeito que ocasiona às liberdades pessoais e à qualidade de vida das pessoas. Essa ideia é clareada quando

(a) expansão da liberdade é vista, por essa abordagem, como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na eliminação das privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente. A eliminação de privações de liberdades substanciais, argumenta-se, aqui, é *constitutiva* do desenvolvimento. Porém, para uma compreensão mais plena da relação entre desenvolvimento e liberdade, precisamos ir além desse reconhecimento básico (ainda que crucial). A importância intrínseca da liberdade humana em geral, como o objetivo supremo do desenvolvimento, é acentuadamente suplementada pela eficácia instrumental de liberdades específicas na promoção de liberdades de outros tipos (SEN, 2006a, p. 52).

Encontra-se assim, em Amartya Sen, um novo conceito de equidade. Da mesma forma que nos relatórios do Banco Mundial, Sen (2006b) incorpora uma teoria em que a expansão quantitativa da liberdade e a maximização qualitativa da liberdade desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento, e para tanto, é imprescindível que haja equidade, de forma a fazer com que a liberdade não seja alcançada apenas por um número restrito de pessoas, mas seja vivenciada plenamente por todos.

*Direito à Educação: Igualdade de oportunidades ou dever público?*

O direito à educação, assim como qualquer outro direito, não se dá de um dia para outro. O direito, em qualquer âmbito é uma conquista histórica que surge das necessidades de mudanças de uma determinada sociedade. Assim também o direito à

educação advém de lutas de classes, buscando a igualdade de oportunidades. Bobbio ressalta:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade — primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (BOBBIO, 1992, p. 75).

O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX, como produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política.

Jamil (2002) ilustra que o discurso da universalidade dos direitos sociais vai se conformando, de forma particular, em cada realidade nacional, expressando as formas de convivência, práticas, discursos e valores que se constroem no cotidiano. Ainda destaca que a influência da tendência liberal tem moldado grande parte das sociedades ocidentais, determinando a ampliação dos direitos individuais. Esse Estado liberal considera a cidadania relacionada à posição do indivíduo no mercado, fundada em uma igualdade essencial – a igualdade de oportunidade, que lhe dá a capacidade de estabelecer contratos válidos, livres e entre iguais. A esse tipo de Estado contrapõe-se o Estado social, assentado na expansão da esfera pública, atores políticos coletivos e intervenção no mercado.

Na origem da garantia dos direitos há uma permanente tensão entre quem detém o poder, no caso específico o Estado, e as camadas sociais que buscam a ampliação deste poder com vistas a consecução dos direitos pretendidos. Esse fato ocorre particularmente em relação aos direitos sociais, o que não se verifica, por exemplo, com os direitos de liberdade, que buscam justamente o contrário, a limitação do poder do Estado (SIMIONATTO e NOGUEIRA, 1998, p. 23).

Sendo assim, o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. Por isso, hoje, não existe país que não expresse legalmente e garanta o acesso de seus cidadãos à educação básica. Segundo Cury (2002) a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Vários documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, reconhecem e garantem o acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 e a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. São inegáveis os esforços levados adiante pela UNESCO no sentido da universalização do ensino fundamental para todos em os todos os países.

É partir da sociedade moderna, então, que a instrução ganha destaque, possibilitando o usufruto da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito. Diante disso, não tem como se negar que a educação não seja função do Estado, o qual deveria evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos.

Segundo Locke (1993, p. 181) “o caminho que leva à construção de uma sociedade civil implica um processo gigantesco de educação, e não apenas a educação entendida no sentido da transmissão do conhecimento, mas no sentido da formação da cidadania”.

Daí a instrução se tornar pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres.

É neste prisma que a educação escolar é vista como um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impor a gratuidade como modo de torná-la acessível a todos.

Para Cury (2002):

a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como

provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (CURY, 2002, p. 12).

Assim, a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002).

Dessa forma, diante de tantas desigualdades que por vezes negam o direito à educação, como meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de reconhecer-se como capaz de opções, é também a oportunidade de crescimento para o cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma perspectiva de crescente autoestima.

É dessa maneira que a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo.

### **2.3 – O Currículo Integrado diante das concepções curriculares**

A partir das reflexões anteriores, o currículo integrado, aqui exposto, “é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais” (BRASIL, 2007, p. 43), pretendendo abandonar a estreita perspectiva de formação para o mercado de trabalho, e sim, buscar uma formação integral dos sujeitos, onde esses possam compreender e compreender-se no mundo.

Dentro da visão do currículo integrado, que pretende levar o sujeito a sua emancipação, o currículo deixou de ser meramente uma área técnica da educação, passando a um artefato social e cultural, necessitando ser contextualizado, ser historicizado. Portanto, não é mais considerado um elemento neutro, inocente, de

transmissão desinteressada do conhecimento. O currículo expressa relações de poder, identidades individuais e sociais.

Para compreensão da abrangência da influência do currículo, na conquista da igualdade de direitos, partir-se-á da reflexão teórica de autores que abordam o currículo do ponto de vista da relação trabalho-educação, já que o PROEJA, em seu documento base, prioriza a articulação das diversas áreas do ensino com o trabalho, valorizando as experiências trazidas pelo alunado, ou seja, estabelecendo o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007).

O currículo idealizado pelo programa aponta “a concepção de homem como ser histórico-social, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio” (RAMOS, 2005, p. 114).

A integração da educação profissional com a educação básica é um desafio constante na implementação do PROEJA, que deve acontecer no dia a dia, de forma coletiva, partindo do diagnóstico das realidades e demandas locais de cada comunidade. Dessa forma, a organização curricular do programa entende que a EJA não permite modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, necessitando desconstruir e construir modelos curriculares e metodológicos que considerem as necessidades da contextualização, da ressignificação do cotidiano dos sujeitos, propiciando a inter e a transdisciplinaridade. Tais aspectos são ressaltados na Resolução nº 1/2000/CNE/CEB, no seu Art. 5º, parágrafo único:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da

Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

### *As reflexões precursoras de currículo*

Ao final do século XIX, um número significativo de educadores iniciavam estudos mais detalhados sobre currículos, fazendo surgir um novo campo na área da educação. É na década de 1980 que o ensaio de Louis Althusser, “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado”, marca o momento inicial da preocupação com a questão da ideologia em educação, gerando assim teorização crítica, onde a ideologia passa a ser “um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, em geral, e a do currículo em particular” (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 21). Althusser apontava a educação como um dos principais dispositivos por meio do qual a classe dominante propagava suas ideias sobre o mundo social.

Percebe-se, então, acompanhando os estudos da história do currículo, que o mesmo é uma construção social, onde se vê os conflitos, rupturas e ambiguidades. Considerando que a palavra currículo vem do termo em “latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”, ou etimologicamente, um curso a ser seguido ou apresentado” (LOPES, 2009, p. 57), remete-se a fonte mais antiga de *curriculum*, registrada em *Oxford English Dictionary*, em 1663, quando o termo aparece relacionado à escolaridade, que não deixa de refletir um processo de competição.

Alguns autores, como Goodson (1995), veem o conceito de currículo como sequência estruturada ou disciplina decorrente de ascendência política do Calvinismo, movimento religioso protestante, cuja ideologia sociocultural tinha suas raízes na Reforma Protestante, ocorrida no século XVI. Nesse contexto, o currículo, visto como disciplina, pactuava-se a uma ordem social em que os “eleitos”, ou seja, os que podiam pagar, tinham acesso a uma escolaridade privilegiada, enquanto que os demais recebiam um currículo básico.

Forquin (1993), em suas reflexões, alerta que, com o progresso tecnológico e expansão econômica, cada vez mais se tende

a privilegiar uma definição produtivista das funções da escolaridade, pela qual se espera do sistema escolar que forneça ao sistema

econômico os recursos de mão de obra qualificada, do qual ele tem necessidade de manter seu crescimento” (FORQUIN, 1993, p. 71).

Baseado nos estudos de Bernstein em *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, Forquin (1993), considera que a relação professor-aluno propicia um exercício autoritário do poder docente:

O professor “serial” sofre certamente da falta de transparência na vida de seu estabelecimento, mas ao mesmo tempo se beneficia dela. Uma vez fechado na sua sala de aula com seus alunos, ele pode fazer mais ou menos o que quer, sem ter de presta contas a ninguém, no limite é verdade, do respeito aos programas e às instruções oficiais, tiranos mais abstratos e razoavelmente conciliantes... É por isso que se constata, frequentemente, tantas disparidades pedagógicas entre professores de um mesmo estabelecimento. Ao contrário, a integração dos cursos supõe, como destaca Bernstein, um contínuo trabalho de equipe, um constante ajustamento dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e dos modos de avaliação e, sobretudo, um verdadeiro consenso... Numa estrutura de tipo “serial”, as ideologias dos professores podem permanecer implícitas e, sobretudo, podem permanecer diferentes, devido ao fato da compartimentação dos conteúdos. Numa estrutura de tipo integrado, a explicitação e a homogeneização da base ideológica dos cursos tornam-se uma necessidade (FORQUIN, 1993, p. 88).

E não atendendo a essa necessidade de homogeneização da base ideológica, parece quase impossível trabalhar um currículo integrado como o proposto no PROEJA. Nesse momento, lembra-se que a implantação do programa aconteceu em grande parte das instituições de ensino da RFEPC de maneira imposta, apresentando uma enorme resistência do segmento docente, principalmente da área técnica. Diante disso, que condições reais favorecem a efetivação do PROEJA? Até que ponto um direito conquistado está sendo concretizado nas salas de aulas, nas escolas, na vida dos sujeitos envolvidos nesse processo? Ou será que, ao contrário do proposto, a implementação do programa tem contribuído para a contínua reprodução das desigualdades sociais?

Outro autor, resgatado por Forquin (1993), é Young que, em *An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge*, traz elementos favorecedores de um estudo sociomorfológico dos currículos. E de modo tipicamente weberiano, expõe que os processos de seleção e de organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino refletem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes. Portanto, não é nada fácil quebrar a resistência estabelecida nesses processos.

Young apresenta três critérios de classificação dos currículos, a hierarquização, o grau de especialização e o grau de compartimentação, e é nestes dois últimos critérios que acontece, segundo Forquin (1993), um paralelismo entre Young e Bernstein:

toda inovação que consiste, por exemplo, introduzir novas matérias num programa de estudos, ampliando por isso mesmo seu campo cognitivo, ou, ao contrário, em suprimir alguns cursos ou em modificar a estrutura do currículo encontra sempre fortes resistências, já que coloca em jogo interesses sociais e interesses simbólicos. (FORQUIN, 1993, p. 92)

Essa resistência não se restringe apenas a introdução de novos conteúdos, mas estende-se a novas metodologias, a ampliação e, conseqüentemente, universalização da escolaridade, dificultando assim, o acesso das camadas populares de uma população aos níveis mais elevados de ensino.

Na estratificação, Young vê os saberes constituindo-se em objeto de uma hierarquização e estende essa hierarquia a relação entre professores e alunos. Essa estratificação também desvelaria a razão “pela qual é nos setores de mais prestígio do sistema educativo, onde vão os melhores alunos e onde transmitem-se os saberes dotados da mais forte legitimidade acadêmica, que as resistências às inovações são mais fortes” (FORQUIN, 1993, p. 93).

Já numa análise de currículo a partir de uma abordagem cultural, tem-se o olhar de Juan Gimeno Sacristán, que vê o currículo concebido como projeto de cultura comum aos membros de uma determinada comunidade, que, quando estendido a várias escolas, torna-se uma normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida. Nesse contexto, a educação é “vista como motor e instrumento importante para a realização de visões utópicas sobre o destino do ser humano e da sociedade” (SACRISTÁN, 2002, p. 9).

A educação dá sentido à prática, permeando e impulsionando os currículos, e o movimento que estabelece isso, tem relação, segundo o autor, com quatro motivos fundamentais, considerados o legado da modernidade em educação para escolaridade atual, sendo os desafios básicos dos sistemas educativos:

- a) A reprodução ou transmissão da cultura objetiva – a tradição codificada disponível, formada pelo conhecimento, pelas formas estéticas, pelas diversas habilidades, etc – assim como a dos métodos para criá-las e as atitudes e os valores para revisar ou recriar tudo.

- b) O cuidado do desenvolvimento e a consolidação da personalidade global.
- c) A socialização desse sujeito dentro de um conjunto de valores de referência que reforcem comportamentos responsáveis como cidadão e membro de uma sociedade (sob a direção Kantiana de uma moral autônoma, leiga).
- d) A preparação para sua participação eficiente nas atividades produtivas, reais ou princípio comum a todos eles: e) A ideia de *universalização* do que esses bens representam em condições de *igualdade* para todos, como ideal democrático (SACRISTÁN, 2002, p. 10).

Como produto dessa educação, o indivíduo tornar-se-ia um ser culto, bom cidadão, com a personalidade adequadamente formada, e o bom trabalhador. Para isso, é imprescindível o resgate da cultura popular como conteúdo legítimo no currículo escolar. Esse conceito de cultura popular, criado pelos cultos e conservadores românticos alemães, é constituído por informações e conteúdos que estão disponíveis no meio circundante, mas que também pode ser entendida como vestígios míticos relativos aos sinais de identidades coletivas daquilo que foi e é um povo. Sendo assim:

A recuperação dessa cultura popular pode ser apresentada na educação como um ato de justa restituição e recuperação de uma parte mutilada do acervo cultural, até como um compromisso da escola com as classes e como uma oportunidade de vivificar os conteúdos escolares: com a denominação de atividades complementares, extraescolares ou de lazer, a festa, o folclore, as artes populares podem amenizar uma escola excessivamente academicista e entediante (SACRISTÁN, 1999, p. 175).

Nessas reflexões de Sacristán (1999) a ideia de homem, como categoria universal uniforme não será realidade se não for vista como algo aberto, capaz de concretizar-se em projetos diferentes no espaço, no tempo, de acordo com as culturas. A visão de homem, aqui identificada, vê a emancipação a partir da pluralidade, pois, em caso contrário, a ideia de homem perde de vista o homem real, renegando a verdade empírica que aparece no modelo ideal. Assim, para que aconteça de fato a universalização da escolaridade, a igualdade entre os indivíduos necessita ser aceita e internalizada por sociedades e, conseqüentemente, por suas culturas.

#### *Currículo integrado sob o olhar do trabalho e educação*

A integração da educação profissional com a educação básica, prevista na legislação em vigor referente ao ensino médio integrado, e que se estende ao PROEJA,

é possível a partir da organização de um projeto político pedagógico vislumbrando um currículo integrado. Essa integração entre a formação básica e o ensino técnico profissional é comumente abordada por autores que tem a educação profissional fundamentada numa concepção politécnica, ou seja, partindo da estreita relação entre trabalho e educação.

Apesar da proposta inicial do ensino médio integrado diferenciar da proposta do PROEJA, já que esse é específico na modalidade EJA, o currículo integrado é ponto comum entre os dois.

Na década de 1980, Kuenzer (1997) levanta a discussão sobre a proposta de uma escola politécnica de 2º grau. Essa escola seria capaz de executar uma proposta pedagógica, em que o trabalho é tido como princípio educativo, constituída por uma estrutura única, em que não se admite a dualidade estrutural, que distancia a escola da cultura da escola do trabalho. Assim, o ensino politécnico:

[...] se concretizaria através de uma estrutura curricular que tenha a área de trabalho em questão como princípio organizador, de tal modo que os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização de disciplinas consideradas em si mesmas e que, supostamente, por algum passe de mágica e algum momento, recomponham a unidade do conhecimento (KUENZER, 1997, p. 140).

Para Ciavatta (2005), cujo referencial é Gramsci, e que também compartilha com Kuenzer a abordagem do trabalho como princípio educativo, o sentido de integrar em completude, compreensão das partes na diversidade, sendo a educação resultante de uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Para a autora, a forma integrada só acontecerá se:

[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como força inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho mental / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Ainda nessa vertente de currículo integrado, ressalta-se Ramos (2005), cuja abordagem envolve pressupostos filosóficos e epistemológicos, confrontando com a

pedagogia das competências, discutindo o papel da escola e da formação profissional diante a cultura capitalista, e chegando a um projeto de ensino médio integrado que tem como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. Busca-se, assim, a superação do histórico conflito do objetivo da escola: formar para a cidadania ou para o trabalho.

Ramos (2005) relata que os princípios da administração de Taylor estendem-se para todas as dimensões da vida moderna, inclusive à escola, refletindo também no currículo e determinando um padrão de eficiência retirado, a partir da observação, dos próprios processos de trabalho. Consequentemente, na educação profissional, a complexificação do trabalho industrial é a demonstração que o saber profissional seria oriundo não somente da habilidade técnica, mas também da habilidade técnica fundamentada numa teoria subjacente. Isso subentende que um profissional jamais é capaz de formar-se sozinho, sendo imprescindível o treinamento e a certificação por outros profissionais. Dessa maneira, a formação profissional passa a basear-se em habilidade técnica, no conhecimento teórico e na aceitação por uma comunidade de profissionais da respectiva área:

Daí a necessidade de se “teorizar” as atividades práticas, buscando-se, em certa medida, suas bases científicas, o que levou à aproximação da formação técnica com as ciências da formação geral. Essa aproximação, entretanto, seguiu a hierarquia positivista das ciências e a racionalidade taylorista-fordista de produção, de modo que a formação profissional passou a obedecer a uma sequência clara e linear, fundamentos seguidos por métodos e esses seguidos pela experimentação. As disciplinas tomaram um caráter abstrato e fixo dos currículos fragmentados que criticamos frequentemente e que buscamos superar, no plano do possível, com a proposta do currículo integrado. (RAMOS, 2005, p. 111).

### *O currículo integrado e suas teorias*

Ainda é fundamental trazer as reflexões de dois autores, na perspectiva da teoria curricular: Santomé e Hernández. Assim como Bernstein, esses autores comentam o currículo integrado, mas cada um num enfoque diferenciado. Santomé (1998) analisa o currículo sob o ponto de vista da globalização e interdisciplinaridade, enquanto que, Hernández, além do primeiro aspecto, considera a transdisciplinaridade. Na análise de Santomé as categorias globalização, interdisciplinaridade e sociedade global compreendem uma proposta pedagógica que envolve aspectos da psicologia e também

da sociologia. Para o autor, essas categorias surgiram das reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos que buscavam a democratização da sociedade.

Quanto à interdisciplinaridade, Santomé (1998), entende-a como sendo um dos conceitos que sustentam a proposta de currículo integrado. Na interdisciplinaridade do autor vê nas “salas de aula, o trabalho curricular a partir da ótica dos conteúdos culturais, ou seja, tenta ver que as relações e agrupamentos de conteúdos podem ser feitos por matérias, por blocos de conteúdos, por áreas de conhecimento e experiência, etc” (SANTOMÉ, 1998, p. 61).

Em seus estudos Santomé (1998) ainda ressalta a participação de organismos internacionais interessados em espalhar a ideia da integração e entre essas instituições enfatiza a participação da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e da Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO. Essas entidades têm buscado intensificar a ideia da interdisciplinaridade nos mais diversos encontros e eventos internacionais ligados a educação. A interdisciplinaridade está, portanto, em paralelo com as peculiaridades cognitivas e afetivas, fazendo, assim, que o currículo integrado tenha relação direta com a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

A partir dessa interpretação, a educação passou a ter uma amplitude global obrigando o trabalho curricular considerar o contexto local dos alunos e o contexto de sua comunidade. Dessa forma, se verifica, mais uma vez, que a implementação do currículo integrado não é tarefa fácil, pois exige mudanças radicais no contexto do trabalho escolar, e dentro dessas alterações o que se torna um grande desafio, é a postura docente:

Em um sistema educacional que privilegia tanto as individualidades e o papel dos especialistas, a filosofia da integração exige transformar pela raiz os hábitos de trabalho do professorado [...] As professoras e professores precisam também aprender a descobrir nexos entre as disciplinas, detectar que estruturas conceituais, destrezas, procedimentos e valores são mais interdependentes, quais estão se compartilhando, mesmo sem serem conscientes disso, e como possível coordenar, assim quando é factível fazê-lo (SANTOMÉ, 1998, p. 73).

Já para Hernández (1998a), é necessário que ocorra uma transgressão na visão da educação escolar baseada nos conteúdos, que apresenta os conteúdos como objetos

estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas. A sala de aula, para o autor, deve ser um espaço de intercâmbios simbólicos, estabelecendo construções sociais, valores que o professor promove ou exclui, propiciando ainda a construção de identidades, das relações de poder veiculadas na organização da escola e do papel dos afetos no (des) aprender.

Sendo assim, os estudos de Hernández (1998a) complementam o pensamento de Santomé (1998), já que aposta na transdisciplinaridade, como possibilidade de organização de grupos e projetos de pesquisa, requerendo a formulação explícita de uma terminologia compartilhada por várias disciplinas. Dessa maneira, a transdisciplinaridade expressa uma concepção de pesquisa:

baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo (HERNÁNDEZ, 1998a, p. 48).

Por conseguinte, o autor sugere que os limites disciplinares, a distinção entre pesquisa pura e aplicada e as diferenças institucionais entre as universidades e escolas e as distintas disciplinas educativas sejam menos relevantes. Para tanto, a escola precisa mudar a fim de enfrentar uma série de tensões, necessitando superá-las:

entre o global e o local, o espiritual e o material, o universal e o particular, a tradição e modernidade, o longo e o curto prazo, o desenvolvimento dos conhecimentos e de sua capacidade de assimilação, a necessidade de compartilhar e o princípio de igualdade de oportunidades (HERNÁNDEZ, 1998b, p. 49).

A igualdade de oportunidades tão divulgada por vários governos, necessita de acompanhamento para que as parcelas menos favorecidas das populações mundiais possam usufruir da igualdade de bem estar social. Só assim poderão compreender a amplitude do conceito de dignidade humana. Para tanto, é fundamental que as diversas instâncias da gestão governamental aconteçam de maneira democrática por meio da participação popular.

## 2.4 – A Gestão Democrática, participação popular e controle social

A gestão democrática além de princípio pedagógico indispensável para a implementação das ações educativas, lembra Gadotti (2013), é também um preceito constitucional no Brasil, pois a Constituição Federal de 1988 redigiu como cláusula pétrea que *todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente*, estabelecendo dois pilares fundamentais para uma nova ordem jurídica e política: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), sendo a participação social e popular entendida como princípio inerente à democracia.

Dessa forma a participação popular e a gestão democrática, sendo parte da tradição das chamadas “pedagogias participativas”:

[...] incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para participação é, também, formar para a cidadania, isto é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país (GADOTTI, 2013, p. 01).

Sendo assim, a gestão democrática não pode ser vista restrita à escola, estando mas presente em todos os sistemas e redes de ensino. Por conseguinte, o princípio constitucional da gestão democrática também não se limita à educação básica, sendo abrangente a todos os níveis e modalidades de ensino, em todas as esferas de organização, tornando-se *princípio basilar a partir do qual se fortalecem espaços de participação e de pactuação já instituídos e por instituir* (MARQUES et. al., 2013, p. 03).

Lembra-se ainda, que não se pode separar gestão democrática de concepção de educação, bem como falar desta num contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Para que aconteça uma gestão democrática, a visão de educação deve ser coerente com uma concepção democrática e emancipadora, o que ainda continua sendo um grande desafio de efetivação, principalmente nos sistemas públicos de educação, pois, conforme Gadotti (2013), muitos permanecem não valorizando essa forma de gestão, por cultivarem uma visão elitista de educação, onde persiste a separação dos que sabem dos que não sabem, dos que, dos que mandam dos que devem obedecer. Para Chauí (1983), esse comportamento por muitas vezes é gerado pela despolitização da educação dos cidadãos e da sociedade, causada pela ideologia da competência, da meritocracia que separa os dirigentes e executantes, os que sabem as razões do que

fazem e os que desconhecem as finalidades de sua ação. Por isso, é fundamental o entendimento de participação social e popular e como acontece o controle social por meio dessa participação.

A participação social e vivenciada nos espaços e mecanismos do controle como conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas, etc. É primordial, para que exista controle, fiscalização, acompanhamento e a implementação das políticas públicas, partindo-se do exercício do diálogo e da relação de integração entre governo e sociedade civil, entre gestores e comunidade. Essa forma de participação se constitui, então, num método de reconfiguração do Estado e assim a democracia participativa e representativa não concorrem entre si, e sim, complementam-se.

A participação popular, por sua vez, refere-se às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras, que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais e outros. Essa é a forma de luta mais concreta e direta que acontece por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias, o que, nesses últimos meses, vem sobrepujando algumas discussões no Brasil, evidenciando o poder das organizações de massa. Para Celiberti (2005), a participação é uma forma de viver a democracia e ela abarca as práticas anômalas e subversivas que vivem em plano subjetivo e pessoal, aquelas coisas que fazem as formas de sentir e amar, as formas de viver e criar comunidade.

Essa forma de participação carrega consigo um grande desafio que é o estabelecimento do diálogo no interesse das políticas públicas e emancipatórias, respeitando e garantindo autonomia e a independência das formas de organização popular, superando os riscos de cooptação, subordinação, fragmentação e dissolução das lutas populares, o que parece ser muito constante na região Norte do país, que ainda se encontra impregnada por atuações políticas arcaicas, da época do coronelismo, muitas vezes camufladas por um discurso aparentemente democrático.

Gadotti (2013) reforça ainda que a participação popular depende de condições concretas que a favoreçam, o que, no caso da escola, por exemplo, depende de uma jornada de trabalho adequada para os trabalhadores da educação, sendo o ideal que o docente tenha tempo integral em uma só escola, permitindo sua participação efetiva, dentro e fora dela, em suas lutas, suas reivindicações. Mediante a realidade encontrada nos ambientes escolares e em outras instâncias, vê-se a participação popular ainda muito pouco produtiva, avançando em ritmo muito lento. Para que possa ocorrer sua

emergência é necessário não se dicotomizar Estado e Sociedade Civil, já que esses, concordando com Gramsci, interpenetram-se na disputa pela hegemonia.

A participação popular, então, é vista como pressuposto da cidadania, dependendo sua implantação real de mecanismos apropriados para o seu exercício, gerando uma democracia que possibilite aos seus cidadãos a informação básica para a defesa de seus direitos e a participação na conquista de novos direitos, objetivando a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Para tanto, é necessário que exista regime de colaboração, onde todos os segmentos tenham voz em um planejamento participativo, que incentive processos e práticas coletivas, com vistas a transformar e não legitimar o já dito, o já feito, o já pensado, oferecendo ainda a oportunidade de uma formação cidadã, de formação para a participação social e política.

Estas premissas levam a reflexão que, diante de uma relação tensa de democracia, o controle social só ocorre a partir do rompimento com a lógica da participação restrita, principalmente, no que tange aos processos educativos, deixando de configurar-se em mecanismo legitimado de decisões já tomadas centralmente para buscar o compartilhamento das decisões e do poder. O que não é fácil diante da herança histórica deste país, que segundo Relatório da UNESCO 2010, permanece em 88º lugar no Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos – IDE, num *ranking* de 128 países. Ressalta-se que o IDE é formado por quatro indicadores: universalização da educação primária (da primeira a quinta série do ensino fundamental a ser completada com 10 anos), alfabetização de adultos (taxa acima de 15 anos), paridade e igualdade de gênero e qualidade da educação (medido pelo “índice de sobrevivência” na sexta série). Esse dado aponta quão grande é o desafio de superação das práticas autoritárias vivenciadas nos sistemas educacionais brasileiro.

O PROEJA pode ser visto como exemplo de pensamento arcaico de gestão, pois vivencia a proposta do programa ser, a partir do ano em curso, implementado pelo PRONATEC, o que, a princípio, parece comprometer sensivelmente a proposta de integração veiculada na forma ainda em vigor, do projeto anterior.

O PRONATEC, por sua vez, criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, revela, inicialmente, *um agudo antagonismo em face da própria intenção governamental de investir na expansão das escolas técnicas públicas, reservando significativo sabor de caráter privatista* (SILVA, 2012, p. 2). Sua legislação dispõe um conjunto de diretrizes normativas e de incentivos financeiros, visando a expansão da oferta da educação profissional, sob as formas do ensino médio técnico concomitante e

da qualificação profissionalizante, ou seja, cursos de pouca duração, pretendendo a inserção imediata no mercado de trabalho, favorecendo a (re)qualificação dos trabalhadores.

Segundo Silva (2012), não obstante a extraordinária necessidade e carência de ensino médio técnico e profissionalizante, flagrante na atual realidade brasileira, a referida expõe problemas e limitações muito graves, resultantes de um diagnóstico acertado sobre as prementes necessidades públicas, mas que, de forma simultânea, corresponde à aplicação de remédios bastante indigestos e amargos. A partir desta reflexão, dois aspectos salientam-se nas diretrizes do programa em questão: o financiamento das instituições particulares com verbas públicas e o perfil dos cursos que poderão ser estimulados.

No que se refere ao financiamento das instituições particulares de ensino com verbas públicas oriundas da acachapante massa de impostos pagos pelos cidadãos brasileiros, observa-se que as instituições privadas recebem recursos destinados aos seus alunos bolsistas, bastando, para tanto, realizarem cadastro num sistema eletrônico de informações do MEC. Outro mecanismo que ganhou amplitude por meio do PRONATEC foi o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, que agora não se restringe apenas ao ensino superior, podendo obter crédito também para o ensino técnico de nível médio. Dessa maneira, identificam-se duas distintas fontes públicas de financiamento das instituições privadas: bolsas e convênios. Isso desenha o usual princípio do ganho rápido e do ensino precarizado, com empobrecimento curricular e formativo. Essa situação reaviva reflexões de Gramsci:

As escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas [...] A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em cada operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...], assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral, necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1995, p. 136-137).

Outro aspecto que merece destaque em relação ao PRONATEC é o papel protagonista concedido pela citada lei ao Sistema S de ensino (SENAI, SENAC, etc), administrado por confederações representativas de diferentes setores do empresariado e continua extraindo recursos públicos “parafiscais” para financiamento de seus projetos, passando a constituir o sistema federal de ensino. Lembra-se, também, que lhe é garantido a autonomia didática e pedagógica para delinear e oferecer seus cursos, podendo ainda receber transferências diretas da União sem maiores restrições burocráticas e administrativas. Por conseguinte, a gratuidade parece vislumbrar no horizonte de maneira muito tímida, no Art. 10º, que contempla a concessão de bolsas aos alunos do Sistema S, estabelecendo, então três fontes de recursos públicos para o mesmo.

Dessa forma, surge a pergunta: E o que cabe às instituições públicas? Segundo os incisos I e II do Art. 4º da referida Lei, “ampliação de vagas e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o fomento à ampliação de vagas e a expansão das redes estaduais de educação profissional” (BRASIL, 2011). Isso remete ao entendimento que as instituições públicas apenas detêm, como fonte de recursos, as transferências diretas da União; as instituições privadas recebem recursos por meio de duas fontes, os convênios e as bolsas, e o Sistema S abarca a maior parcela, sendo repassados recursos por meio de três fontes: transferências diretas, bolsas e recursos “parafiscais”. Toda essa distribuição de recursos não assegura a expansão concreta e substancial da oferta da educação profissional, muito menos, de escolas públicas, gratuitas e de qualidade as camadas mais carentes da população brasileira.

O segundo aspecto é mais grave, pois explicita a fragilidade da formação ofertada na maioria dos cursos propostos pelas instituições envolvidas, já que é visível a desarticulação da formação geral humanística e científica do ensino médio, deixando claramente de atender às demandas de mercado. Essa preocupação é exposta por Frigotto:

Há uma grande chance de prevalecer a concepção orientadora do Sistema S e que vai, ao contrário da defesa da integração entre a formação profissional e a formação básica. [...] A história da educação brasileira mostra que esse tipo de formação não responde sequer às necessidades do mercado, pelo menos não dessas empresas que precisam de gente com base científica e tecnológica para operar o sistema produtivo hoje (FRIGOTTO *apud* GUIMARÃES, 2012, s. p.).

Na ânsia de receberem os recursos disponibilizados facilmente pela União, as instituições ofertantes do PRONATEC oferecem cursos sem nenhuma responsabilidade de satisfazer sequer a posição ocupada pelo país no atual cenário da divisão internacional do trabalho, ou seja, a de um país periférico do capitalismo, mas emergente e com parque produtivo diversificado.

Assim, evidencia-se claramente um retrocesso na implementação do PROEJA nos IFETs, configurando definitivamente o cenário de campanha de massa para a geração de mão de obra precarizada, sentenciada à exploração do mercado de trabalho, descartando, mais uma vez, as chances do público da EJA receber uma formação básica integrada à profissional, com determinada qualidade, capaz de criar expectativas de melhores condições de vida às camadas menos privilegiadas. É o governo brasileiro, novamente, incorporando o espírito capitalista (WEBER, 1968), optando por ações educacionais desprezíveis, que garantam, por meio de dados estatísticos, condições de competição no mercado econômico mundial.

### CAPÍTULO III

#### PROEJA NO IFAM MANAUS – UMA ANÁLISE COMPLEXA

Neste capítulo busca-se revelar, por meio da análise dos dados coletados resultantes da aplicação dos questionários aos discentes, docentes, coordenações e dirigentes dos três *campi* do IFAM da cidade de Manaus, ofertantes do PROEJA, os caminhos tortuosos do programa durante sua implantação e implementação e ainda se essa política de governo tem contribuído para a elevação da escolaridade com profissionalização ao público da modalidade em questão.

Para tanto, inicia-se a exposição dos resultados da pesquisa pelo segmento discente, sendo precedida pelo histórico de cada um dos *campi* envolvidos buscando a contextualização da coleta dos dados. A historicização do *Campus* do Manaus Centro – CMC, do *Campus* Manaus Distrito Industrial – CMDI e *Campus* Manaus Zona Leste – CMZL ainda contribui de maneira significativa para melhor compreensão da realidade exibida nas respostas dos docentes, das coordenações e dos dirigentes.

#### **3.1– O campo diverso da pesquisa – segmento discente**

Considerando que antes de qualquer caracterização, a partir dos dados obtidos, faz-se necessário historicizar a origem de cada *campus* para uma compreensão final de maior abrangência, tem-se como ponto de partida dessa história o resgate da origem do *Campus* Manaus Centro, que atualmente representa fisicamente todo o IFAM e concentra informações substanciais sobre boa parte da trajetória da educação profissional no estado do Amazonas e mais especificamente na cidade de Manaus.

##### *Campus Manaus Centro – a tradição*

Relembrando o Capítulo I, é em 23 de setembro de 1909 que tudo começa, quando o presidente da República, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, criou as Escolas de Aprendizes Artífices, que tinha como finalidade principal ministrar o ensino prático e os conhecimentos necessários aos menores, *os filhos desfavorecidos da fortuna*, que pretendiam aprender um ofício.

Em uma casa residencial, no bairro da Cachoeirinha, a Escola de Aprendizes Artífices de Manaus teve seu início, no dia 01 de outubro de 1910, com apenas 33 alunos internos, dentre eles crianças pobres e oriundas do interior do Estado do Amazonas. Eram oferecidos os cursos de sapataria, marcenaria, tipografia e desenhista.

Devido à falta de instalação própria, a Escola de Artífices de Manaus mudou várias vezes de endereço, instalando-se na Penitenciária Central do Estado, onde funcionou durante doze anos (1917-1929) e posteriormente, no Mercadinho da Cachoeirinha.

Com a Segunda Guerra Mundial, o Brasil, impulsionado pelas mudanças radicais geradas pela situação mundial, entra na era industrial e por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a Escola de Aprendizizes e Artífices recebe o nome de Lyceu Industrial de Manaus, a partir do início da construção de um novo prédio, no qual permanece até os dias de hoje.

Essa nomenclatura pouco tempo durou, pois em 25 de fevereiro de 1942, pelo Decreto-lei nº 4.127, sofre uma transformação institucional para Escola Técnica de Manaus, cujo regimento trazia como finalidade atender:

- aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana;
- aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra (NUNES DE MELLO, 2009 , p. 57).

Em Nunes de Mello (2009, p. 58) registra-se no mesmo ano citado anteriormente, a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a qual inovava incluindo o ensino profissional no nível médio, reduzindo o ensino primário apenas a formação geral, além do início da realização de processos seletivos através de testes de aptidão física e mental para o ingresso em seus cursos. A partir de então, o IFAM começa a perda de sua identidade, passando a imprimir em sua concepção de educação um caráter elitista e excludente, que parece prevalecer até o momento atual.

Apesar do registro da Lei nº 3.552 de 1959, que transferia a administração da escola, centrada na figura do Diretor, para a responsabilidade de um Conselho de Representantes, cujos membros eram escolhidos pelo Presidente da República, e que posteriormente nomeava o Diretor da Instituição, só em 1965 passou a receber a denominação de Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM e seguida a essa mudança, por meio do Decreto-Lei nº 288 de 28 de fevereiro de 1967, surge a Zona Franca de Manaus – ZFM, idealizada dez anos antes pelo Deputado Federal Francisco Pereira da Silva através da Lei nº 3.173 de 06 de junho de 1957. O decreto reformulava

o projeto anterior e ampliava a legislação, estabelecendo incentivos fiscais por trinta anos para a implantação de um polo industrial, comercial e agropecuário na região Amazônica. Iniciava-se, então, a implantação do setor industrial na capital do estado do Amazonas e, conseqüentemente, impulsionava o setor do comércio. Assim, a ETFAM passava a exercer papel fundamental na formação de mão de obra para a indústria da ZFM.

A ZFM vivenciou várias fases, as quais sempre reverberaram no desempenho da ETFAM. A terceira fase, período que compreende os anos de 1991 a 1996, é marcada pela abertura da economia brasileira, acarretando várias conseqüências à ZFM, destacando-se: a perda de relevância do comércio; a adoção do redutor de 88% do Imposto de Importação para a ZFM; obrigação das indústrias a implantarem normas técnicas de qualidade e por último a mais impactante, a adoção de um amplo processo de modernização industrial, onde a automação exercia papel de protagonista, excluindo o industriário dessa função.

Por conseguinte, nessa época a ETFAM começa a sofrer diversas dificuldades como: a baixa oferta de estágios para seus cursos, a dificuldade de contratação de professores, principalmente na área de Informática, levando a Instituição a estabelecer convênio, em 27 de setembro de 1990, com a Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica – FUCAPI, o qual também tratava da cessão das dependências Unidade de Ensino Descentralizada – UNED da ETFAM, hoje CMDI, para o funcionamento do Centro Amazonense de Educação Tecnológica Lindolfo Collor – CAET, em 1991.

Ainda sob as influências dessas mudanças estruturais, a ETFAM também começa a buscar um perfil empresarial distanciando-se de características pedagógicas primordiais a um ambiente escolar. A partir dessas mudanças e promulgação da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, conforme se vê no capítulo I, a escola, em 26 de março de 2001, passava oficialmente a ser denominada por Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), trazendo como principal mudança a oferta de cursos superiores de tecnologia e licenciatura, iniciando uma nova e desafiante etapa para a Instituição.

Com a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, os CEFETs cada vez mais assumiam a implantação e implementação de programas nacionais advindos do MEC. Em conseqüência, os Centros Federais transformaram-se, no dia 29 de dezembro de 2008, a partir da sanção

da Lei nº. 11.892, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, passando o CEFET-AM a IFAM. Com isso, acontecia a integração do CEFET-AM com as Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e São Gabriel da Cachoeira. Ainda no plano de extensão da RFEPC, o IFAM teria novas unidades escolares, perfazendo um total de 10 *campi*: Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial, Manaus Zona Leste, Coari, São Gabriel da Cachoeira, Presidente Figueiredo, Maués, Parintins, Lábrea e Tabatinga.

O IFAM é atualmente uma instituição que possui natureza jurídica de autarquia, integrante da Rede Federal de Ensino, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógico e disciplinar definidas em estatuto próprio, estando vinculada ao Ministério da Educação, e é supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, tendo como missão e visão, respectivamente, segundo seu planejamento estratégico: *Promover com excelência educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia; Ser referência nacional em educação, ciência e tecnologia*. Seu organograma visualiza uma divisão organizacional em Reitoria, Pró-Reitorias e os *campi* listados anteriormente, sendo ainda sede da Reitoria o *Campus* Manaus Centro. Portanto, o histórico desse *campus* encontra-se imbricado a história do IFAM.

Sendo assim, em meio a todas essas mudanças, surge em 2006, o PROEJA, que, dentro da estrutura organizacional do CMC, foi acolhido pelas gerências educacionais da Indústria (Mecânica) e Construção Civil (Edificações).

#### *O CMC e o perfil de dois cursos distintos – Edificações e Mecânica*

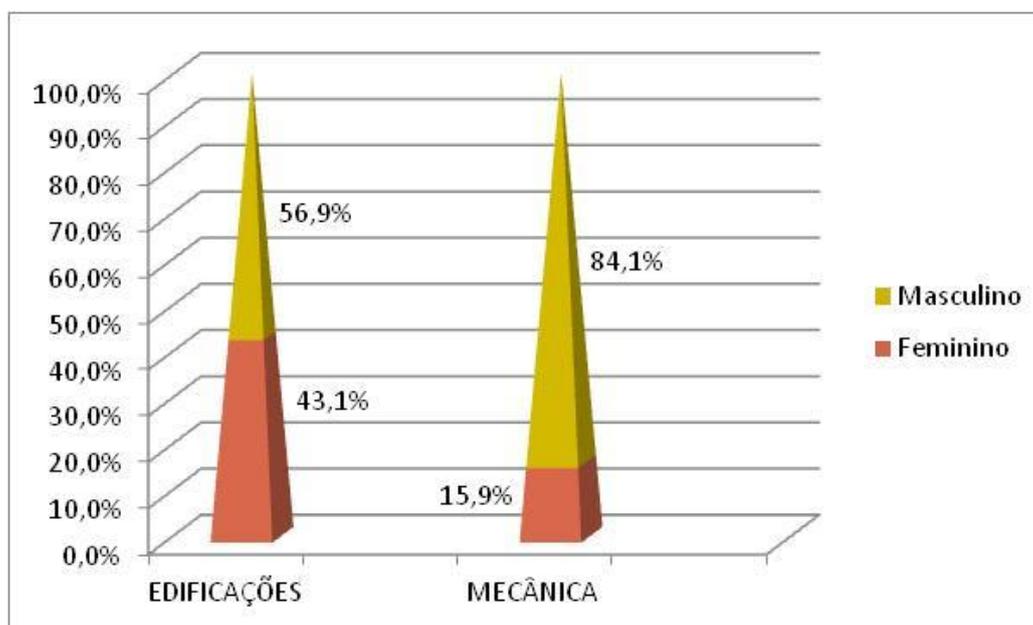
Apesar de ser o mesmo ambiente escolar, verificar-se-á, no decorrer dos registros dos dados coletados, que em cada gerência educacional, acontece ações particulares, mesmo existindo uma coordenação de PROEJA, a qual, na prática, não exerce grande influência, nem tampouco tem autonomia para a tomada de decisões referente ao andamento dos cursos, principalmente no que se refere ao aspecto pedagógico, o que fica a cargo dos administrativos ligados a área pedagógica, lotados nas referidas gerências. A coordenação do PROEJA do CMC acaba por ter suas ações restringidas ao acolhimento dos alunos, ouvindo-os e orientando-os dentro de suas possibilidades, com a intenção de minimizar as atitudes negativas, tão comuns a esse público, que levam a desistência, além de reproduzir materiais reprográficos para os

alunos que necessitam, sendo viabilizada por meio da cota mensal de xerocópias que é disponibilizada à coordenação.

Mediante essa realidade, inicia-se, então, a apresentação dos resultados obtidos na aplicação dos questionários, relacionados aos perfis, buscando uma análise comparativa, primeiramente entre os dois cursos do PROEJA do CMC.

Parte-se do bloco 1, **Identificação**, que tem no item 1 a investigação da predominância de gênero, onde foi detectado 70,9% de concentração do gênero masculino na junção dos cursos de Mecânica e Edificações. Entretanto, ao separá-los, verificou-se um equilíbrio no curso de Edificações onde o público feminino foi de 43,1%, disputando espaço com o masculino (56,9%). Já no curso de Mecânica a presença feminina ainda continua ínfima, sendo representada por apenas 15,9%. O domínio dessa área permanece sendo masculino (84,1%).

**Gráfico 1 – COMPARAÇÃO DE GÊNEROS  
CAMPUS MANAUS CENTRO**

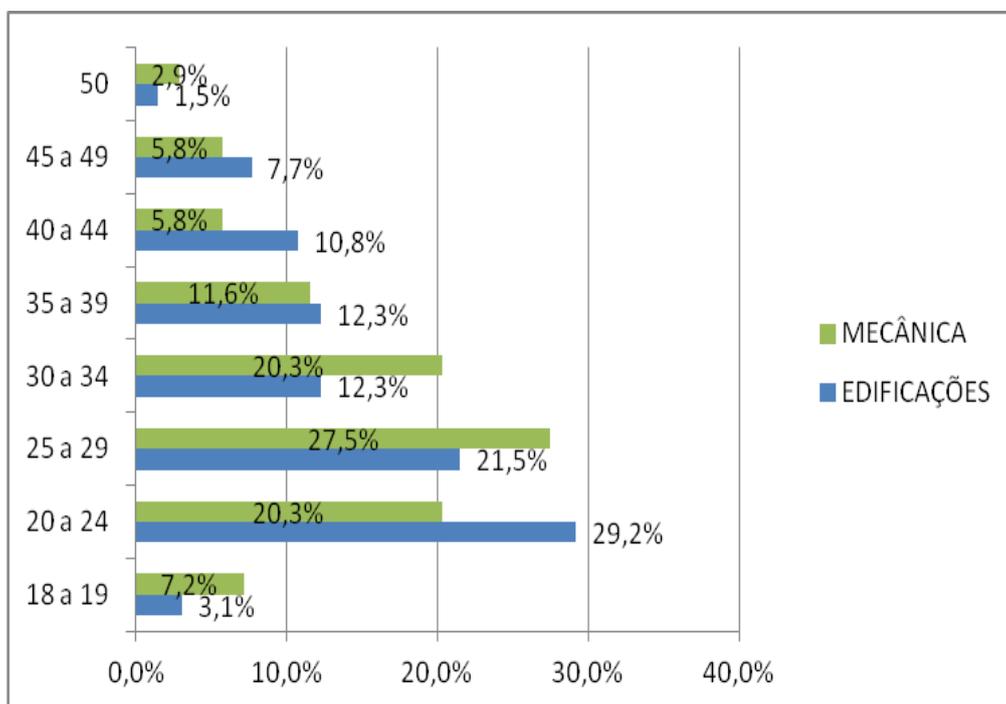


Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Quanto à faixa etária, item 2 – bloco 1, a concentração maior de alunos deu-se entre 20 e 29 anos, chegando a 49,2% nos dois cursos. No curso de Edificações encontrou-se uma maior concentração na faixa etária de 20 a 24 anos (29,2%), enquanto que, em Mecânica, essa concentração aconteceu na idade entre 25 e 29 anos (27,5%). Di Pierro (2005) já registrava a *juvenilização* do alunado da EJA, que passava constituir

um novo perfil cada vez jovem impulsionando estudos de uma nova percepção dessa modalidade, que até o início da década de 80 era apenas nominada como Educação de Adultos.

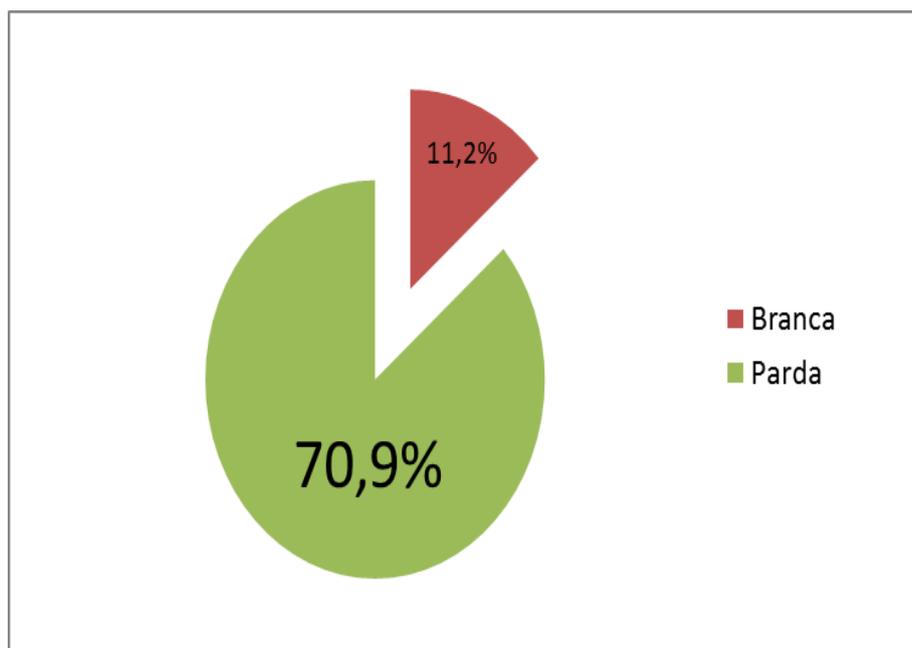
**Gráfico 2 – FAIXA ETÁRIA - CAMPUS MANAUS CENTRO**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

No item 3 – bloco1, os dados relacionados à cor / raça apontam uma mudança de atitude diante do reconhecimento de sua origem, demonstrando que boa parte da população brasileira atualmente vê-se como resultado de uma miscigenação de raças, ou seja, já admite-se a diversidade cultural em vários aspectos, inclusive na cor. Em consultas anteriores realizadas com alunos do PROEJA do IFAM, a grande maioria reconhecia sua cor como branca. Nesta pesquisa 70,9% da população investigada declarou-se parda e somente 11,2% considerou-se branca. Também vale ressaltar o índice de 1,5% de alunos pesquisados que se declarou indígena, atingindo no curso de Mecânica 2,9%, o que até pouco tempo atrás era quase impossível acontecer em meio a uma população predominantemente urbana. Ainda destacou-se o índice de 7,3% que se reconheceu como negro, o que na turma PED62/11 alcançou 33,3% e na turma PED31/12 foi de 20%.

**Gráfico 3 – COR / RAÇA – CAMPUS MANAUS CENTRO**



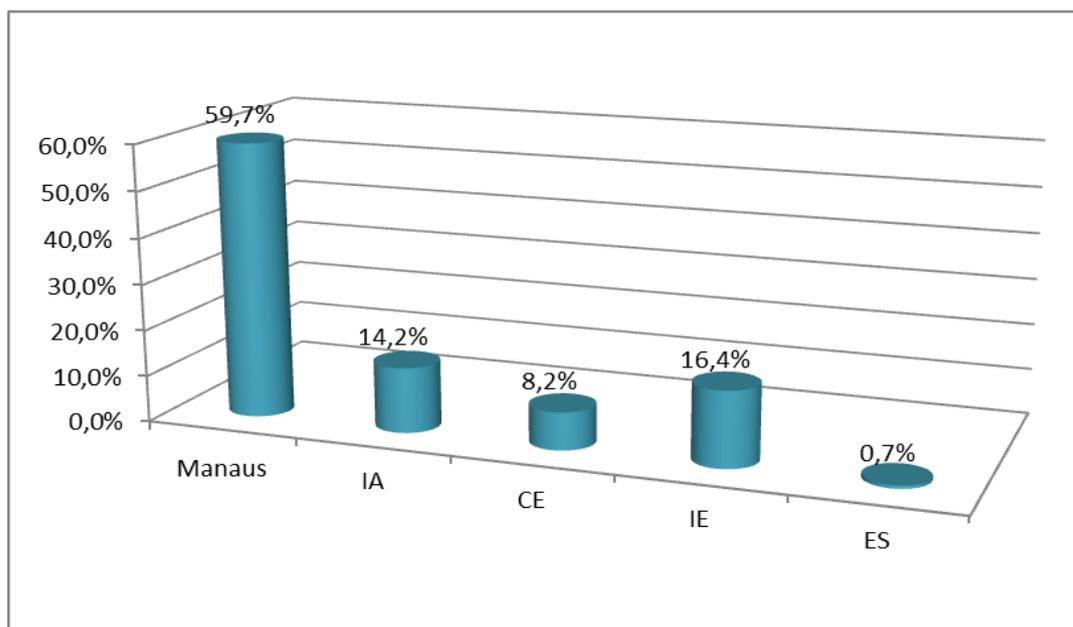
**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

Conforme Di Pierro (2005), nas últimas décadas, com a emergência e organização estabelecida de movimentos reivindicatórios do reconhecimento político e cultura de identidades sociais singulares (mulheres, negros jovens, indígenas, sem terra), ao lado da difusão do pensamento de teóricos do interculturalismo e/ou do paradigma da identidade, favoreceu o reconhecimento da diversidade, estendendo-se as várias escalas da sociedade, principalmente na população que compõem a EJA.

Como reflexo dos dados que apontam para a presença de um público bastante jovem nas turmas do PROEJA do CMC, no item 4 – bloco 1, encontrou-se 46,3% dos participantes que disseram ser solteiros, apenas 39,6% se declarou casado. Este resultado contrapõe-se ao percentual de 44% que informou compartilhar moradia com cônjuge (bloco 2 – item 2).

Em relação à procedência, item 5 – bloco 1, 59,7% informou ser oriundo da própria cidade de Manaus, 14,2% proveniente do interior do Estado do Amazonas, destacando ainda 16,4% migrado do interior de outros estados, destacando-se Pará e Maranhão.

**Gráfico 4 – ORIGEM / NATURALIDADE – CAMPUS MANAUS CENTRO**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

IA – Interior do Amazonas  
IE – Interior de outro estado

CE – Capital de outro estado  
ES – Estrangeiro

A partir desses dados preliminares, Oliveira (1999) pondera que a relativa homogeneidade social dos estudantes, sendo a maioria dos quais migrantes rurais, adultos de baixa renda, que no meio urbano desempenham ocupações não qualificadas, não sustenta abstrações universalistas, assinalando que a educação de jovens e adultos remete primordialmente a questão de especificidade cultural, uma vez que, diante da perspectiva histórico-cultural, as práticas culturais são constitutivas do psiquismo e a heterogeneidade é resultado necessário da construção posta.

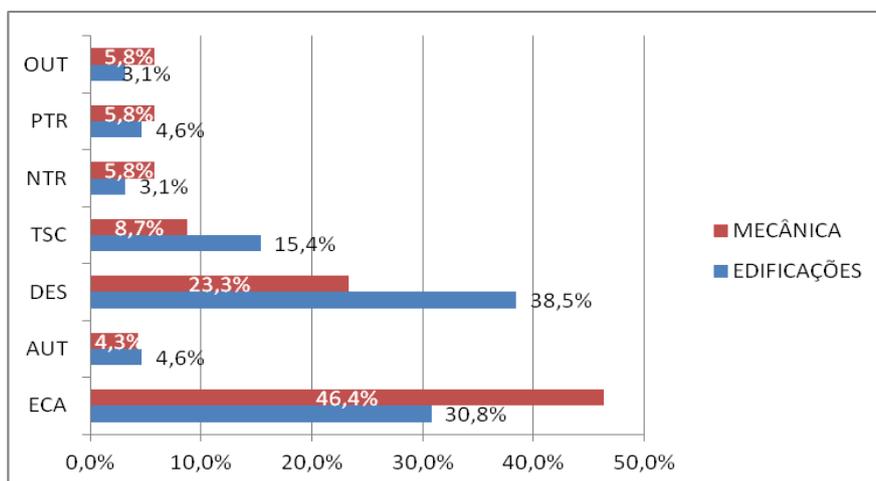
Já no aspecto moradia, item 1 – bloco 2, **Socioeconômico**, tanto no curso de Edificações como em Mecânica a prevalência foi de residir em casa própria, variando o índice entre 53,8% e 56,5%, respectivamente, tendo locais alugados como residência 27,7% e 27,5% nos dois cursos respectivos. Outro resultado que despertou a atenção foi o percentual variante entre 7,7% e 10,1% de alunos que residiam em ambientes emprestados ou cedidos.

Sobre o compartilhamento da moradia, item 2 – bloco 2, viu-se que boa parte dos pesquisados dividiam a moradia com um número significativo de pessoas, pois entre 23,9% a 44%, tinha como membros residentes em um mesmo ambiente familiar mãe, esposa, filhos e irmãos. Quanto à figura do pai registrou-se um baixo índice, sendo

20% entre os alunos do curso de Edificações e 17,4% no curso de Mecânica. Estes dados levam a reflexão que o ambiente físico de moradia não favorece a existência de espaço individual para o sujeito pesquisado estudar, o que dificulta seu desempenho no curso. Ainda em relação a pouca presença da figura do pai, gera a interpretação de que a presença paterna no espaço família permanece inconstante, instável, continuando a persistir, nas classes populares, a responsabilidade de manutenção da família à figura feminina.

Em consequência, a quantidade de moradores, item 3 – bloco 2, aparece variando entre 2 e mais de 5, ou seja, 14,9% a 23,9%, onde 58,5% dos alunos do curso de Edificações e 40,6% de Mecânica não têm uma renda familiar, item 9 – bloco 2, que ultrapasse os dois salários mínimos. Estes resultados são reflexos dos dados encontrados no item 4 – bloco 2, onde 38,5% de Edificações e 23,2% de Mecânica informaram estar desempregados no período de realização da pesquisa. É interessante frisar que no curso de Mecânica, em que a turma do sexto período de 2011 encerrou com 23 alunos, 56,5% apresentaram-se empregados com carteira assinada. Já a renda mensal individual, item 5 – bloco 2, apontou uma variação de 26,9% a 29,1% de discentes investigados que recebiam de um até dois salários mínimos nos dois cursos.

**Gráfico 5 – SITUAÇÃO QUANTO AO TRABALHO – CAMPUS MANAUS CENTRO**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

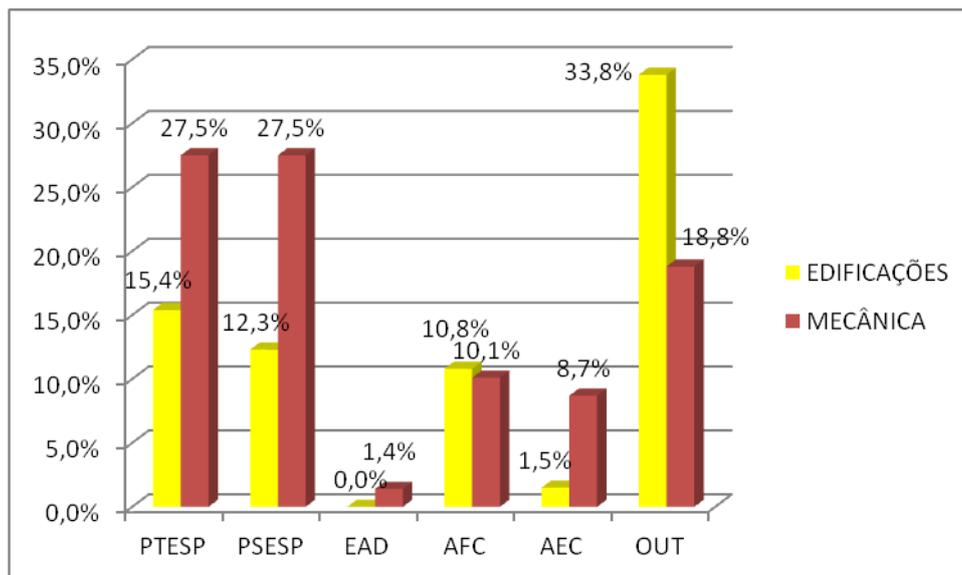
ECA – Empregado com carteira assinada  
 DES – Desempregado  
 NTR – Nunca trabalhou  
 OUT - Outros

AUT – Autônomo  
 TSC – Trabalhando sem carteira assinada  
 PTR – Procurando trabalho

No item 6 – bloco 2, referente ao tipo de atividade desenvolvida pelo sujeito pesquisado, surge uma significativa diferença entre os dois cursos do PROEJA

ofertados pelo CMC. No curso de Edificações 33,8% dos alunos não declararam com precisão o tipo de atividade que desenvolviam. Já Mecânica, aconteceu de igualar o percentual em 27,5% entre os profissionais especializados e os em especialização, demonstrando que o Polo Industrial de Manaus – PIM ainda continua absorvendo um número alto de profissionais da área de Mecânica, mesmo sem habilitação, mas que apresentem um pouco de experiência ou estejam realizando formação afim.

**Gráfico 6 – TIPO DE ATIVIDADE REMUNERADA – CAMPUS MANAUS CENTRO**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

PTESP – Profissional técnico especializado  
 EAD – Empregado em atividade doméstica  
 AEC – Autônomo em casa

PSESP – Profissional sem especialização  
 AFC – Autônomo fora de casa  
 OUT - Outros

A escolaridade do pai dos alunos envolvidos na pesquisa foi abordada no item 7 – bloco 2. No curso de Edificações, na escolaridade do pai, a um destaque para o índice de 20% dos pesquisados que disseram não ter informações sobre tal assunto. Dos alunos que sabiam sobre a escolaridade do pai, 23,1% declarou que o mesmo cursou apenas até a 4ª série, enquanto que, o percentual de 18,5% informou que essa escolaridade prolongou-se até o final do Ensino Fundamental, correspondente a 8ª série na época, e outros até a conclusão do Ensino Médio. No curso de Mecânica, 23,2% não ultrapassou a 4ª série e 20,3% concluiu a 8ª série, tendo ainda 15,9% terminado o Ensino Médio. Tais demonstrativos reverberam a pouca escolaridade da figura paterna,

bem como o desconhecimento da sua trajetória escolar, o que reforça a análise ocorrida no item 2 do bloco em questão.

Quanto a escolaridade da mãe, item 8 – bloco 2, no curso de Edificações 36,9% declarou que a mãe cursou até o Ensino Médio, enquanto, no curso de Mecânica apenas 23,2% conseguiu a mesma formação. O percentual de 26,1 % apontou, no curso de Mecânica, que a formação da mãe aconteceu até a 8ª série. No total geral dos cursos do PROEJA do CMC notou-se uma busca maior da elevação da escolaridade por parte da figura materna, até porque, ao assumir o controle da família, ainda comum nas classes populares em virtude da ausência da figura paterna, a mulher sente-se pressionada a conquistar uma renda melhor para suprir as necessidades básicas dos membros da família, e, para tanto, ocorre a exigência de melhor formação profissional.

Fechando o bloco 2 no item 10, verificou-se quem era a pessoa responsável pelo sustento da família enquanto o discente pesquisado buscava concluir seu curso no IFAM. Os dois cursos apontaram como responsável por esse sustento o próprio discente, perfazendo um percentual de 53,8% no curso de Edificações e 60,9% em Mecânica, totalizando 57,5% no CMC. Por outros, o percentual expressado atingiu 26,9% no geral, enquanto que, pela figura do cônjuge o percentual foi de 11,4%. Estes dados que reforçam o compromisso com a busca de uma melhor formação profissional para galgar, *a posteriori*, uma melhor posição no mercado de trabalho, bem como condições de vida digna, o que até o momento da pesquisa parecia não ter sido conquistado.

Na nova etapa buscou-se retratar a **Trajetoária Escolar**, terceiro bloco, pretendendo-se identificar os motivos que levaram o discente a interromper sua trajetória escolar, item 1, percebendo que o público do PROEJA do CMC iniciou sua vida produtiva muito cedo, bem como formaram família em uma tenra idade, talvez até resultante de uma gravidez precoce, pois no curso de Edificações 32,3%, interrompeu seus estudos em decorrência do horário de trabalho, 23,1% para casar, ter filhos, cuidar da família e 12,3% alegou motivos pessoais. Chama a atenção ainda nesse curso, o índice de 7,7% alegando mudança de cidade e desistência por falta de interesse. No curso de Mecânica 30,4% afastou-se da escola por causa do trabalho e apenas 14,5% para formar família, o que justifica em vista do número reduzido de mulheres nas turmas. Destaca-se também no referido curso 13% que abandonou a escola devido à mudança de cidade. Esse motivo foi detectado também nos depoimentos dos discentes, conforme se observa abaixo, explicitando ainda a ilusão que o PIM cria nos

interioranos, fazendo que uma parte dessa população enveredasse na busca de novas chances de sobrevivência num universo quase totalmente desconhecido para alguns:

*[...] Quando comecei o ensino médio é que começaram os problemas. Meus pais tiveram que se mudar do interior (Coari) para Manaus em busca de uma renda melhor para manter a família. Então, comecei a ter que trabalhar, trabalho cansativo que tirava a motivação de estudar. Hoje, reconheço que faltava mesmo era força de vontade e é o que eu tenho hoje, apesar de parecer tarde. Hoje sei que vou realizar o que eu quis sempre (ALED2 – 16/04/12).*

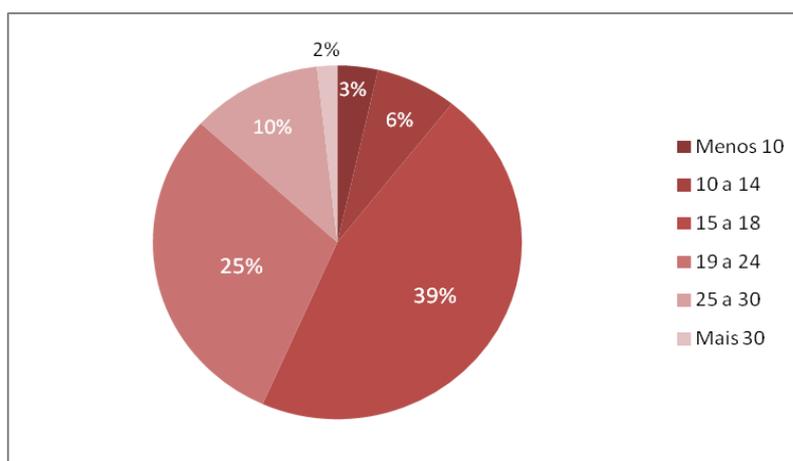
Quanto à escolaridade discente, item 2 – bloco 3, ressaltou-se os índices de 85,7% do curso de Edificações (PED61/12) e de 30,4% de alunos do curso de Mecânica (PMEC62/11) que já tem o Ensino Médio concluído, índices que passaram a variar nas turmas mais novas, apontando uma certa redução, pois no curso de Mecânica, a turma do 3º período (PMEC31/12) apresentou um percentual de 6,7%, o que na turma do 1º período (PMEC11/12) voltou a sofrer um aumento desse público, crescendo para 12,5% a presença de alunos com a referida formação, acontecendo, principalmente, pela baixa qualidade encontrada no EM básico, o que é revelado nesta escrita:

*[...] tenho 29 anos e na adolescência me envolvi com álcool e drogas, era muito rebelde, levando-me a ter muita dificuldade na escola, concluindo o fundamental só na base da cola e o médio também (ALMEC4 – 03/04/12).*

Ainda foi identificada que boa parte do alunado era oriunda do Ensino Médio (32,1%), alguns chegando até o 3º ano, porém sem concluí-lo. Registrou-se também a presença de alunos que ainda ingressaram no nível superior (1,5%) e retornaram ao PROEJA em decorrência da formação profissional.

No item 3 do bloco em questão, observou-se que, concordando com os motivos de interrupção, onde a maioria dos alunos iniciou sua vida produtiva ainda na idade da escolaridade básica, pois a maior parte pesquisada parou de estudar entre 15 e 18 anos, sendo 38,5% no curso de Edificações e 39,1% no curso de Mecânica, totalizando 38,8% no CMC, seguido por 25,4% que interrompeu a trajetória escolar na idade entre 19 e 24 anos e 9,7% na idade de 25 a 35 anos, mostrando que alguns retornaram a escola para obtenção de um melhor preparo para o mercado de trabalho, em virtude das novas exigências feitas pelo respectivo ambiente.

**Gráfico 7 – IDADE DE INTERRUPÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR  
CAMPUS MANAUS CENTRO**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

Os percentuais referentes ao tempo em que o público pesquisado ficou fora da escola aparecem no item 4 – bloco 3, destacando o percentual de 26,1% de alunos, ou seja, um quarto da referida população que informou ter se ausentado do ambiente escolar por mais de dez anos. Distribuiu-se igualmente em 18,7% para 1 a 2 anos, 3 a 6 anos de distanciamento do espaço escolar, 20,9% que esteve longe da escola formal entre 7 e 10 anos e 26,1% alongou essa distância mais de 10 anos. Os dados apurados reforçam mais uma vez que parte da demanda do PROEJA busca reinserção no mercado de trabalho, mas agora com uma formação que permita maior segurança no desempenho profissional e visualizado claramente em seus relatos:

*[...] comecei a estudar com 34 anos. Conclui o fundamental e pude me inscrever no PROEJA tendo a oportunidade de concluir o ensino médio junto com o curso técnico.*

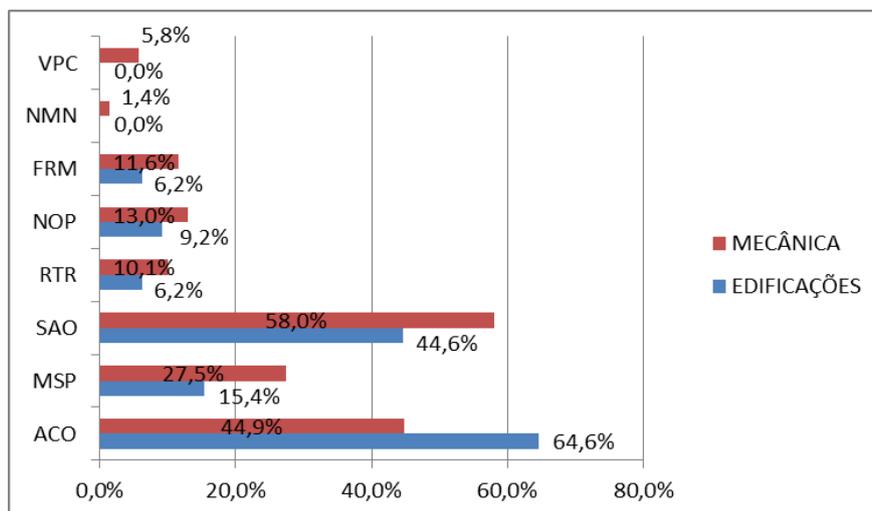
*Ao término desse curso tenho a certeza que serei um homem preparado para o mercado de trabalho e que eu possa ter a oportunidade para que eu seja um bom profissional...*

*O PROEJA veio me dignificar e me dar a certeza que estou no caminho certo (ALMEC3 – 03/04/12).*

Com relação às mudanças ocorridas após voltar a estudar, item 5 – bloco 3, 51,5% adquiriu maior confiança no alcance de seus objetivos e sonhos, já que 54,5% teve seus conhecimentos aumentados. Com isso, 21,6% sentiu uma significativa melhora na sua satisfação pessoal, dos quais, 11,2% em consequência das novas oportunidades surgidas no ambiente de trabalho. Vale ressaltar que no curso de Mecânica, prevaleceu a população masculina, 58% manifestou que a vida piorou,

tornando-se mais cansativa, corrida. Já no curso de Edificações, onde a presença feminina foi significativa, a manifestação quanto a este aspecto é 0%, indicando que as mulheres mostram-se mais dispostas a encarar as adversidades impostas pela vida, sendo mais persistentes no alcance de seus objetivos.

**Gráfico 8 – MUDANÇAS APÓS O RETORNO À ESCOLA – CAMPUS MANAUS CENTRO**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

ACO – Aumento de conhecimentos  
 SAO – Segurança no alcance dos objetivos  
 NOP – Novas oportunidades de trabalho  
 NMN – Não mudou nada

MSP – Melhoria da satisfação pessoal  
 RTR – Reconhecimento no trabalho  
 FRM – Família passou a respeitar mais  
 VPC – Vida piorou, mais cansativa

No bloco 4, da **Contextualização**, observou-se no item 1 a preocupação do discente com a realização do PROEJA. Aqui, o percentual de 54,5% da população investigada apontou como prioridade entrar numa faculdade, surgindo, em sequência, o percentual de 25,4% que desejava oferecer uma boa educação aos filhos, enquanto 23,9% mostrou preocupação com seu futuro em geral. Quanto ao trabalho, 24,6% tem expectativa de ganhar mais, 19,4% conseguir emprego com carteira assinada, repercussão do item 6 – bloco 1, mostrou 1/4 dessa população de alunos sem definição clara do tipo de atividade que desenvolvia, subtendendo que boa parte deste quantitativo, exercia alguma atividade informal. Tais aspectos foram encontrados nos registros escritos dos alunos da PMEC11/12:

*Escolher o PROEJA foi uma das decisões mais importantes na minha vida, pois é uma maneira de concluir o meu o meu ensino médio com um profissionalizante.*

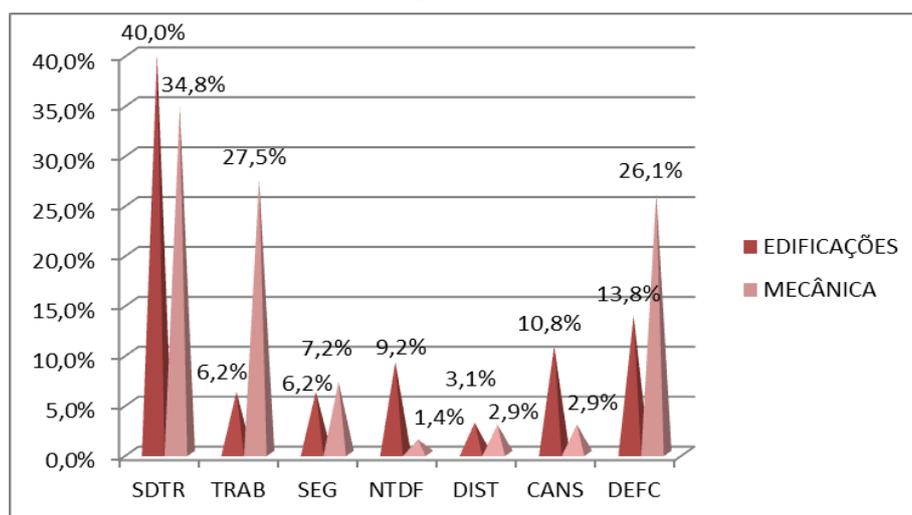
*No PROEJA é onde busco um aprendizado mais completo para as realizações do meu perfil profissional, sendo um complemento do meu certificado e um diploma de técnico em Mecânica, podendo, assim, no*

*futuro prestar um vestibular com conhecimento e oportunidades*  
(ALMEC2 – 03/04/12 – destaque da autora).

No item 2 – bloco 4 a pesquisa é sobre a existência de espaço para estudar no ambiente de trabalho, ou se recebe estímulo para tal. 35,8% declarou estudar no trabalho, enquanto 32,8% informou não usufruir do mesmo espaço. Já com relação, receber estímulo nesse ambiente, 9,7% disse receber, por parte de chefia e colegas, ressaltando que no curso de Edificações, observou-se um equilíbrio entre os que se dispuseram a responder a questão, informando receber estímulo 10,8% e não recebê-lo 12,3%, o que não se repete no curso de Mecânica, onde 8,1% declarou ter apoio e somente 1,4% não receber nenhuma espécie, enquanto o restante não se pronunciou.

Outro item fundamental, também investigado na pesquisa, que retrata bem a realidade do aluno do PROEJA, é o que apresenta as dificuldades para frequentar as aulas. Neste item 3 – bloco 4, a principal dificuldade é a falta de dinheiro para o transporte, representada em 37,3%, apesar de 56,7% informar o recebimento de bolsa ou benefício, porém declaram não sido suficiente para atender essa necessidade. O segundo motivo que se destacou foi o trabalho, 17,2%, seguido pelo cansaço físico ou problemas de saúde, 6,7%, além de 5,2% ter expressado também a dificuldade de não ter com quem deixar os filhos. Estas dificuldades, caracterizam bem a demanda do PROEJA. Sendo o CMC uma escola que se encontra localizada no Centro da cidade de Manaus, sua população normalmente é formada por alunos provindos de bairros longínquos, necessitando do transporte coletivo para o acesso, além do suprimento de outras necessidades básicas que se inserem nas outras dificuldades listadas.

**Gráfico 9 – DIFICULDADES PARA FREQUENTAR AS AULAS – CAMPUS MANAUS CENTRO**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

SDTR – Sem dinheiro para o transporte  
SEG – Segurança  
DIST – Distância  
DEFC – Defasagem de conteúdo

TRAB – Trabalho  
NTDF – Não ter com quem deixar os filhos  
CANS – Cansaço físico e mental

O item 5 – bloco 4, registra os percentuais relacionados a continuação dos estudos, trazendo 73,1% que indicou o interesse da busca de aprimoramento a nível superior, demonstrando uma compreensão que a aprendizagem acontece ao longo da vida, não existindo momento específico para cada etapa de aprendizagem. Quanto à indagação sobre a área de continuação dos estudos, no curso de Edificações 58,5% expressou o desejo de cursar Engenharia Civil ou Arquitetura. No curso de Mecânica, 37,7% manifestou o interesse por Engenharia Mecânica e 15,9% em Engenharia da Produção. Tais índices apontam uma identificação com área do curso profissional de nível médio por boa parte dos respectivos alunos, destacado em seus registros:

*[...] Pretendo cursar uma faculdade de Engenharia Civil. O meu maior sonho é ter uma qualificação profissional nessa área. Pretendo a cada dia melhorar meu desempenho na sala de aula e ter sempre em mente esse foco de vencer.*

*Quero, um dia, dar o melhor para minha família (ALED4 – 16/04/12).*

Na parte final, bloco 5, **Experiência no PROEJA**, o item 1 identificou os motivos que levou o aluno a retornar à escola. 32,8% aponta o motivo de querer *ser alguém na vida*, sendo 43,1% no curso de Edificações e 23,2% em Mecânica. O segundo motivo foi para prestar vestibular, fazer uma faculdade, 28,4%, reforçando o percentual registrado no item 1 – bloco 4, onde a maioria tinha como preocupação cursar uma faculdade, 54,5%. Ainda registrou-se o percentual de 20,1% que alegou ser o motivo de retorno a necessidade de conseguir um emprego melhor. Os dados em ênfase foram também evidenciados nas repostas dos alunos do *campus*:

*[...] sou natural do Maranhão... Há 1 ano e meio vim para Manaus conhecer minha mãe... Uma irmã minha falou sobre o curso PROEJA... me inscreveu. No dia da prova vim fazer, passei e aqui estou. No começo eu não gostei muito, mas com o tempo fui gostando, encantando-me com as coisas novas que aprendi e venho aprendendo dia após dia.*

*Aprendi que para eu ser alguém na vida tenho que estudar, que no mundo de hoje o estudo é tudo, sem ele eu não serei alguém, a não ser um degrau no mundo de quem estudar e isso eu não quero para mim nem para meus amigos que aqui estão. Foi isso um pouco do que fez eu voltar a estudar (ALED3 – 16/04/12 – destaque da autora).*

Di Pierro (2005) reforçou que o período de transição do milênio foi marcado, em todo mundo, pelo crescimento das aspirações e da participação de jovens e adultos

em programas educacionais, sendo PROEJA um desses no Brasil. Dentre as motivações para a busca de maiores níveis de escolaridade destacam-se as múltiplas necessidades de conhecimento, principalmente ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação, em vista das crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais complexo e excludente. Ressaltando que no Brasil, tais aspectos propiciaram a expressão de uma extensa demanda potencial, acumulada ao longo de uma história de negação de direitos e do restrito acesso à educação escolar, deixando o legado de um enorme contingente de jovens e adultos analfabetos, analfabetos funcionais, com reduzida escolaridade e escassa preparação profissional.

Quanto aos motivos para a escolha do PROEJA, item 2 – bloco 5, são diversos, que podem ser conferidos nas planilhas anexas, aqui são analisados os que mais se destacaram. No curso de Edificações 29,2% é para ter uma qualificação profissional e preparação para o vestibular, mostrando coerência com os dados anteriormente descritos. Isso foi retratado no depoimento de alguns alunos que se dispuseram a registrar sua experiência, como se vê no relato de um discente do curso de Edificações:

*[...] Tenho 60 anos, sou casado há 34 anos, tenho 2 filhos, um neto e uma neta.*

*O projeto se encaixava as minhas necessidades, pois apesar de ter exercido variadas atividades profissionais, de repente, vi-me completamente deslocado do mercado de trabalho. A evolução tecnológica, em todas as áreas, foi minando meus conhecimentos. Meu conteúdo acadêmico constituía-se em: “o fundamental e dois anos de ensino médio”. Os motivos desta pouca escolaridade foram muitos. Passando por 15 anos de futebol profissional, trabalhos em obras e administrativos na prefeitura, recursos humanos no Metrô do Rio de Janeiro, montagem de estrutura na PETROBRAS e, por fim, departamentos de vendas, como corretor de imóveis (CRECI 464).*

*[...] OBS: Parei de estudar aos 30 anos (ALED1 – 16/04/12).*

No curso de Mecânica 31,9% que busca melhor adaptação ao mercado de trabalho, dado que confirma a informação do item 6 – bloco 1, onde os alunos do curso de Mecânica buscam trabalho especializado, já que alguns desses trabalhavam na área mas sem especialização. Também reforçado nas respostas do referido curso, onde um discente investigado descreveu:

*Eu não consegui terminar o ensino médio em tempo hábil e, com esse projeto do IFAM, eu percebi que tenho como concluir o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo.*

*Estou trabalhando em uma empresa multinacional e tenho função de técnico sênior, mas, para que eu possa ter melhoria dentro e fora da empresa, preciso concluir esse curso (ALMEC1 – 03/04/12).*

Conseqüentemente, no item 3 – bloco 5, 12,7% confirmou ser o motivo para cursar novamente o Ensino Médio na busca por maior conhecimento e qualificação profissional, resultando em maiores chances para uma faculdade, assim como a obtenção de um emprego melhor (item 1 – bloco 4). Estes resultados com os números apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nas últimas pesquisas, relacionados ao Ensino Médio ofertado nas escolas estaduais da rede pública da região Norte, realmente condizem com a realidade, pois após cursar esse nível de ensino, os alunos fora da idade própria, são quase sempre oriundos do ensino noturno, não se sentem capazes de dar prosseguimento aos estudos a nível superior, nem tampouco para competir no mercado de trabalho, pois as transformações constantes das formas de produção e relações, nesse ambiente, exigem especializações específicas. Essas exigências impulsionaram boa parte do alunado a buscar o PROEJA:

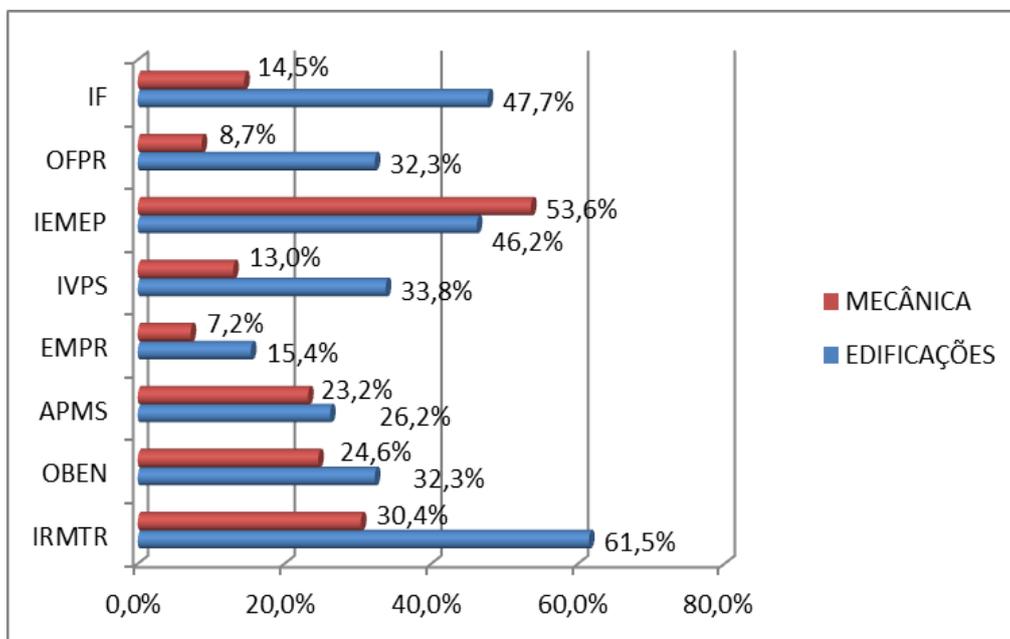
*[...] Nos últimos 20 anos as informações evoluíram velozmente, resultando em pessoas com imenso grau de conhecimento, tornando-os bastante exigentes e detalhistas em suas necessidades. Por conseguinte, as empresas, hoje, exigem colaboradores com no mínimo formação completa de nível médio, principalmente com certificado técnico.*

*Meu objetivo é concluir o curso de Edificações para trabalhar na Construção Civil ou mesmo como corretor de imóveis especializado em avaliações, com conhecimento de cálculo em projetos de alvenaria e cálculos financeiros, enfim, pronto para atuar no mercado de trabalho (ALED1 – 16/04/12).*

O item 4 – bloco 5, está relacionado aos motivos da escolha do IFAM, 50% pela integração entre o Ensino Médio – EM e a Educação Profissional – EP, o que reforça o percentual de 13,4% de alunos que escolheram o PROEJA, item 2 – bloco 5, por menor tempo de conclusão entre EM e EP. Já 45,5% por ser uma instituição reconhecida no mercado trabalho, sendo mais admitido no curso de Edificações, em que 61,5% alegou este motivo, enquanto em Mecânica, somente 30,4% compartilham a mesma opinião. 28,4% aponta a oferta de um bom ensino, enfatizado pelo índice de 24,6% que reconhecia o IFAM como uma instituição que continua abrindo as portas

para melhores salários no mercado de trabalho, principalmente no Polo Industrial de Manaus – PIM.

**Gráfico 10 – MOTIVOS DA ESCOLHA DO IFAM – CAMPUS MANAUS CENTRO**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

IRMTR – Instituição reconhecida no mercado de trabalho

APMS – Abre as portas para melhores salários

IVPS – Instituição valorizada pela sociedade

IEMEP – Integração entre Ensino Médio e Educação Profissional

IF – Instituição federal

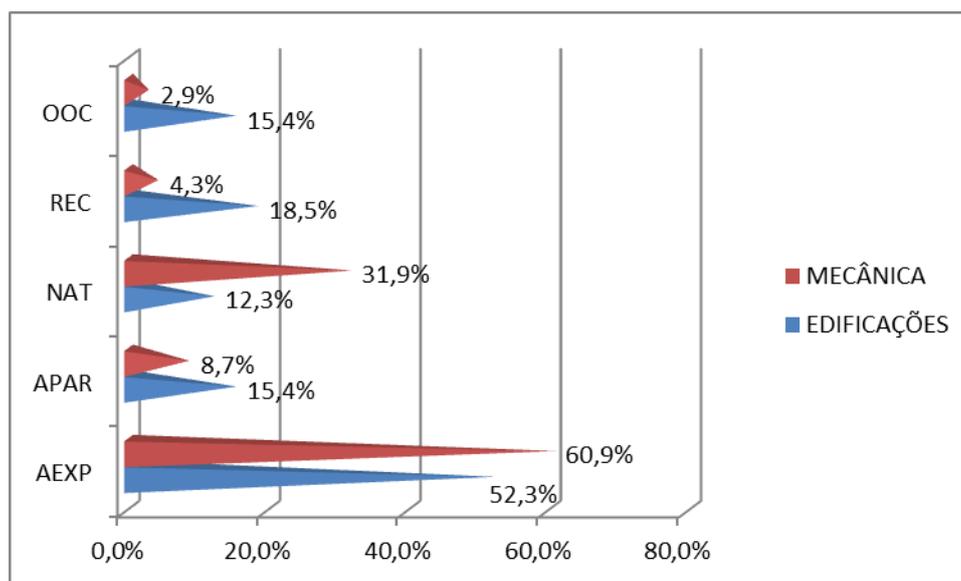
OBEN – Oferta de bom ensino

EMPR – Empregabilidade

OFPR – Oferta de formação profissional

No item 5 do mesmo bloco, referente a avaliação do curso, 56,7% dos discentes pesquisados do PROEJA do CMC, declararam que os cursos de Edificações e Mecânica estavam atendendo as expectativas. Isolando os resultados, Mecânica apresentou maior satisfação, já que 60,9% manifestou contentamento com as expectativas atendidas, enquanto no curso de Edificações, ocorre uma redução de 8,6%, pois o percentual de satisfação foi de 52,3%. Ressalta-se ainda no curso de Edificações, reforçando o último percentual, o aparecimento de 15,4% de discentes dizendo ter as expectativas atendidas parcialmente, repetindo-se este percentual na expressão que o curso poderia ser reestruturado para melhor atuação no mercado de trabalho.

**Gráfico 11 – AVALIAÇÃO DOS CURSOS – CAMPUS MANAUS CENTRO**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

AEXP – Atende às expectativas  
NAT – Não atende  
OOC – Oferta de outros cursos

APAR – Atende parcialmente  
REC – Reestruturar o curso

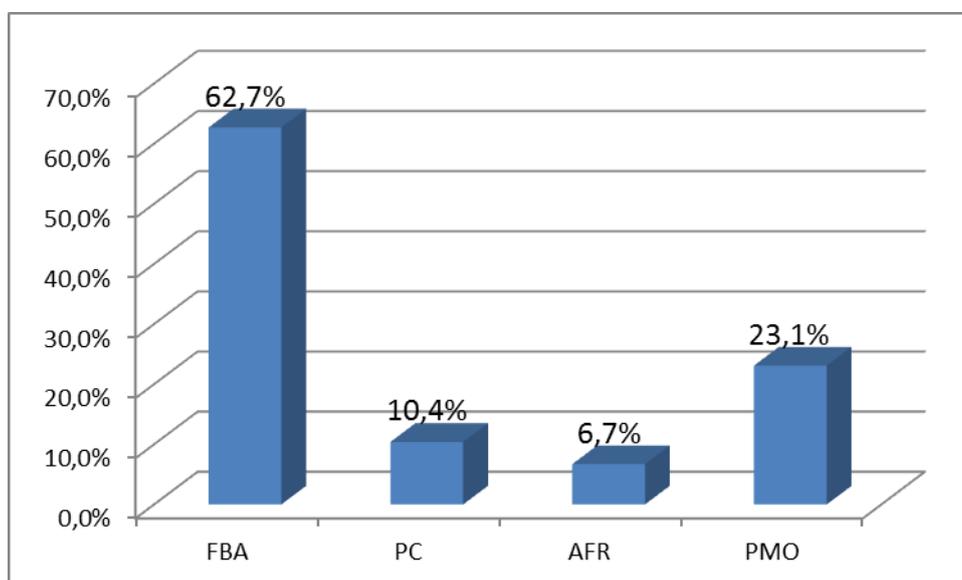
Na autoavaliação, item 6 – bloco 5, observou-se um interesse maior dos alunos do curso de Edificações, onde 43,1% disse estar totalmente interessado e 36,9% mostrou-se apenas interessado. No curso de Mecânica, 39,1% demonstrou total interesse e 26,1% declarou-se somente interessado. No item seguinte em que é abordada a infraestrutura da escola em relação aos cursos, 7º do bloco 5, no curso de Edificações 80% dos consultados acreditavam que poderia ter melhorias e 24,6% considerou adequada para o ensino. No curso de Mecânica 44,9% considerou a infraestrutura disponibilizada pelo curso adequada e 56,5% que necessitaria de melhoria. Assim, na visão do PROEJA do CMC, 35,1% concordou que os cursos possuem uma infraestrutura adequada para o funcionamento e 67,9% considerou haver necessidade de melhorias.

Na sequência, foram verificadas as condições dos laboratórios, item 8 – bloco 5, onde 34,3% informou serem boas as condições de uso dos laboratórios, 33,6% disse ter pouco material para realização das aulas práticas. No curso de Edificações 40% concordou com as boas condições, mas 30,8% declarou ter material para as aulas práticas, além de considerarem os equipamentos defasados. No curso de Mecânica, 34,3% disse que os laboratórios ofereciam boas condições de uso, 33,6% veem os

equipamentos defasados e 22,4% informou a existência de pouco material para a realização das aulas práticas.

No próximo aspecto, item 9 – bloco 5, referente a organização do horário de aula, outra vez registrou-se uma maior satisfação dos alunos de Mecânica, expressada em 59,6%, considerando que, a forma de como o horário de aula é organizado, favorecia o bom aprendizado e 14,5% que poderia ser melhor organizado. No curso de Edificações, 55,4% considerou essa organização favorável a um aprendizado eficaz, contudo 32,3% gostaria que houvesse uma melhor organização.

**Gráfico 12 – ORGANIZAÇÃO DO HORÁRIO DE AULA – CAMPUS MANAUS CENTRO**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

FBA – Favorece o bom aprendizado  
AFR – Atrapalha a frequência

PC – Pouco contribui  
PMO – Poderia ser melhor organizado

No item 10 – bloco 5, indagou-se sobre a duração do curso: 71,6% considerou o tempo de estruturação do curso bom, que é atualmente de três anos ou seis semestres, para o desenvolvimento de um curso integrado, mesmo sendo no turno noturno. No curso de Edificações 78,5% sentem-se bem com esse tempo de estudos para a obtenção da formação profissional e conclusão do Ensino Médio e no curso de Mecânica 65,2% manifestou a mesma opinião. Vale ressaltar que no percentual ínfimo de alunos, 11,2%, considerou pouco tempo a duração do curso, algumas observações interessantes foram registradas: os professores correm com a matéria; a formação técnica é superficial.

Ao final do bloco 5, no item 11, pesquisou-se se recomendariam o curso para outrem. Aqui, o curso de Edificações desponta com o percentual de 96,9% e Mecânica com 94,2%. As justificativas para essa recomendação são de que os cursos têm professores bem qualificados, dispostos a ensinar; a instituição oferece um bom ensino, abrindo as portas ao mercado de trabalho, gerando boas expectativas, novas oportunidades e a possibilidade de *ser alguém na vida*. Ainda chama a atenção um comentário escrito de um aluno: *o mercado de trabalho está necessitando*. Isto remete a lembrança de que a carência da população brasileira, mais especificamente da Região Norte, quanto à oferta de formação profissional é imensa, reduzindo as possibilidades de ascensão da grande massa formadora dessa população, a qual, muitas vezes, se vê massacrada pela sociedade, sentimento exposto na escrita a seguir:

*Hoje vejo a EJA como uma nova oportunidade para poder me tornar uma pessoa melhor e assim ser alguém dentro desta sociedade que por tantas vezes me foi cruel (ALED5 – 16/04/12).*

#### *Campus Distrito Industrial – a herança*

O Campus Manaus Distrito Industrial foi criado ainda na década de 80, por meio da Portaria Ministerial nº 067, de 06 de fevereiro de 1987, com o nome de Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus – UNED e autorizado a funcionar através da Portaria nº 1.241, de 27 de agosto de 1992, oferecendo inicialmente os cursos de Informática Industrial e Eletrônica. É importante relembrar que no ato de sua criação, a ETFAM, hoje IFAM, não possuía área para a sua construção, sendo cedido um lote de terra pela Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA, sob o nº 168, no dia 18 de agosto de 1988, localizado na Avenida Governador Danilo Areosa, 1672, Distrito Industrial. Durante sua construção, ainda foi realizado concurso para lotação de servidores na unidade, porém após a conclusão da obra, a ETFAM não detinha recursos financeiros para dotar a nova escola de infraestrutura adequada para seu funcionamento, gerando um convênio entre a ETFAM e FUCAPI, já comentado no histórico do CMC, no qual se acordava a cessão do referido prédio para a FUCAPI a fim de instalar Centro Amazonense de Educação Tecnológica Lindolfo Collor.

Em 1992, depois do Tribunal de Contas da União ter detectado irregularidades no contrato entre as duas instituições citadas anteriormente, a gestão da escola retorna à

responsabilidade da ETFAM, conforme portaria descrita no primeiro parágrafo deste histórico. Dessa forma, os cursos ministrados, então, Mecânica Fina e Informática Industrial (*Hardware*), receberam o seguinte encaminhamento: o curso de Mecânica Fina adequou-se a Mecânica ofertada na ETFAM, sofrendo uma mudança radical no seu perfil, inclusive ocasionando a transferência de seus alunos para a unidade central, enquanto que o curso de Informática Industrial foi totalmente acolhido pela nova escola.

Não tendo recursos financeiros próprios e nem tampouco pessoal administrativo, já que os servidores, destinados à UNED, estavam todos distribuídos nos diversos setores da ETFAM, o primeiro diretor, Jefferson Jurema Silva, enfrentou um grande desafio em administrar uma nova unidade que acolheria os cursos de Informática Industrial, herança do CAET, e Eletrônica, herança da ETFAM, que iniciou sua primeira turma em 1993, sendo as turmas antigas do respectivo curso transferidas para a UNED somente no ano de 1994, após um período de resistência. Essa época inicial da UNED foi marcada por uma união muito intensa entre os servidores da FUCAPI que permaneceram e os novos servidores oriundos da ETFAM, resultando em ações educativas de enorme significado para a vida dos alunos dessa etapa.

Devido a sua localização, na área do Distrito Industrial, distante do perímetro urbano de Manaus, o acesso à unidade é um problema até hoje, em decorrência das poucas alternativas de transporte coletivo ofertadas, o que já levou a comunidade a organizar manifestações importantes para a sensibilização de órgãos públicos;

Com a mudança da ETFAM para CEFET-AM, em 2001, a UNED passou a ofertar o curso superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, ampliando posteriormente para Tecnologia de Materiais de Processos e Componentes Eletrônicos e Mecatrônica. Decorrente da transformação de CEFET-AM para IFAM, em 2008, a UNED passou, em 2009, a denominar-se *Campus* Manaus Distrito Industrial – CMDI, ganhando finalmente, sua autonomia financeira, tendo liberdade para gerenciar seus recursos próprios, o que, até então, era um grande obstáculo para a realização de determinadas ações que, quase sempre, eram adiadas por falta de liberação de verba. Começa assim, uma nova etapa administrativa para o agora CMDI.

E, por herança, o PROEJA, não seria diferente. Em 2006 teve sua implantação no CMDI por meio da oferta do curso de Eletrônica, formando uma turma que iniciaria no segundo semestre do mesmo ano. Essa mesma oferta continua até hoje, embora as avaliações indicarem uma melhor adaptação da demanda que procura o programa cursos na área de Gestão, podendo ser oferecido o curso de Logística, que já existe na forma

subsequente, talvez possibilitando redução dos índices de evasão, que tem crescido cada vez mais nas últimas turmas.

Ainda em 2005, o decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, como já afirmado, instituiu o PROEJA no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, basicamente obrigando as instituições federais a ofertar, a partir do ano de 2006, turmas de Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional na modalidade de EJA. Tal decisão gerou diversos questionamentos no CEFET-AM e, conseqüentemente, na UNED. Entre as várias indagações destacavam-se: Quais professores irão trabalhar com essa demanda? Quais condições os alunos terão para acompanhar o curso? Atenderão aos pré-requisitos? A carga horária presencial permitirá o desenvolvimento de um curso de qualidade? Que tipo de formação haverá para os professores que se dispuserem a trabalhar com esse público? Estas perguntas continuaram a serem ouvidas até início do 1º período de aula para a turma que iniciaria em julho de 2006, do curso de Eletrônica. A cada convite realizado a um/a professor/a, eram explicadas as características dos novos alunos, a distribuição da carga horária, as dificuldades quanto à defasagem de conteúdos, a importância de diversificar estratégias, etc.

A fim de diminuir as dificuldades e a resistência presente em atitudes de alguns docentes, foi organizado um seminário para, além de discutir a implantação do curso, analisar também as várias propostas de matriz curricular, *buscando uma equivalência com o curso integrado diurno em termos de carga horária*. Esse seminário serviu também como sensibilização da comunidade para o compromisso de um bom atendimento a esse novo público. A partir daí conseguiu-se formar o quadro de professores que iria trabalhar com essa modalidade de ensino, embora, para a maioria, fosse a primeira experiência com EJA.

A primeira turma iniciou no segundo semestre de 2006 com um total de 40 alunos matriculados. Logo nas semanas iniciais realizou-se uma reunião com a turma a fim de informar sobre toda a organização do curso e qual o compromisso dos alunos para que o curso continuasse sendo ofertado pelo CEFET-AM. Foi então que se percebeu que boa parte dos alunos estava cursando ou já havia concluído o Ensino Médio ao participar da seleção do PROEJA. Poucos eram os alunos provenientes do Ensino Fundamental.

Chegou-se ao final do 1º período com a seguinte estatística:

**Quadro 3 – Estatística de Aproveitamento – PROEJA Eletrônica 2006/2**

<b>EJAEL11 (2º semestre 2006)</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>APROVADOS</b>	<b>REPROVADOS</b>	<b>EV/DE/AP</b>	<b>TRANSFERIDOS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>BIOLOGIA</b>	-	-	-	-	-
<b>FILOSOFIA</b>	35 (89,7%)	-	04 (10,3%)	-	39
<b>FÍSICA</b>	32 (82%)	03 (7,7%)	04 (10,3%)	-	39
<b>GEOGRAFIA</b>	35 (89,7%)	-	04 (10,3%)	-	39
<b>HISTÓRIA</b>	35 (89,7%)	-	04 (10,3%)	-	39
<b>INFORMÁTICA</b>	35 (89,7%)	-	04 (10,3%)	-	39
<b>LÍNGUA PORT.</b>	35 (89,7%)	-	04 (10,3%)	-	39
<b>LÍNGUA ESTR.</b>	27 (69,2%)	08 (20,5%)	04 (10,3%)	-	39
<b>MATEMÁTICA</b>	35 (89,7%)	-	04 (10,3%)	-	39
<b>QUÍMICA</b>	29 (74,3%)	06 (15,4%)	04 (10,3%)	-	39

Fonte: Relatório do Setor Pedagógico – CMDI, 2006.

Esses dados foram considerados positivos dentro da realidade vivenciada durante o semestre, pois a expectativa, em virtude do número alto de alunos com o Ensino Médio concluído, era de uma maior desistência, o que, para surpresa, somente 04 alunos efetivamente desistiram do curso, tendo um percentual de evasão e desistência de apenas 10,3%.

Segundo período do curso representou o começo das disciplinas da área técnica: *Desenho Técnico e Eletricidade*. Os problemas começaram a se intensificar. A falta de base, de fundamentação foi percebida intensamente por parte dos docentes, principalmente nas disciplinas de Matemática, Física e Eletricidade. Mas, apesar disso, ainda se obteve um bom percentual de aprovação, retratado na estatística abaixo:

**Quadro 4 – Estatística de Aproveitamento – PROEJA Eletrônica 2007/1**

<b>EJAE21 (1º semestre 2007)</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>APROVADOS</b>	<b>REPROVADOS</b>	<b>EV/DE/AP</b>	<b>TRANSF. / TRANC.</b>	<b>TOTAL</b>
<b>BIOLOGIA</b>	28 (80%)	02 (5,7%)	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35
<b>DES. TÉCNICO</b>	30 (85,7%)	-	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35
<b>ELETRICIDADE</b>	23 (65,7%)	07 (20%)	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35
<b>FÍSICA</b>	22 (62,9%)	08 (22,8%)	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35
<b>GEOGRAFIA</b>	25 (71,4%)	05 (14,3%)	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35
<b>HISTÓRIA</b>	29 (82,8%)	01 (2,9%)	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35
<b>LÍNGUA ESTR.</b>	24 (68,6%)	06 (17,1%)	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35
<b>LÍNGUA PORT.</b>	12 (34,3%)	18 (51,4%)	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35
<b>MATEMÁTICA</b>	28 (80%)	02 (5,7%)	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35
<b>QUÍMICA</b>	23 (65,7%)	07 (20%)	03 (8,6%)	02 (5,7%)	35

Fonte: Relatório do Setor Pedagógico – CMDI, 2007.

No segundo semestre de 2007 entrou outra turma, e UNED passou a ter duas turmas de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, no curso de Eletrônica, sendo uma do 1º período e outra do 3º período. No entanto, é cabe ressaltar que o Decreto nº 5.840/06 previa, a partir do segundo ano de oferta, a ampliação de turmas, o que nunca ocorreu até o momento. Pelo contrário, em 2008 não aconteceu oferta de vagas para a respectiva modalidade, sendo justificada em vista da troca do período de entrada das turmas na UNED, deixando de ser no primeiro semestre para acontecer no segundo semestre de cada ano, o que favorecia a inscrição dos alunos no Processo Seletivo Contínuo da Universidade Federal do Amazonas – PSC / UFAM.

A turma do 1º período de 2007, no seu primeiro dia de aula, conheceu a realidade do curso por meio de um breve relato retrospectivo da primeira turma, sendo os alunos alertados de algumas dificuldades que poderiam surgir durante a caminhada do curso. Esse contato fez com que um grupo de alunos da segunda turma matricular-se num curso básico de Eletrônica oferecido pela Gerência de Extensão – GEEX, buscando, segundo depoimentos, uma melhor preparação para as disciplinas da área técnica pretendendo diminuir a possibilidade de desistência.

Já na turma de 3º período, o setor pedagógico da UNED começou a observar um quadro não muito animador, porque após o retorno das férias do meio do ano, identificou-se um número menor de alunos, principalmente, do público feminino que foi reduzido para a presença de somente 3 três mulheres na turma. O índice de desistência, que vinha mantendo-se na faixa de 8 a 10%, aumentou significativamente. Iniciava-se, então, a predominância das características negativas do público de EJA, que associadas aos declínios dos números do Ensino Médio desse período, não indicava dados promissores para as turmas do PROEJA de Eletrônica, o que pode observa-se nos dados do **quadro 5 – Anexo 1**.

Nessa época buscou-se, a partir de realização de uma reunião pedagógica, logo na primeira semana de aula de 2007/2, com o objetivo de *favorecer a interação dos docentes, buscando a construção de relações solidárias, fomentadoras de um trabalho educativo interdisciplinar*, trabalhar alguns tópicos reflexivos sobre o *compromisso do educador*. Apresentou-se ainda a *Coleção Cadernos de EJA*, pretendendo incentivar os docentes a trabalhar de forma contextualizada os seus conteúdos, criando, a partir dos textos e das atividades propostas por essa coleção, novos exercícios que se tornassem mais dinâmicos e incentivadores da aprendizagem. Entretanto, em virtude da não permanência dos mesmos docentes, a participação foi reduzida, demonstrando o pouco

interesse pela EJA por boa parte do referido segmento, inviabilizando a concretização da proposta.

Nesse período aconteceu ainda a visita da professora Vânia Nóbile, representante da SETEC, trazendo a expectativa do recebimento de verba em 2008/1 que pudesse dar suporte à Coordenação de Apoio ao Estudante – CAEST em algumas iniciativas de auxílio financeiro aos estudantes do PROEJA, já que se observava, a nível nacional, a situação financeira como uma das principais causas incentivadoras da desistência, o que concretizou-se somente em 2008/2. Nos anos seguintes as dificuldades de implementação do programa não diminuíram, ao contrário, aumentaram.

Todas estas informações, até então, registradas foram retiradas de relatórios de agosto/2007 e abril/2008 sobre o PROEJA, feitos pela autora desta pesquisa, a qual, desde a implantação do programa no CMDI, é a pedagoga que acompanha sua implementação. Toda essa vivência despertou a pesquisa, então, apresentada, buscando acalmar inquietações e diminuir indignações.

#### *O CMDI e seu público seletivo*

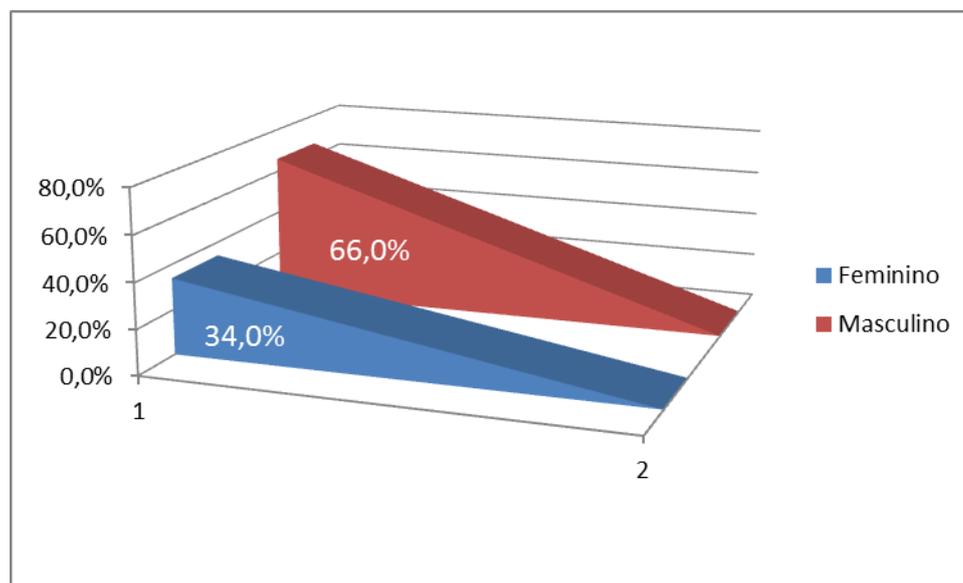
O CMDI, conforme informado anteriormente, oferta o curso de Eletrônica em adesão ao PROEJA, já que concentra um enorme número de docentes com formação na respectiva área. Ainda agrega outra característica peculiar que é de encontrar-se inserido na área do Distrito Industrial, ou seja, no PIM, cujo polo que se sobressai é da indústria eletroeletrônica. Essa inserção apresenta-se aparentemente sendo uma vantagem, mas na rotina gestacional pouca ou quase nenhuma diferença faz, pois, apesar de existir uma imensa demanda solicitada pelo PIM, o *campus* em questão enfrenta grande dificuldade na formação de novas turmas do PROEJA na área de Eletrônica, mesmo ocorrendo processo seletivo apenas uma vez a cada ano, com a oferta de quarenta vagas em cada turma.

Mediante as informações explicitadas no quadro 5 (anexo 1), faz-se a interrogativa: Por que a enorme dificuldade do CMDI em preencher as 40 vagas ofertadas para o PROEJA de Eletrônica se existe demanda frequente para tal? A partir deste questionamento apresentar-se-á, em sequência, o perfil delineado pelos questionários aplicados a quatro turmas, já que a pesquisa teve início com a turma finalista de 2011. Mas ressalta-se que, em vista da entrada anual, o CMDI somente possui três turmas do curso ofertado a cada ano, já que vem mantendo sempre a entrada

de uma única turma a cada nova seleção. Essa atitude aponta um desinteresse pela existência do programa na unidade escolar, cujas causas foram buscadas nos resultados obtidos da aplicação dos questionários à gestão do CMDI, incluindo direção geral e coordenações afins.

Construindo o perfil seletivo do CMDI, verificar-se-á a partir de agora as informações do bloco 1, **Identificação**, observando no item 1 o domínio masculino do público existente no curso de Eletrônica, perfazendo um percentual de 66%, restringindo-se a 34% a presença do público feminino. Entretanto, é salutar destacar que na turma finalista de 2012, esse percentual igualou-se em 50% para os dois gêneros, demonstrando que apesar de ser menor o número de entrada do sexo feminino, a permanência até o final do curso tem sido maior das mulheres, sugerindo e reforçando ser o gênero feminino mais resistente e possuidor de maior capacidade de superação das adversidades vivenciadas durante o curso, característica também observada em outras turmas de outros cursos das unidades escolares pesquisadas.

**Gráfico 13 – COMPARAÇÃO DE GÊNEROS – CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

No que diz respeito a faixa etária do público do discente do CMDI, item 2 – bloco 1, ocorreu a predominância de alunos de idade entre 20 e 24 anos, perfazendo um total de 30% das turmas, seguida pelas faixas etárias de 25 a 29 anos, 26%, e 30 a 34 anos, 20%. Na turma finalista de 2011 destacou-se a população de 25 a 29 anos, apontando um percentual de 36,4%. A turma finalista de 2012 mostrou um equilíbrio, aparecendo o percentual de 33% para cada uma das faixas etárias citadas acima. Na

faixa etária mais nova, de 18 e 19 anos, o percentual apresentado foi significativo, totalizando nas turmas 12%. Este resultado indica que cada vez mais a população de EJA passa a ser formada por um número maior de jovens, levando a reflexão de que as novas metodologias adotadas por esta modalidade devem buscar um equilíbrio no atendimento das expectativas dos seus distintos públicos, desestimulando a ideia de desistência, tão comum a esse público.

Ainda se resgata em Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) que as conhecidas deficiências do sistema escolar público são, sem dúvida, responsáveis por parte da demanda do público mais jovem sobre programas voltados à EJA, principalmente na função de suplência, alavancando no sistema privado vários cursos supletivos, que contribuem sensivelmente para precarização do ensino ofertado a essa população.

No item 3 – bloco 1, relativo a cor/raça, 68% dos participantes da pesquisa reconheceram-se pardos e apenas 18% declararam ser sua cor branca, repetindo a mudança de interpretação deste aspecto, já observada no CMC, onde os índices mostraram a mesma concentração, reforçando o comportamento de aceitação da influência de várias raças na formação cultural, o que não minimiza o preconceito social vivenciado por diversos indivíduos em muitos momentos do cotidiano, e o espaço escolar não está isento dessa situação.

Em relação ao estado civil, item 4 – bloco 1, em consonância com a faixa etária predominante, 42% dizem ser solteiros, enquanto que 38% informaram ser casados. É interessante observar que nas duas turmas finalistas ocorreu uma inversão, aparecendo 63,6% que se manifestou casado e 18,2% ser solteiro, na turma de 2011. Na turma do sexto período de 2012, 50% mostrou-se casado e 33,3% solteiro. Diante desses números alguns fatores podem ser refletidos além da faixa etária como o caso de, nas turmas mais antigas, os alunos já estarem conseguindo galgar certa segurança financeira, possibilitando a formação de um núcleo familiar ou ainda o próprio amadurecimento pessoal que leva o indivíduo a buscar uma estabilidade emocional.

No quinto item do bloco 1, que identifica a origem / naturalidade dessa população, 60% disse ser oriundo da própria cidade de Manaus, 16% provindo do interior do Amazonas, 18% originário do interior de outro estado e somente 6% proveniente da capital de outro estado. Isto é, o público maior atendido pelo PROEJA / IFAM ainda continua sendo, em sua maioria, alunos nativos desta terra, onde encontra-se o terceiro pior Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do Brasil, 0,45 em Atalaia do Norte (ONU, 2010), indicando uma carência muito grande no campo

educacional, urgindo a ampliação de políticas públicas acessíveis a essa população tão vulnerável as intempéries sociais.

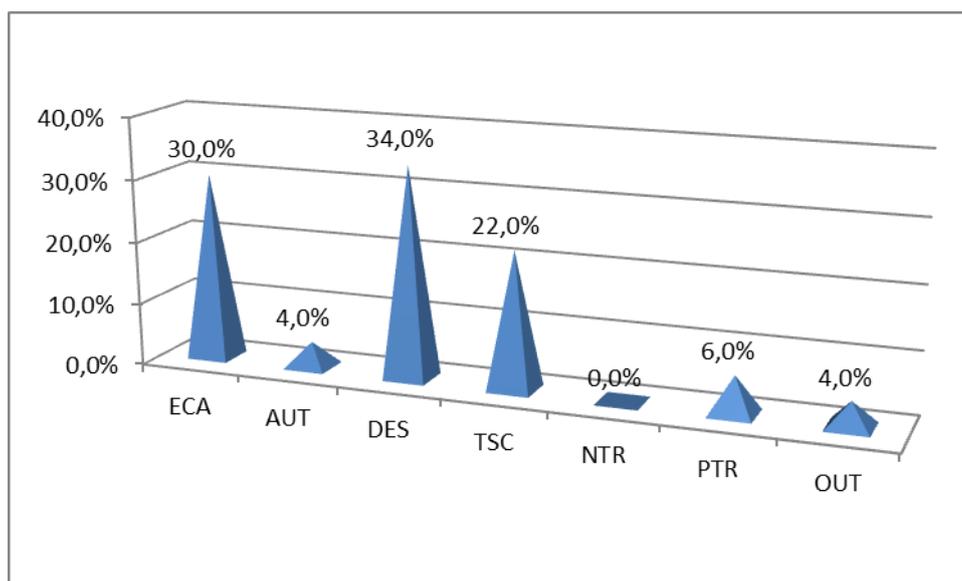
Iniciando o bloco 2, **Socioeconômico**, tem-se a questão da moradia, item 1, em que 46% informou morar em sua própria casa, havendo manifestação de 18% que morava em casa alugada, 16% que vivia em quarto ou cômodo cedido ou emprestado e 14% em casa cedida. Juntando estes três últimos percentuais, obteve-se um total de 48% de discentes que não possuíam residência própria, superando dessa forma o número de alunos que apresentavam a segurança da casa própria. Este índice revela-se preocupante e atormentador, pois um dos motivos que colabora para a desistência do aluno de EJA é a mudança constante de domicílio, resultando também, em alguns casos, na oneração do transporte e outras dificuldades afins.

No item 2 – bloco 2, visualizou-se as pessoas que compartilhavam moradia com os alunos pesquisados. No CMDI novamente viu-se a predominância dos mesmos indivíduos citados no CMC, onde 48% dos pesquisados disse compartilhar moradia com a figura do cônjuge e filhos, 26% com a mãe e irmãos, 16% a figura do pai e 12% com outros parentes, subtendendo que este último percentual é composto pelos alunos que se declararam oriundos de outro estado, onde o sonho de conseguir emprego no PIM continua sendo um dos fortes estimuladores da migração impulsiva, tornando Manaus a sétima cidade mais populosa do Brasil, conforme projeção do IBGE – 2013, o que contribui significativamente para a permanência do crescimento desorganizado da área metropolitana de Manaus.

Quanto a quantidade de moradores que compartilhavam a residência com os sujeitos pesquisados, item 3 – bloco 2, os alunos consultados informaram que 26% dividiam com quatro pessoas, 20% sendo com três pessoas, 14% informando ser cinco pessoas e 16% cuja convivência ocorria com mais de cinco pessoas. Quanto ao percentual de alunos que se apresentou morando sozinhos, este ficou reduzido a 6%. Os dados encontrados mostraram uma população que dificilmente disporia de um ambiente físico, em sua residência, que possibilitasse o estudo individual, quando necessário, mostrando mais um fator desfavorável ao bom desempenho escolar.

O quarto item do bloco 2, onde verificou-se a situação trabalhista dos alunos do curso de Eletrônica – PROEJA, 34% declarou já havia trabalhado, mas no momento da pesquisa encontrava-se desempregado, 30% trabalhava com carteira de trabalho assinada e 22% desempenhava atividade remunerada mas sem a assinatura da carteira profissional.

**Gráfico 14 – SITUAÇÃO QUANTO AO TRABALHO – CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

ECA – Empregado com carteira assinada  
DES – Desempregado  
NTR – Nunca trabalhou  
OUT – Outros

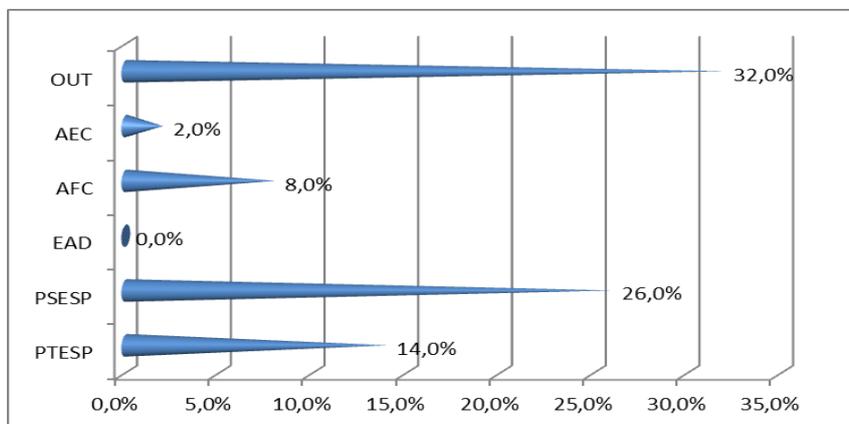
AUT – Autônomo  
TSC – Trabalhando sem carteira assinada  
PTR – Procurando trabalho

Como resultado deste quadro, no item 5, relacionado a renda individual mensal, 28% não exercia nenhuma atividade formal remunerada, 24% recebia até dois salários mínimos, 22% tinha remuneração menor que o salário mínimo e 20% estava recebendo renda até um salário mínimo. Sendo que, entre três e cinco salários mínimos, apenas 4% recebia essa quantia e somente 2% acima de cinco salários mínimos. Este resultado aponta que a população pesquisada do PROEJA – CMDI buscava formação profissional para conquistar espaço no mercado de trabalho, possibilitando renda fixa que permitisse a busca de novas realizações, entre elas, dar continuidade em sua formação a nível superior, assegurando sua permanência no ambiente competitivo da indústria.

No item 6 – bloco 2, referente ao tipo de atividade remunerada desempenhada pelos alunos pesquisados, o percentual destaque foi de 32% que não deixou claro que tipo de atividade desempenhava, condizendo com os resultados do item anterior, ou seja, por não estarem empregados buscavam realizar qualquer tipo de atividade que lhe pudesse garantir a subsistência. Quanto aos demais, 26% declarou-se profissional sem especialização, 14% identificou-se como técnico especializado, 8% informou que exercia atividade autônoma fora de casa, demonstrando, portanto, que boa parte do

público atual do PROEJA – CMDI adquiria renda a partir do exercício de atividade informal, mantendo-se quase sempre em situação de vulnerabilidade social.

**Gráfico 15 – TIPO DE ATIVIDADE REMUNERADA – CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

PTESP – Profissional técnico especializado  
 EAD – Empregado em atividade doméstica  
 AEC – Autônomo em casa

PSESP – Profissional sem especialização  
 AFC – Autônomo fora de casa  
 OUT - Outros

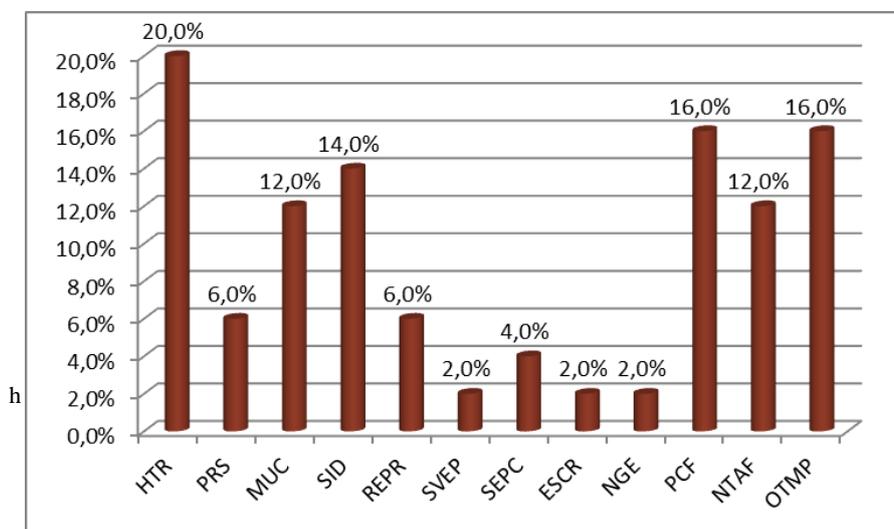
A escolaridade do pai, expressa no item 7 – bloco 2 que 30% teve a figura paterna estendendo a formação escolar básica até o Ensino Médio, 10% a mesma aconteceu até a 8ª série, 18% a escolaridade ocorreu somente até o final das séries iniciais do Ensino Fundamental e 14% o pai foi somente alfabetizado. Quanto a escolaridade da mãe, item 8, não se viu muita diferença em relação a figura do pai, perfazendo 30% das mães concluindo o Ensino Médio, 14% alcançou a 8ª série, 20% somente até a 4ª série e 10% tendo sido apenas alfabetizada. A soma dos índices das primeiras etapas da formação básica dos pais resultou em 32% do pai e 30% da mãe, exibindo um percentual de 62%, o qual evidencia o baixo nível de escolaridade dos genitores dos investigados, aspecto que, em alguns casos, contribui sensivelmente para a distorção idade-série, característica determinante dos alunos da EJA.

No item 9 – bloco 2, tem a declaração da renda familiar, onde 40% manifestou ser de até dois salários mínimos, 20% de até um salário mínimo e outros 20% afirmou que essa renda ficava entre três e cinco salários mínimos, chamando a atenção que na turma do 5º período – 2012, 33,3% possuía uma renda familiar até um salário mínimo e 50% variando entre três e cinco salários, o que indica a união das finanças da família sendo um suporte para a permanência até o final do curso de certos alunos.

Encerrando o bloco 2, o item 10 traz a informação sobre a responsabilidade do sustento da família do aluno enquanto permanecia no curso em questão, 52% declarou ser sua própria pessoa a responsável, 28% disseram ser e 18% apresentou o cônjuge exercendo esse papel. Isto remete a reflexão de que os alunos que permaneceram até o final do curso descobriram de formas degradantes a necessidade de buscar a formação profissional para manter-se competitivo no mercado de trabalho, tendo que conciliar a exploração desenfreada exercitada pelas empresas com a cobrança cega da escola, a qual, por muitas vezes, deixa de considerar que esse fator é um dos principais determinantes da exclusão do público da EJA do ambiente escolar.

O curso de Eletrônica do CMDI, no bloco 3, **Trajétoria Escolar**, traz os vários motivos que provocaram a sua interrupção na vida da referente população, item 1, apresentando certo equilíbrio nos percentuais encontrados, onde o motivo destacado reforça o fator excludente comentado anteriormente, pois 20% apontou o horário de trabalho como empecilho para estudar. Em sequência surge a família, 16%, sendo interessante ressaltar que na turma finalista de 2012, onde 50% eram mulheres, este mesmo percentual é o indicador da constituição de família, cuidado com os filhos como motivo pela parada dos estudos, além de 66,7% desse público alegar a mudança de cidade, o que se justifica, já que três quartos são oriundos dos interiores do Amazonas e Pará. Os próximos motivos obtiveram 12% cada, registrando a desistência em virtude do desinteresse e a falta de apoio da família, levando a refletir que este último motivo pode proceder da cobrança da família pela inserção prematura no mundo do trabalho.

**Gráfico 16 – MOTIVOS DE INTERRUPÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR  
CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

HTR – Horário de trabalho  
MUC – Mudança de cidade  
REPR – Reprovação  
SEPC – Sem escola perto de casa  
NGE – Não gostava de estudar  
NTAF – Não tinha apoio da família

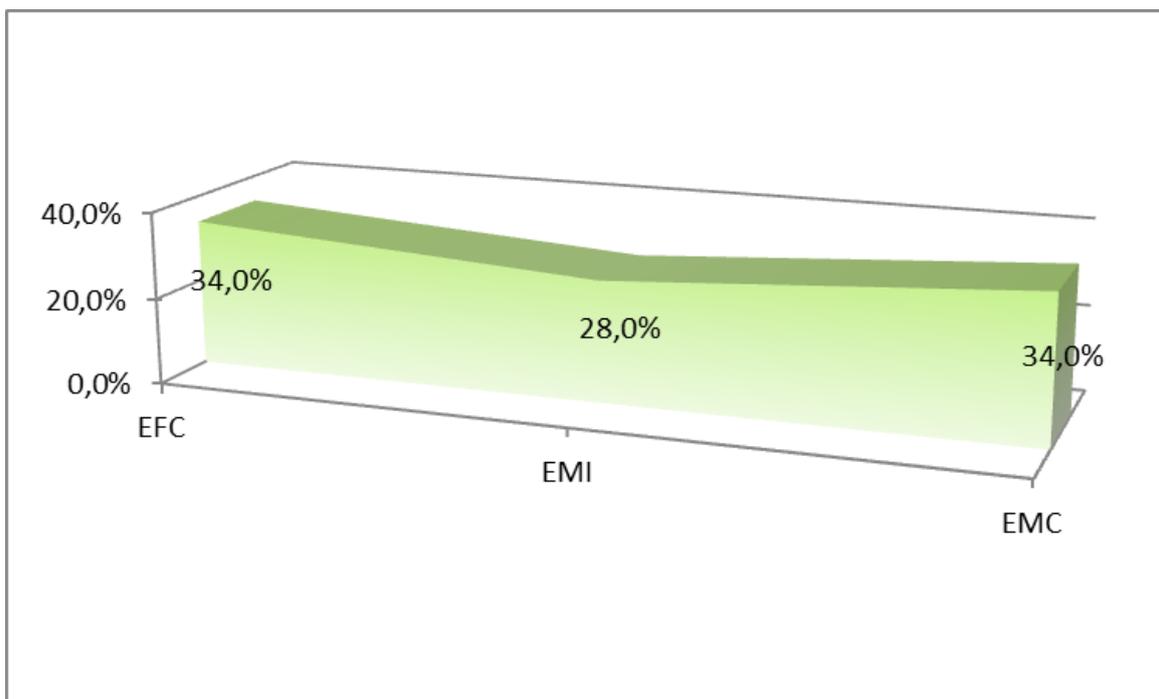
PRS – Problemas de saúde  
SID – Sem interesse, desistiu.  
SVEP – Sem vaga em escola pública  
ESCR – Escola ruim  
PCF – Parou para cuidar da família  
OTMP – Outro motivo pessoal

No segundo item deste bloco, onde o discente pesquisado declarava sua escolaridade, viu-se um empate entre dois públicos: 34% de alunos que disse ter somente o Ensino Fundamental e para os discentes que reconheceram já ter o Ensino Médio completo ao iniciarem o PROEJA. Ainda destacou-se 28% que informou já estar cursando o Ensino Médio quando resolveu participar do processo seletivo do curso de Eletrônica, demonstrando que a integração do EM com a EP foi aspecto decisivo para a escolha de recomeçar o Ensino Médio. Na turma finalista de 2011, o índice de alunos que já possuíam o EM completo atingiu 63,6% e a turma do primeiro período de 2012 expressou 50% desse público, sendo este percentual expressado em um dos motivos dito por um dos alunos do curso, como descrito a seguir:

*Terminei o ensino médio por meio do supletivo. Provas de múltipla escolha, e sempre tive sorte nesse quesito. Porém, entendimento mínimo e conhecimento quase zero. Com um pouco de incentivo de alguns amigos resolvi encarar esse desafio. Isso me custou a família. Agora, esforço-me ao máximo para não desistir do curso [...] (ALET1 – 21/03/12).*

Fundamental ressaltar, ainda, que na turma do terceiro período de 2012, onde não aparece nenhum aluno manifestando já ter o EM completo, deu-se em consequência de que todos os alunos da turma, no ato da matrícula, assinaram um termo declarando não ter ainda o EM concluído. Na turma finalista de 2012 em que o percentual 0% repete-se para os alunos possuidores do EM completo, a turma informou que essa ausência decorreu da desistência dos mesmos, permanecendo somente os alunos que ainda não haviam concluído esse nível de ensino. Observa-se então, que a grande maioria dos alunos que inicia o PROEJA com Ensino Médio completo desiste em virtude de não se identificar com o curso, colaborando enormemente para a manutenção do alto índice de evasão.

**Gráfico 17 – ESCOLARIDADE AO INICIAR O PROEJA**  
**CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

EFC – Ensino Fundamental completo  
EMI – Ensino Médio incompleto  
EMC – Ensino Médio completo

O próximo aspecto, item 3 – bloco 3, referente a idade em que o indivíduo pesquisado parou de frequentar a escola, 36% disse ter parado de frequentar a escola entre 15 e 18 anos e 34% entre 19 e 24 anos, informação que também reforça os resultados do item 1 deste bloco, trazendo, de maneira intrínseca, a necessidade de trabalhar para colaborar com o sustento da família, tendo sido, muitos desses alunos, obrigados a abrir mão do direito de estudar. Despertou a atenção também, que na turma finalista de 2012, onde boa parte migrou dos interiores para as capitais dos estados, 50% interrompeu os estudos entre 10 e 14 anos, o que aponta para a carência do ensino nas cidades pequenas, bem como a falta de opção no EM.

Os dados, registrados no terceiro item do bloco em questão, remetem mais uma vez a Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), os quais enfatizaram em seus textos que a entrada precoce das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal provocou a sua transferência para programas de educação originalmente destinados a população adulta, levando-os a um ciclo de inclusão e exclusão, onde alguns ainda persistem na busca da conclusão da escolaridade básica. O PROEJA, portanto, torna a esse público

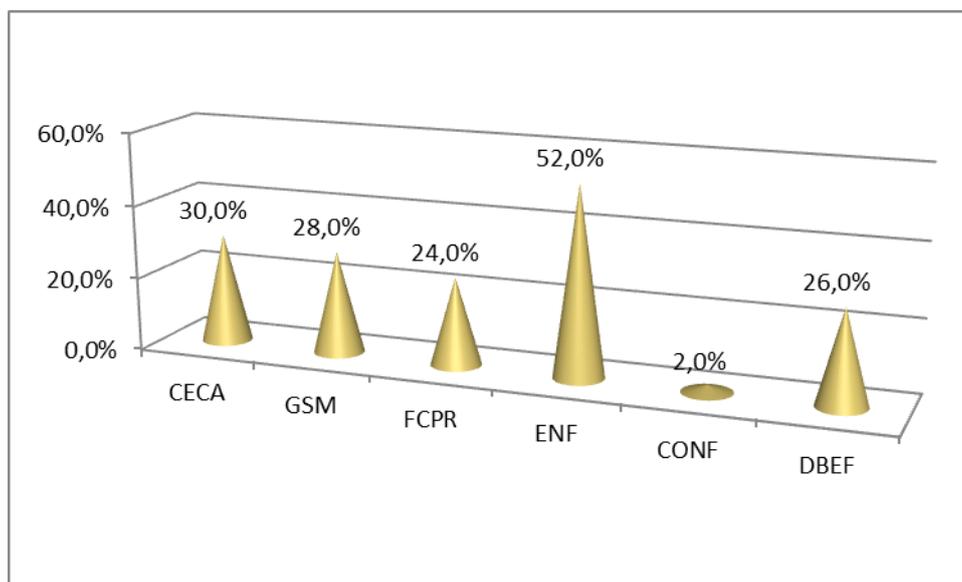
um incentivo para tal, pois além de proporcionar a finalização da formação básica com maior qualidade, também traz junto a possibilidade de uma formação profissional, apresentando o trabalho como princípio educativo, transformando-se no aspecto impulsionador dessa busca.

No item 4 – bloco 3, observou-se a duração de tempo que o aluno do PROEJA – Eletrônica esteve afastado da escola antes do seu ingresso no programa. Dos pesquisados, 24% informou ter ficado apenas 3 a 6 anos, sendo o mesmo percentual para 1 a 2 anos, 18% disse não ter se ausentado nenhum ano do ambiente escolar antes de iniciar o curso em questão, ressaltando que no percentual individual por turma, a finalista de 2011, apresentou 27,3%, isto é, um quarto da turma que passou mais de 10 anos afastada da sala de aula de retornar a escola por meio do PROEJA, o que historicamente mostra-se como um dos aspectos que aumentam a dificuldade dos alunos da modalidade EJA a permanecerem na sala de aula. Daí a necessidade da busca de metodologias adequadas a esse público que atendam as suas peculiaridades diversas, incentivando sua permanência na escola.

Ao término do bloco 3, o item 5 registrou as mudanças sentidas pelos estudantes pesquisados após voltar a estudar e entre as sugeridas a que despontou com 64% foi o aumento do conhecimento, oferecendo maior segurança para o alcance dos seus sonhos, 56%. Consequentemente, o percentual de 28% apareceu manifestando melhoria da satisfação pessoal, índice seguido por 16% que disse ter tido novas oportunidades de trabalho e 14% que se sentiu mais respeitado por sua família. Todos estes aspectos convergem para o resgate de autoestima, que em alguns casos, no início do PROEJA, aparenta não existir.

No bloco quarto – **Contextualização**, expôs-se no item 1 a preocupação dos alunos do curso de Eletrônica do PROEJA – CMDI na época da pesquisa, dos quais, 52% desse universo colocou em primeiro lugar a necessidade de entrar numa faculdade, indicando um forte interesse em continuar os estudos. A segunda maior preocupação desse público foi conseguir um emprego com carteira assinada, 30%, por conseguinte, conquistar um salário melhor, 28%, demonstrando a busca por uma estabilidade financeira. Com o percentual de 26% apareceu os alunos com a preocupação de concluir o ensino profissionalizante reverberando na importância dessa formação para o alcance do aspecto citado anteriormente.

**Gráfico 18 – PREOCUPAÇÃO ATUAL DO DISCENTE**  
**CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

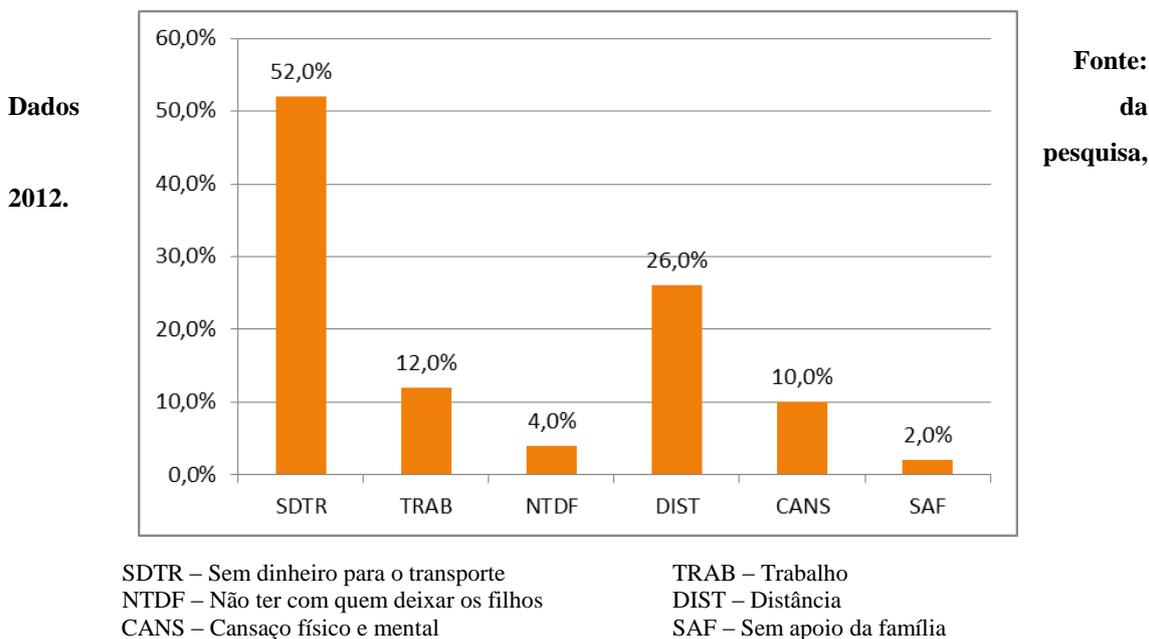
CECA – Conseguir emprego com carteira assinada  
 FCPR – Fazer um curso profissionalizante  
 CONF – Constituir família

GSM – Ganhar salário melhor  
 ENF – Entrar numa faculdade  
 DBEF – Dar uma boa educação aos filhos

Estes percentuais vislumbram reflexões de Di Pierro, Joia e Ribeiro novamente que veem os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringirem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas terem um alcance maior, respondendo às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e continuarão tendo no futuro. Sendo essas diversas e cambiantes, as políticas de formação das pessoas jovens e adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

No item 2 – bloco 4, verificando as possibilidades de estudo no ambiente de trabalho, detectou-se 36% dos alunos declarando que tinha espaço para estudar e desses, 12% recebia estímulo para tal. Entretanto, no item 3, outros aspectos apareceram sendo desfavoráveis a permanência do aluno no curso em questão, sendo a falta de dinheiro para o transporte, assim como no CMC, o fator que se transforma na maior dificuldade para continuidade dos estudos. Em segundo a distância apareceu com 26%, justificável, já que a localização do CMDI fica deslocada das vias de maior circulação do transporte coletivo, colaborando, dessa forma, para o aumento do gasto com o transporte para o acesso mais rápido ao *campus*.

**Gráfico 19 – DIFICULDADES PARA FREQUENTAR AS AULAS  
CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



O resultado explicitado, ao ser compartilhado com o setor pedagógico do CMDI, trouxe a lembrança de um fato ocorrido em fevereiro de 2005. Aproximadamente um ano antes da implantação do PROEJA no IFAM, em consequência à morte de um aluno do curso subsequente da UNED, na época, ocasionada por um assalto, na BR 319, pois o mesmo tinha que se deslocar da frente da escola para a referida estrada a fim de pegar a linha 418, que liga a zona Sul às zonas Leste e Norte de Manaus, a unidade escolar mobilizou-se no espaço de dois dias, juntamente com a FUCAPI, Serviço Social da Indústria – SESI – Creche CAT8, Fundação Desembarcador Paulo Feitosa, Sociedade Pestalozzi, Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas – ADEFA e Hospital Adventista, organizando uma passeata ocorrida na Bola da SUFRAMA. Essa manifestação conduziu um coletivo da linha 418 até a frente da UNED, ensinando assim a nova rota desse coletivo, que passou a vigorar logo em seguida a essa ação coletiva das instituições envolvidas, perdurando até hoje.

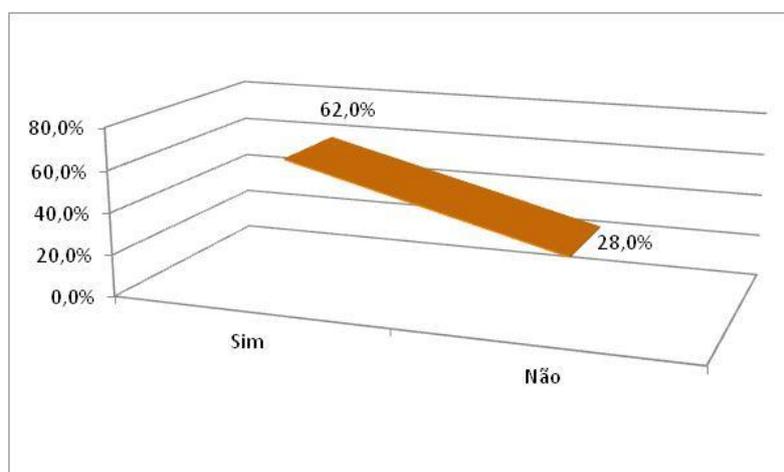
Hoje, para amenizar a dificuldade de transporte do alunado do CMDI, nas duas últimas gestões, conseguiu-se implementar o transporte de certo quantitativo de alunos do turno noturno do *campus*, resgatando-os às 18h30min da Bola da SUFRAMA para a escola, ajudando a reduzir o gasto com o transporte. Esse transporte ainda acontece em

mais dois horários, quando há a redução da circulação dos coletivos, 21h aproximadamente e 22h40min, sendo estendida essa última rota até o terminal II, localizado no bairro Cachoeirinha.

Ainda merece destaque, no item em questão, dois percentuais: 12% de alunos que declarou ser o trabalho a maior dificuldade, surgindo, em sequência, 10% de discentes alegando problemas com saúde como causa da baixa frequência. Isto leva a reportar-se à necessidade de mudança de hábitos pelas pessoas que retornam a escola depois de terem passado um bom tempo fora dela, exigindo o estabelecimento de novas rotinas e disciplina em atitudes que favoreçam a permanência no ambiente escolar, tais como: reservar um espaço, horário diário para leitura; visitar regularmente a biblioteca nos espaços vagos aula; estabelecer relações de cooperação e solidariedade com a turma que estiver inserido, a fim de gerar motivação e, por conseguinte, recuperar o prazer de frequentar novamente a escola.

No item 4 – bloco 4, referente ao recebimento de benefício, identificou-se o quantitativo de 62% de discentes recebedores de bolsa ou algum outro benefício e apenas 28% dizendo não receber nenhum tipo de assistência. Este resultado nos remete aos percentuais encontrados nos itens 4 e 5 – bloco 2, nos quais o maior quantitativo apontava para os alunos desempregados e com baixa renda. Enfatiza-se ainda que boa parte desse alunado, muitas vezes, acaba por utilizar o recurso recebido para custear algumas despesas da família, voltando a ficar sem verba para frequentar a escola e, conseqüentemente, ocasionando seu afastamento das aulas.

**Gráfico 20 – RECEBIMENTO DE BOLSA OU BENEFÍCIO – CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

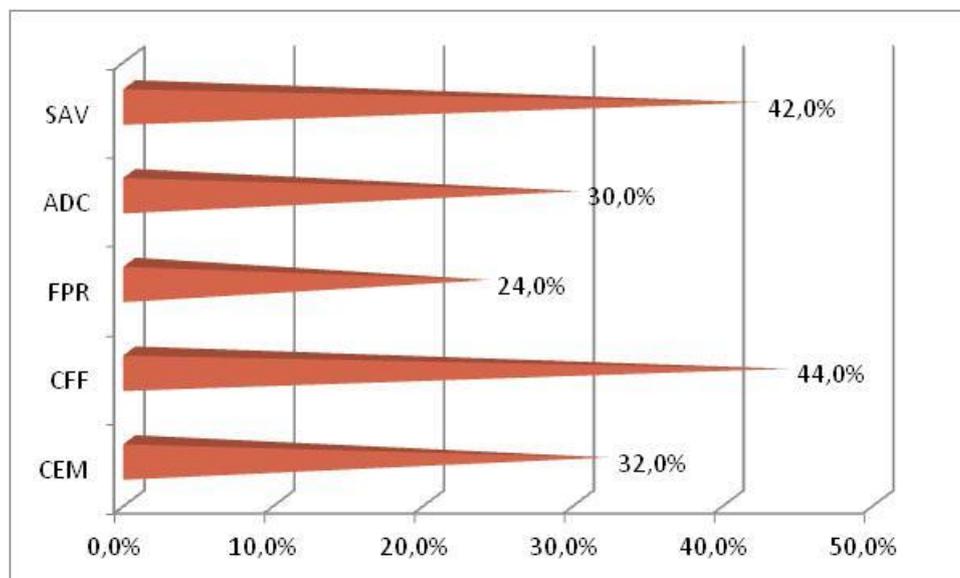
No item final do bloco 4 indagou-se sobre a possibilidade de continuação dos estudos, obtendo como resposta, que 74% pretendia prosseguir sua formação após a conclusão do Ensino Médio integrado a Educação Profissional. Nas escolhas do curso da Educação Superior, 26% demonstrou o desejo de continuidade na mesma área escolhida no ensino técnico, optando pela Engenharia Eletrônica, de Automação ou Tecnologia em Mecatrônica, subtendendo, portanto, que parte desse alunado pretende concorrer às vagas ofertadas pelo próprio CMDI em seus cursos superiores, já que o *campus* oferece dois dos cursos mencionados, Engenharia de Automação e Tecnologia em Mecatrônica. Em seguida aos cursos citados apareceram Engenharia Mecânica e Ambiental com o percentual de 24%. Em proporções bem menores surgiram ainda os cursos de Educação Física – 6%, Enfermagem – 4% e Serviço Social – 2%.

Esse desejo de continuidade dos estudos também vem sendo impulsionado, segundo Haddad e Di Pierro (2000), pela extrema valorização dada à educação nas sociedades pós-industriais, que está relacionada à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações que tornaram a formação continuada um valor fundamental para a vida dos indivíduos e um requisito para o desenvolvimento dos países perante os sistemas econômicos globalizados e competitivos, o que repercute, por conseguinte, no mundo do trabalho.

Apesar das dificuldades que os cursos da área de Exatas acarretam em termos de didática e metodologias facilitadoras da aprendizagem, é comum observar os alunos egressos do PROEJA do IFAM, que já trabalhavam na área, buscarem participar dos processos seletivos dos cursos superiores, demonstrando um grande interesse na continuidade de sua formação e indicando a conquista de segurança quanto ao seu preparo para tal.

Na etapa seguinte, bloco 5 – **Experiência no PROEJA**, a pesquisa verificou, no item 1, quais os motivos que levaram o público pesquisado a buscar novamente a escola, apresentando como principal impulsionador o desejo de fazer uma faculdade, 44%. O segundo e preocupante destaque foi o percentual de 42% apontando como principal motivo a necessidade de *ser alguém na vida*, lembrando que no CMC este número foi de 34%. Este resultado reafirma a característica peculiar, aparentemente comum no público excluído da EJA: a baixa autoestima, que por sua vez, leva o próprio aluno a negar a si mesmo o direito a educação.

**Gráfico 21 – MOTIVOS DE RETORNO À ESCOLA – CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

CEM – Conseguir um emprego melhor  
FPR – Fazer um curso profissionalizante  
SAV – Ser alguém na vida

CFF – Conseguir fazer uma faculdade  
ADC – Adquirir mais conhecimento

Ainda neste item, no CMDI, deparou-se com 32% tendo como principal motivo para o retorno à escola a busca de melhor formação profissional para conseguir um emprego melhor, remetendo-se mais uma vez a precariedade dessa formação para a população amazonense, pois os baixos índices de escolaridade da região informam que, boa parte dos indivíduos em idade própria para entrar no mercado de trabalho, não possui formação adequada para assegurar os postos de labor oferecidos, que terminam sendo ocupados por pessoas oriundas de outras regiões, onde há escassez de postos de trabalho.

Estes aspectos encontram fundamento nos escritos de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) que dizem ser a busca da melhoria profissional e ocupacional um dos motivos principais para a entrada de jovens e adultos em programas formativos que articulem formação geral e profissional. Ainda que o trabalho aparentemente tenha perdido a centralidade que teve em épocas passadas na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais, ele continua sendo fator importante nessa caminhada, especialmente nas camadas populares, nas quais, é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência. A forma de contratação e o acirramento da competição no mercado de trabalho cada vez mais intenso as necessidades de qualificação profissional da população brasileira.

As políticas públicas implantadas e implementadas até o momento na região, não garantem a população dos segmentos menos favorecidos da sociedade a permanência no ambiente escolar. Mesmo estabelecendo sistemas de avaliação que se apresentam muito frágeis em suas estruturas, as práticas excludentes do sistema educacional ainda continuam de forma famigerada, expulsando do ambiente escolar, milhares de alunos de todas as idades, principalmente no turno noturno, em que, nos últimos anos, as escolas da rede municipal e estadual de Manaus vêm deixando de ofertar vagas, conseqüentemente, contribuindo sensivelmente para o aumento do público de alunos com distorção idade-série, indicando que se está muito distante de alcançar às metas do Plano Nacional de Educação – PNE correspondente ao decênio 2011 – 2020.

Quanto aos motivos da escolha do PROEJA, item 2 – bloco 5, em consonância com o resultado registrado no item anterior, 32% disse ter sido a necessidade de qualificação profissional e preparação para o vestibular. Do restante dos alunos investigados que responderam ao item em questão, 8% alegou a busca por maiores oportunidades e melhor adaptação ao mercado de trabalho, estendendo este mesmo percentual ao anseio de melhoria da situação financeira. Quanto aos motivos que levaram determinados alunos a refazerem o EM, item 2 – bloco 5, 6% respondeu em virtude do anterior ter sido muito fraco e 4% para maior conhecimento e qualificação profissional e ainda por buscar melhor preparação para o vestibular, expondo claramente a precarização do Ensino Médio público, que cada vez menos assegura as populações mais carentes a possibilidade de uma educação integral, propiciadora de uma formação capaz de levar a emancipação, permitindo ao indivíduo estabelecer análises do mundo que o cerca com a intenção de transformá-lo, combatendo um projeto dominante de educação, onde o adestramento, a alienação da consciência e a castração das potencialidades humanas são suas principais características.

No item 4 – bloco 5, em que se indaga os motivos de escolha do IFAM, 52% dos estudantes disse ter escolhido a instituição em virtude de ser reconhecida no mercado de trabalho e por ser a única a oferecer o EM integrado ao técnico na modalidade EJA, 32% pela oferta de bom ensino, 26% por acreditar que o instituto continua abrindo as portas para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para melhores salários.

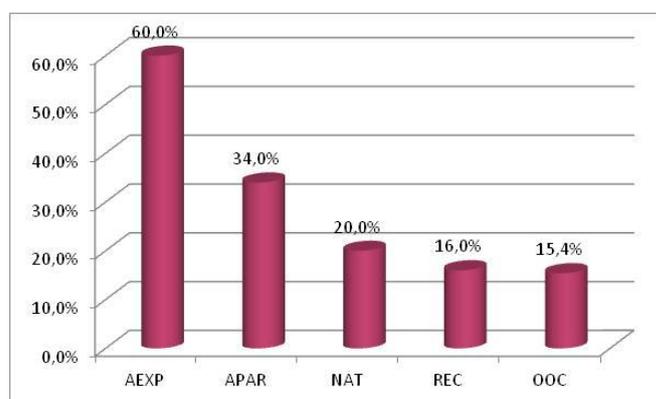
Os índices resultantes nos itens anteriores reverberam em Haddad e Di Pierro (2000) quando mostram a história brasileira oferecendo claras evidências de que as

margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos. Sendo assim, consideram que:

A tese corrente que converte associações positivas em nexos causais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição de renda, é apenas meia verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser improvável a elevação da escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, transformação do perfil da distribuição de renda e de participação política da maioria dos brasileiros (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 126).

Em sequência, os dados do item 5 – bloco 5 mostraram a avaliação do curso realizada pela população do PROEJA Eletrônica do CMDI, onde 60% manifestou ter suas expectativas atendidas pela organização curricular do curso, 34% disse ter expectativas atendidas parcialmente, inserindo-se neste percentual 20% de alunos que acreditavam na possibilidade do curso apresentar-se melhor estruturado para atendimento das exigências do mercado de trabalho e ainda 16% que gostaria de ver ofertados outros. Isto desperta para a interrogativa se a Instituição vem realizando periodicamente avaliação do seu desempenho e dos segmentos que a compõe, pois sem essa preocupação, dificilmente acontece um acompanhamento do desenvolvimento dos cursos oferecidos, verificando como está sendo a aceitação, onde acontecem os entraves, quais as vantagens de oferta para a sociedade, etc. É mediante a implementação de um projeto de avaliação institucional aplicado periodicamente que se consegue viabilizar adequações e mudanças que atendam aos anseios da comunidade e, por conseguinte, da sociedade.

**Gráfico 22 – AVALIAÇÃO DO CURSO – CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

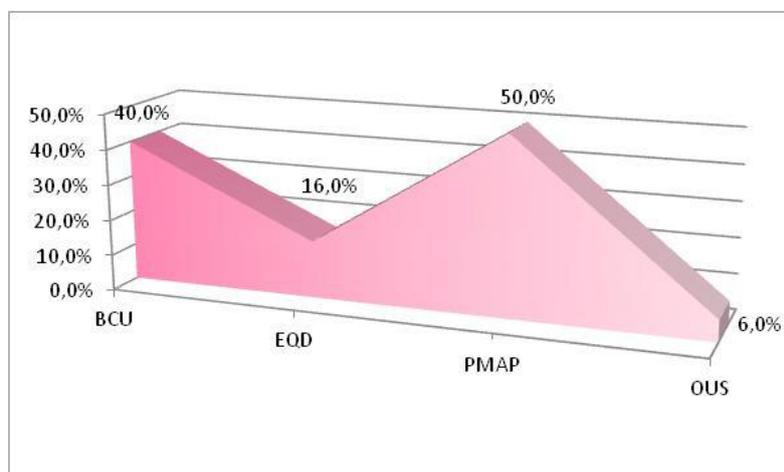
AEXP – Atende às expectativas  
NAT – Não atende  
OOC – Oferta de outros cursos

APAR – Atende parcialmente  
REC – Reestruturar o curso

No próximo item, o sexto do bloco 5, os alunos do PROEJA – CMDI fizeram um demonstrativo de suas atuações, aparecendo um percentual de 62% que está totalmente interessado pelo curso, enquanto 38% informou está interessado. Tais números indicam que, dos alunos que persistiam na conclusão do curso, a maioria tinha o interesse pela formação profissional, pois acreditavam que por esse meio suas chances de assegurar seu espaço no mercado de trabalho seriam ampliadas.

Quanto à infraestrutura do CMDI, item 7 – bloco 5, 56% dos discentes consultados manifestou a necessidade de melhorias e para 44% as instalações adequadas para o ensino proposto. Estes percentuais repercutem no item seguinte, 8º, que expressa avaliação dos espaços de laboratório, tendo 50% dos alunos têm observado pouco material disponível para realização das aulas práticas, 40% considerando boas as condições e 16% vendo parte do material defasado. Este último percentual registrado representa alunos que já trabalham na área, os quais mantêm contato diário com materiais eletrônicos, bem como maquinários de última geração em relação aos avanços tecnológicos, que ocorrem numa velocidade desenfreada, não permitindo às escolas de ensino profissional acompanhar a atualização de seus equipamentos com igual celeridade, principalmente, as instituições do sistema público de educação, em que a burocracia do processo de compra, aquisição de material, constantemente, dificulta a agilidade de reestruturação de um ambiente escolar e, muito mais frequentemente, a reorganização de um laboratório e mais ainda da área técnica.

**Gráfico 23 – CONDIÇÕES DOS LABORATÓRIOS – CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Com relação a organização do horário de aula, item 9 – bloco 5, 68% concordou que a mesma favoreceu o bom aprendizado, tendo ainda o registro de 26% manifestando que o horário poderia ser melhor organizado, confirmando a dificuldade de frequência por parte dos alunos que trabalham e já possuem família, aspectos, que por vez ou outra, solicitam uma flexibilidade de horário, não permitida pela estrutura atual. Por conseguinte, também não é costume a discussão da organização do horário com os alunos que vivenciam tais dificuldades, obrigando-os durante a busca de conclusão do curso, terem que optar entre a escola e o trabalho, chegando, em alguns casos, a atingir a relação com a família, gerando o percentual de 5% de discentes que declararam não terem recebido apoio da família, registrado na turma do primeiro período do curso do PROEJA Eletrônica.

A falta de flexibilidade, a exemplo do aspecto citado anteriormente, mais diretamente à avaliação, são motivos de estudo de Paiva (2006) que ressalta serem as organizações escolares formais e pouco propensas a mudanças que ameacem os controles constituídos e os modelos em curso, exigindo modificações nos procedimentos de acompanhamento e controle, o que do ponto de vista organizacional costuma ser mal recebido. Horários de entrada e saída obedecem aos interesses das instituições, provocando choques com o horário de trabalho, tempos de deslocamentos até a escola e, algumas vezes, transformando-se os atrasos em punição, não havendo negociações com os interesses dos alunos.

No penúltimo item do bloco 5, o 10º, indagou-se sobre a duração do curso. 82% considerou razoável o tempo de três anos para o desenvolvimento de uma boa aprendizagem, conseqüentemente, uma formação profissional satisfatória, opinião essa que deságua no item 11, onde 94% disse que recomendaria o curso para outras pessoas, por considerarem que a escola oferece um ótimo ensino e acreditarem que uma escola federal ainda é a melhor carta de referência para o mercado de trabalho.

Parte dos itens esboçados no bloco 5 desembocam na qualidade do processo educativo, que para Haddad (2003) acaba por não ser medida já que se dá importância maior à análise dos índices da evasão e da repetência, por meio de indicadores numéricos de produtividade, o que leva as instituições de ensino decidirem pela continuidade ou não de um curso, sem considerar a opinião do público que vivenciou

todas as etapas desse processo, representando o aspecto de maior dificuldade de ser avaliado: como definir, medir qualidade e com controle social. E ao estabelecer qualidade a partir de controle social, reporta-se conseqüentemente a democracia, que não acontece sem a conquista do direito antecipado, como frisado por Paiva (2006, p.521):

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas produzem-se a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância negada como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

#### *Campus Manaus Zona Leste – a comunidade*

O *Campus* Manaus Zona Leste, mais conhecida ainda como Escola Agrotécnica Federal de Manaus, foi criada como Aprendizado Agrícola Rio Branco, pelo Decreto nº 2.255, de 30 de maio de 1940, com sede no então Território do Acre, tendo iniciado suas atividades somente em 19 de abril de 1941, sendo transferida para o Amazonas por meio do Decreto nº 9.758, de 5 de setembro de 1946, e elevada à categoria de escola com denominação Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas.

Em 13 de fevereiro de 1964, por meio do Decreto-Lei nº 53.558, passou a ser conhecido por Ginásio Agrícola do Amazonas e, em 12 de maio de 1972, por meio do Decreto nº 70.513, recebeu o nome de Colégio Agrícola do Amazonas, sendo, nesse mesmo ano, transferida para o endereço atual: Alameda, Cosme Ferreira, nº 8.045, São José Operário / Zumbi, Zona Leste da cidade de Manaus. Sete anos depois, o Decreto-Lei nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, o colégio recebia o nome de Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAFM), transformando-se em autarquia educacional de regime especial pela Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993, sendo vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, por meio do Decreto nº 2.147, de 14 de fevereiro de 1997, ampliando seu atendimento ao Ensino de Nível Médio Profissionalizante nas Áreas de Agropecuária, Recursos Pesqueiros e Gestão, vinculando a valorização do trabalho ao processo educativo e atuando como Centro de Desenvolvimento Rural. E em 2009, em consequência da junção feita em 2008,

conforme registro no histórico do CMC, a EAFM, passou a denominar-se *Campus Manaus Zona Leste*, reduzindo a autonomia administrativa conquistada anteriormente.

Possuidor de uma área de terra de 1.696.283m<sup>2</sup>, é difícil controlar a pressão social externa, que tem provocado problemas sérios como invasões de terra, arrombamentos, roubos e saques frequentes nas áreas dos projetos da escola, gerando riscos constantes à comunidade escolar.

O CMZL ainda dispõe de um resquício de área verde que, de forma racional, é por vez e outra utilizada pela população e estudantes das escolas municipais e estaduais da Zona Leste de Manaus, por meio de cursos, caminhadas como forma de entretenimento ou como ferramenta de conhecimento.

Além da formação técnica, essa instituição sempre buscou trabalhar a formação humana, até por imprimir características bem peculiares, como o internato de alunos oriundos do interior do estado do Amazonas, gerando na formação de turmas uma diversidade que retrata toda pluralidade cultural do Estado e, porque não dizer, da região Amazônica.

Ainda resguarda-lhe um caráter comunitário que faz com que desenvolva projetos como a Feira de Produtos Agropecuários e de Apoio à Agricultura Familiar – FEPAGRO, criada em 1995, cujo objetivo é divulgar tecnologias desenvolvidas por instituições de ensino, pesquisa e extensão, buscando o fortalecimento e o desenvolvimento da agricultura familiar sustentável, a partir da exposição de produtos oriundos da agricultura familiar, estimulando sua comercialização diretamente com consumidores e outros segmentos da sociedade. Também divulga ações de crédito e fomento das agências especializadas para os agricultores familiares, associações e cooperativas de pequenos produtores, possibilitando não só a troca de experiências entre alunos, professores e técnicos do CMZL e os agricultores familiares, além disso, a capacitação de agricultores familiares por meio de cursos e palestras, no que diz respeito à produção, beneficiamento e comercialização de seus produtos de forma sustentável.

Atualmente, após a ampliação de suas funções, o CMZL oferece cursos técnicos na forma integrada regular, na modalidade EJA (PROEJA), subsequente e cursos superiores, além de ofertar Educação à Distância e os cursos do PRONATEC, já referido em capítulos anteriores. Por um esforço da gestão anterior a atual, oferece ainda a boa parte do alunado o almoço sem custo ao beneficiário, ação que não se repete em outros *campi*. Ainda registra-se a presença de uma cooperativa que por muito tempo atuou nas dependências da instituição, por meio da qual eram comercializados

fardamento e utensílios necessários para as práticas agropecuárias, estando atualmente em processo de reavaliação e possível encerramento.

Ainda ressalta-se, mesmo não conseguindo documentação comprobatória, que essa instituição foi a única a aderir, em território nacional, em 1996, a proposta do MEC de ofertar espaço à EJA, no turno noturno, resultando na abertura da escola, mesmo sem uma estrutura administrativa adequada funcionando no referido turno, para a formação de turmas de EJA de Ensino Médio, por meio de convênio com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC. Essa oferta estendeu-se até o ano de 2010, quando o CMZL passou a ofertar o PROEJA, abrindo processo seletivo para o segundo semestre daquele ano, nos cursos de Secretariado, Suporte de Informática e Meio Ambiente, que posteriormente, com o encerramento da seleção, concretizar-se-ia em apenas a formação das turmas de Suporte de Informática e Meio Ambiente, devido a pouca procura para o curso de Secretariado, sendo os poucos alunos selecionados, remanejados para dois cursos prevalecentes. É importante ressaltar que no período em que a então EAFM oferecia somente o Ensino Médio na modalidade EJA, a formação de turmas chegava a alcançar um total de até sete salas de aula, número que até o momento nunca se repetiu após a implantação do PROEJA.

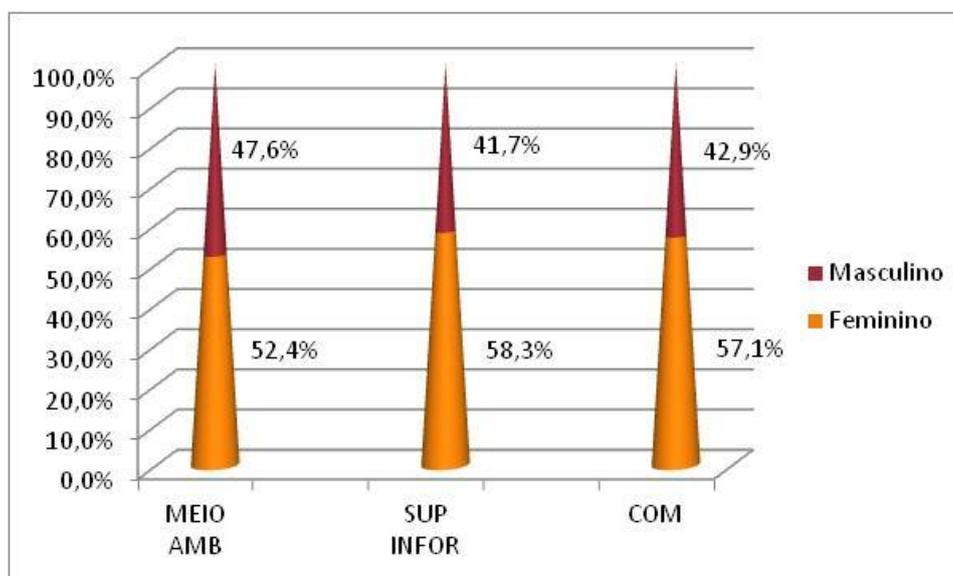
### *O CMZL e sua diversidade*

O *Campus* Manaus Zona Leste, o terceiro a ser pesquisado, como se viu em seu histórico ainda continua sendo chamado, de forma carinhosa, por muitas pessoas, por Agrotécnica, o nome que resguarda toda a sua origem, inclusive da primeira experiência com a EJA, também registrada anteriormente. Com a mudança de nomenclatura veio à modificação da estrutura organizacional, acontecendo nesse *campus* uma situação contrária ao CMDI, já que a instituição deixava de ter total autonomia para agora depender da aquiescência de uma reitoria para a realização de determinadas ações.

Tais transformações repercutiram também na forma de oferta do Ensino Médio na modalidade EJA, principalmente na maneira de seleção, que ocorria por meio da apresentação do histórico do Ensino Fundamental da pessoa interessada, permitindo a formação de várias turmas e ainda deixando excedentes. Nas seleções recentes para o EM integrado a EP na modalidade EJA as dificuldades para a formação das turmas oferecidas foram bastante percebidas pelas coordenações responsáveis, as quais usaram inicialmente de mais de um recurso para completar as vagas.

Atualmente a escola trabalha com três cursos: Meio Ambiente, Suporte de Informática e Comércio. E, a partir de agora, será buscada a identificação do perfil dos alunos desse novo formato de EM ofertado pelo CMZL. Como se observou anteriormente nos outros dois *campi* pesquisados, no primeiro bloco tem-se a **Identificação**, mostrando no item 1 a concentração dos gêneros. Dessa forma, de maneira geral, os três cursos do CMZL apresentaram um equilíbrio nos percentuais entre o gênero masculino, 44,4%, havendo uma pequena predominância 55,6% do gênero feminino. Entretanto, ao analisar individualmente os cursos, verificou-se que no curso de Meio Ambiente, na turma mais antiga, PMA41, um registro de 83,3% do público feminino e somente 16,7% do gênero oposto, enquanto que, na turma PMA31, a prevalência ocorrida foi do gênero masculino, apresentando um percentual de 60% contra 40% das mulheres, gerando a reflexão, mais uma vez, que o público feminino demonstra maior resistência às adversidades vivenciadas no dia a dia, que contribuem para a exclusão do ambiente escolar. Por outro lado, a segunda turma, respectivamente, aponta uma maior procura do curso pelo público masculino, quando relacionado aos outros cursos ofertados, pois, ao observar os resultados de Suporte de Informática, verificou-se uma inversão dos índices, já que na turma PINFO31 a predominância foi das mulheres, 80%, e na turma PINFO41, mostrou maior concentração do gênero masculino, 57,1%.

**Gráfico 24 – COMPARAÇÃO DE GÊNEROS – CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

MEIO AMB – Curso de Meio Ambiente

SUP INFOR – Curso de Suporte de Informática

COM – Comércio

No item 2 do bloco1, a faixa etária continuou indicando a presença maior de um público razoavelmente jovem, variando de 20 a 29 anos, totalizando um percentual de 40% dos alunos. Destacou-se ainda um percentual de 18,5% dos discentes, no total dos cursos, que declarou estar na faixa etária entre 35 e 39 anos, o que na turma PMA31 chegou a 33,3%, e 13,3% com 45 a 49 anos, sendo, das cinco turmas pesquisadas, a turma que se mostrou formada por um público mais maduro, o que se manifestou mais equilibrado na turma mais recente do programa, do curso de Comércio, PCOM11, onde 19% tem a idade entre 18 e 19 anos, repetindo este índice para alunos de 35 a 39 anos, apontando o antagonismo de interesses e impondo um grande desafio docente, de apresentar os conteúdos de forma significativa para dois públicos distintos.

Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a caracterização descrita evidencia um terreno fértil para inovação prática e teórica. Entretanto, quando adotadas concepções mais restritas sobre o aspecto educativo, a EJA pode ser compreendida como marginal e secundária, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica, levando alguns docentes a retratação pejorativa dessa modalidade como *Esses Jamais Aprenderão – EJA*. Sendo totalmente contrária, a abordagem do processo educativo dessa modalidade é ampla e sistêmica.

Referente ao item 3 do bloco 1, cor/raça, novamente registrou a mudança de interpretação da própria cor, pois 75,9% informou ser parda e apenas 13% disse ser branca. Destaca-se também a manifestação de 9,5% declarando-se negro, o que em outros tempos inseria-se na cor parda. Portanto, o reconhecimento dessa diversidade cultural, a partir da cor, acaba por se estender as demais instâncias, fazendo com que o alunado comece a ter maior ciência dos seus direitos, o que anteriormente era visto como concessões a esse público, principalmente com relação população negra que, em algumas regiões do Brasil segundo Passos (2004), é maioria dentre jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade.

No item 4 do bloco 1, onde identificou-se o estado civil dos investigados, 53,7% indicou ser solteiro, demonstrando para depois a preocupação em formar uma família, sendo priorizado pelo público mais jovem predominante a conclusão da formação básica e, conseqüentemente, profissional, assegurando a inserção no mercado de trabalho e a aquisição de uma estabilidade financeira. Uma das causas disso aparece no item seguinte, 5º, em que 42,6% dos alunos se declararam oriundos da própria cidade de Manaus, enquanto que, 44,5% migraram do interior, sendo 24,1% do próprio Amazonas e 20,4% de outros estados como Pará, Maranhão e Piauí, pois, como se

acompanha nos interiores e, principalmente no interior do Amazonas, a carência de formação profissional e das opções de exercício da mesma é gritante. Ocasionalmente, assim, o crescente êxodo rural para as capitais, que não dispõem de estrutura para receber esse fluxo constante de pessoas, inclusive com a presença de indivíduos advindos de outros países, conforme registro de 8,3% de estrangeiro na turma PINFO31.

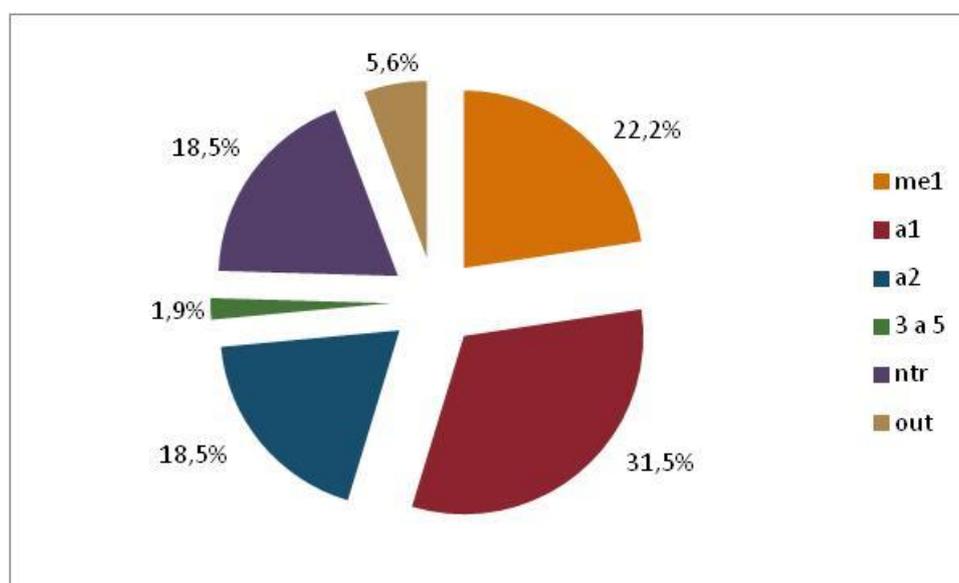
O segundo bloco mostra o perfil do aspecto **Socioeconômico**, trazendo no item 1 a situação de moradia dos alunos do PROEJA – CMZL: 55,6% dizem morar em casa própria, já 26% de alunos residem em casa, quarto ou cômodo alugado, chegando este índice a 33,3% na turma do curso de Comércio. Entre os membros que compartilhavam a moradia, item 2, 61,1% informou ter como companheiros os filhos, apontando que, apesar de solteiros em sua maioria, de acordo com informações anteriores, boa parte dos pesquisados demonstraram não ter tido a preocupação em adotar métodos contraceptivos no início de sua vida sexual, adquirindo muito cedo a responsabilidade de criar um filho, resultante, entre as mulheres, de uma gravidez precoce. Por conseguinte, 48,1% de pesquisados disseram dividir moradia com o cônjuge, fazendo lembrar e estabelecer paralelo com o resultado apresentado no item 1 – bloco 1, em que 44,4% declarou ser do gênero masculino, sugerindo que boa parte desse público continua vendo a figura feminina como mero objeto de posse, reconhecida como indivíduo somente quando essa contribui com algo compensatório para o companheiro, tornando-se em outros âmbitos totalmente invisível, inexistente.

No item 3 do bloco 2, buscou-se a identificação da quantidade de moradores residentes no mesmo ambiente de convívio do discente envolvido na pesquisa: 27,8% informou conviver com três moradores, 25,9% até quatro moradores e 16,7% em que esse número de moradores chegava até cinco. No item 4, sobre a situação relacionada ao trabalho, verificou-se que 31,5% trabalhava, no momento da pesquisa, com a carteira assinada, porém 24,1% disse está desempregado. Já no resultado individual das turmas e cursos, na turma de Comércio 33,3% apresentou-se desempregado e na turma do terceiro período de Informática 60% nunca trabalhou, mas está à procura, o que coaduna com a concentração de 80% do gênero feminino na respectiva turma.

O item 5 – bloco 2 revela a renda individual mensal dos alunos que responderam ao questionário: 29,6% apontou estar recebendo até um salário mínimo, 24,1% menos ainda, 18,5% até dois salários mínimos, demonstrando, que dos três *campi* pesquisados, no CMZL é onde concentra-se o público do PROEJA com menor

renda individual mensal, pois quase todas as turmas, com exceção da PMA41, indicaram essa renda de até um salário mínimo. Ainda se observou que os alunos matriculados no PROEJA – CMZL são, em grande parte, oriundos da própria comunidade em que a escola encontra-se inserida, Zona Leste, formada por 11 populosos bairros oficiais e várias comunidades, cheios de diversidade em busca de inclusão. A carência econômica desse público viu-se enfatizada em seus relatos: *Eu andava a pé, embaixo de chuva, era uma hora andando. Passei fome porque o que eu ganhava, eu guardava para a minha filha de 7 anos* [ALMA1 – 05/12/11].

**Gráfico 25 – RENDA MENSAL INDIVIDUAL DO DISCENTE – CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**



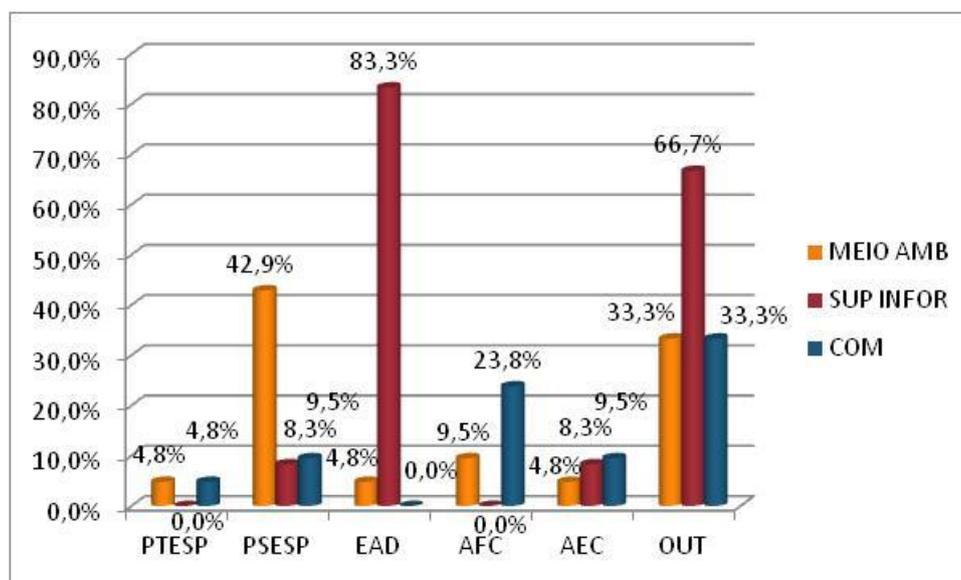
**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

No item 6 – bloco 2, identificou-se o tipo de atividade remunerada desempenhada pelos discentes pesquisados, trazendo um resultado que estabelece sintonia com os dados apresentados no item 4 deste mesmo bloco. Aqui 38,9% não conseguiu especificar sua atividade, marcando em outros, 24,1% disse está trabalhando, mas sem especialização e 13% manifestou está realizando atividade de forma autônoma fora de casa, comportamento típico da Zona Leste, em que o comércio prevalece como principal atividade de renda, o qual acontece em todas as suas variações, inclusive informalmente. Essa caracterização já foi observada por Di Pierro (2003), que enfatiza o crescimento da demanda de jovens adultos em busca de oportunidades educacionais,

especialmente por causa das exigências de escolaridade para o acesso e permanência no mercado de trabalho.

O exercício informal de atividade remunerada repercute no item 9 do bloco em questão, onde registrou-se a renda familiar, que não ultrapassou a renda individual mensal apresentada no item 5 deste mesmo bloco, sendo: 44,4% não conseguia um salário mínimo, 29,6% alcançando um salário mínimo e 14,8% que chegava a dois salários mínimos. Vale ressaltar ainda que, das pessoas que responderam, 42,9% dos alunos do Curso de Meio Ambiente estão trabalhando sem especialização. Este Curso deixou de ser oferecido, dada a inviabilidade de determinadas aulas práticas específicas do curso no turno noturno, além da realização de visitas técnicas, quase sempre programadas para o sábado, quando não se conseguia a disponibilidade de motorista para tal.

**Gráfico 26 – TIPO DE ATIVIDADE REMUNERADA DO DISCENTE  
CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

PTESP – Profissional técnico especializado  
EAD – Empregado/a em atividade doméstica  
AEC – Autônomo em casa

PSESP – Profissional sem especialização  
AFC – Autônomo fora de casa  
OUT - Outros

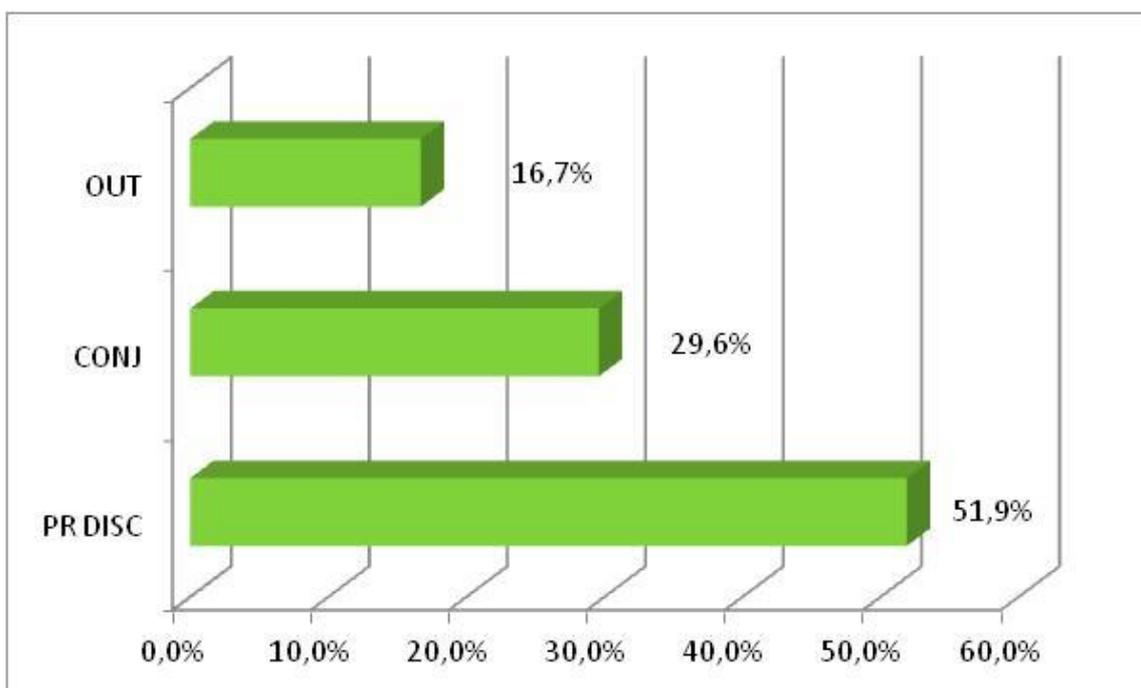
MEIO AMB – Curso de Meio Ambiente  
SUP INFOR – Curso de Suporte de Informática  
COM – Comércio

Os itens a seguir, 7 e 8 – bloco 2, informam a escolaridade do pai e da mãe dos respondentes, apontando entre os pais 27,8% que cursou até a 4ª série, 13% que chegou até o Ensino Médio e 16,7% que não souberam informar. Quanto às mães, 22,2% delas

foram somente alfabetizadas, 20,4% conseguiu estudar até a 4ª série, 16,7% até a 8ª série e 14,8% concluiu o Ensino Médio, demonstrando que, apesar de apresentar um maior índice na baixa escolaridade, as mulheres mostraram maior persistência na busca da elevação de sua formação educacional.

No último item deste bloco, décimo, procurou-se a definição de quem era o responsável pelo sustento da família no período de estudos no PROEJA, obtendo como resultado 51,9% indicando a si próprio como o responsável, 31,5% reconhecendo a figura do cônjuge com essa responsabilidade e apenas 14,8% listando outros como a pessoa responsável por tal sustento. Esta informação demonstra, mais uma vez, o grau de dificuldade enfrentado por essa população para manter-se na escola e concluir sua formação básica, direito constitucional, que é veiculado pelo governo, em todas as suas instâncias, como oportunidade sendo ofertada e que não pode ser desperdiçada, mas que em seu cotidiano acaba por ser negado nas várias investidas realizadas por ela.

**Gráfico 27 – RESPONSÁVEL PELO SUSTENTO DA FAMÍLIA DURANTE O PROEJA  
CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

PR DISC – Próprio discente

CONJ – Cônjuge

OUT – Outros

Na etapa seguinte, **Trajatória Escolar**, os dados fornecem informações dos discentes investigados sobre a vivência no programa, favorecendo a compreensão da árdua persistência da demanda de EJA do CMZL. Inicialmente, no item 1 – bloco 3,

obteve-se os motivos da interrupção da trajetória escolar ainda na idade própria dos primeiros estudos, tendo 33,3% alegando o trabalho como principal causa do afastamento da escola, não permitindo horário para tal. Em segundo, 14,8% disse ter tido a necessidade de parar em virtude da família, seguido por 11,1% reconhecendo que, em épocas anteriores, desistiu em decorrência da falta de interesse. Desses três aspectos destacados, novamente viu-se uma população afastando-se da escola em vista da necessidade de contribuir com o aumento da renda familiar, assim como o gênero feminino deixando de dar continuidade nos estudos para assumir muito cedo a responsabilidade de cuidar da família, muitas vezes, dos próprios irmãos mais novos, possibilitando a saída da mãe para trabalhar, que, em muitos casos, é a única responsável pelo sustento da família. Em algumas respostas dos alunos deparou-se com depoimentos que reforçam alguns dos aspectos comentados acima:

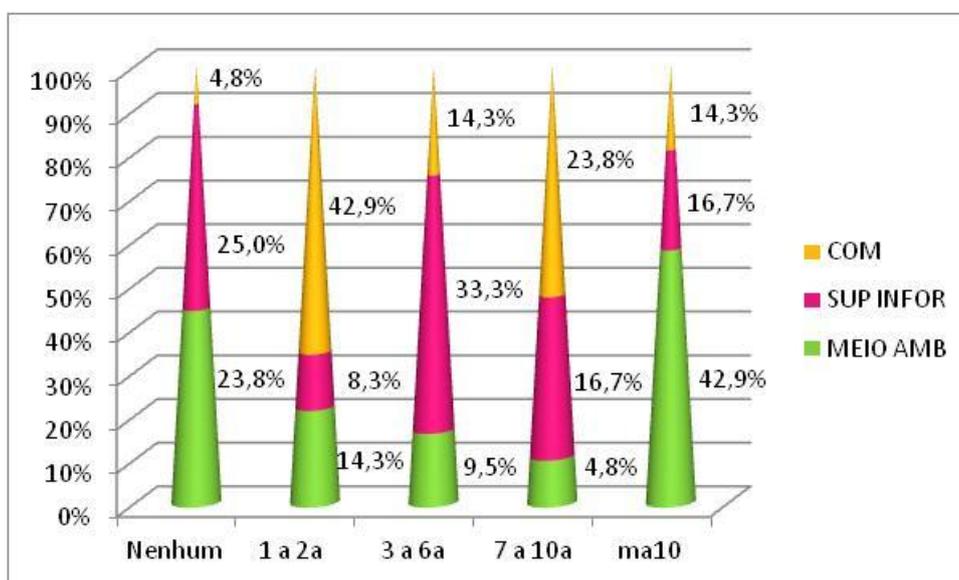
*O que me trouxe a estudar nesta conceituada Instituição foi o ensino que é de grande importância para nós e também a oportunidade de conseguirmos alcançar nossos objetivos, muitas vezes jogada fora na adolescência, muitas vezes pela falta de oportunidade causada pelo trabalho muito cedo (ALMA2 – 02/12/11).*

Com relação à escolaridade ao iniciar o PROEJA, item 2 – bloco 3, encontrou-se os seguintes percentuais: 53,7% manifestando ter apenas o Ensino Fundamental, 25,9% dizendo que tinha o Ensino Médio incompleto, demonstrando que boa parte desse quantitativo preferiu interromper o EM básico, alguns até no terceiro ano, para buscar a possibilidade de cursar o EM integrado a EP, galgando, em menor tempo, a conclusão da formação básica e uma profissão, conseqüentemente, favorecendo maiores perspectivas de adentrar no mercado de trabalho. Ainda registra-se 14,8% assumindo já ter cursado o EM anterior ao PROEJA, índice que atingiu 33,3% na turma PMA41, 20% na turma PINFO31 e 14,3% na turma PCOM11, sendo ocasionado pelo EM anterior ser fraco, não preenchendo os requisitos básicos para seguir os estudos a nível superior, assim como, não oferecendo preparo para o indivíduo firmar-se no mercado de trabalho.

Quanto à idade de interrupção dos estudos, item 3 – bloco 3, 35,2% disse também ter parado de estudar na idade entre 15 e 18 anos, entendendo que esse número de alunos chegou a concluir o Ensino Fundamental e talvez iniciado EM na idade própria quando do abandono do ambiente escolar. Em seguida, apareceu o percentual de

24,1% de alunos que se afastou da escola na idade de 19 a 24 anos e 13% já na idade de 25 a 30 anos. Estes dados reverberam no próximo item, quarto do bloco em questão, que aborda o tempo de afastamento da escola antes de retornar por meio do PROEJA, tendo 25,9% ficado distante mais de dez anos, 24,1% informando que esse período foi apenas de 1 a 2 anos, 16,7% declarando ter estado longe de 3 a 6 anos e 14,8% de 7 a 10 anos.

**Gráfico 28 – TEMPO FORA DA ESCOLA ANTES DO PROEJA – CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

MEIO AMB – Curso de Meio Ambiente  
 SUP INFOR – Curso de Suporte de Informática  
 COM – Comércio

Estes percentuais reforçam as peculiaridades do público da EJA como a dificuldade de readaptar-se a rotina do ato de estudar após anos desligado do espaço escolar, agora com novos fatores capazes de aumentar a proporção das dificuldades sentidas anteriormente.

Fechando o bloco 3, tem-se o item 5 que aborda as mudanças depois do retorno aos estudos, para qual três aspectos sobressaíram: 53,7% percebeu o significativo aumento de seus conhecimentos; 42,6% diz ter adquirido maior segurança no alcance de seus objetivos; 20,4% recuperou a autoestima, sentindo a melhoria de sua satisfação pessoal e 9,3% começou a vivenciar novas oportunidades no espaço produtivo.

No bloco 4, referente a **Contextualização**, verificou-se como estava a caminhada dos discentes do PROEJA – CMZL durante a realização do programa,

iniciando com o item 1, indagando sobre a preocupação atual. Dessa forma, observou-se que no total geral dos aspectos listados, destacou-se a preocupação em ganhar um salário melhor, 37%, sendo seguido pela perspectiva de cursar uma faculdade, 35,2%, conseguir um emprego com carteira assinada, 31,5%, dar uma boa educação para os filhos, 25,9% e ter uma profissão, 20,4%. Em olhar individual dos cursos, enxergou-se como prioridade para o curso de Meio Ambiente, na turma PMA41, conseguir um emprego com carteira assinada, 33,3%, enquanto que, na turma PMA31 mantiveram-se os dois aspectos do total geral respectivamente, 33,3% e 46,7%. No curso de Informática, o destaque também foi na busca de trabalho reconhecido na carteira de trabalho, 41,7%, seguido pelo anseio de melhores salários e entrar em uma universidade, 25%. Já no curso de Comércio, a prioridade ressaltada foi o desejo de continuar os estudos a nível superior, considerando que 56,6% da turma apresentava a idade entre 18 e 29 anos, e ainda 38,1% desejava a carteira assinada com salários melhores. Todos estes percentuais são reflexos dos resultados obtidos nos itens 2, 4, 5 e 6 do bloco 2.

Os dados referentes a oferecer uma melhor educação para os filhos reverberam em reflexões de Torres (1999), ao frisar que deixar a EJA de lado é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, sendo fator relevante nas condições dessa aprendizagem no meio escolar. Assim, para a mesma autora:

Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos-professores é condição *sine qua non* para expandir e melhorar as condições de ensino (TORRES, 1999, p. 20).

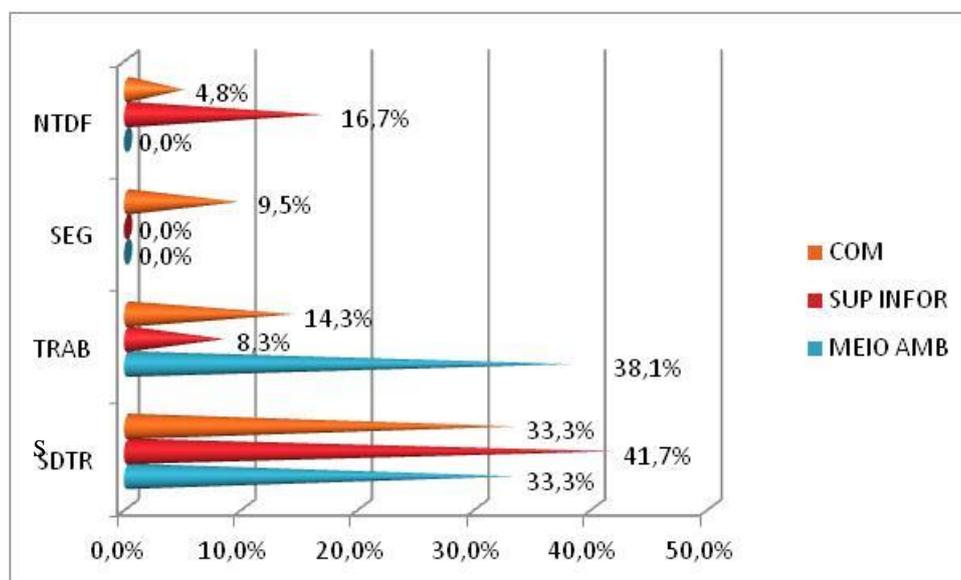
No item 2 – bloco 4 pesquisou-se sobre a possibilidade de estudo no ambiente de trabalho, bem como se recebia estímulo por parte dos companheiros desse espaço, verificando-se que 35,2% disse não dispor de tempo para estudo no período do trabalho e 33,3% recebia esse privilégio. Sobre o estímulo, apenas uma turma manifestou-se, PMA31, onde o percentual dos que recebem igualou-se aos que não recebem apoio, 13,3%. Dando sequência, aparecem as dificuldades enfrentadas para frequentar às aulas, item 3, em que, de forma geral, 37% considerou como maior dificuldade a falta de dinheiro para o transporte, sendo enfatizado pelo relato que segue:

[...] pego dois ônibus para chegar ao colégio e quase sempre chego atrasada por conta do trânsito ou pelo fato de minha vida ser muito corrida.

[...] recebo uma bolsa-auxílio que é muito importante, pois sou humilde e com o dinheiro dessa bolsa compro passe estudantil, uso para compra de material didático e despesas relacionadas ao curso. Porém, sem esse auxílio seria difícil continuar, pois às vezes, até mesmo com essa ajuda, deixo de ir ao colégio por não ter dinheiro para a condução (ALMA3 – 03/12/11).

Como segunda dificuldade surge o trabalho, 22,2%, o que justifica o resultado registrado no item anterior, e ainda 7,4% que não tinha com quem deixar os filhos. Já na observação das turmas, nas turmas PMA41, 50% tem como maior empecilho o trabalho, na PMA31, além do trabalho, acrescentou-se a falta de orçamento para o transporte, 33,3% e também o cansaço ocasionando problemas de saúde, 20%.

**Gráfico 29 – DIFICULDADES DE FREQUENTAR A ESCOLA – CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

DTR – Sem dinheiro para o transporte  
SEG – Segurança

TRAB – Trabalho  
NTDF – Não ter com quem deixar os filhos

MEIO AMB – Curso de Meio Ambiente  
SUP INFOR – Curso de Suporte de Informática  
COM – Comércio

Na turma PINFO31, 60% dos alunos apontaram como o maior obstáculo para estar regularmente na sala de aula a falta de dinheiro e na turma PINFO41, 28,6% apontou a preocupação de não ter com quem deixar os filhos. Na turma PCOM11, repetiu-se a falta de dinheiro para a condução 33,3%, e 14,3% o horário de trabalho

sendo o impedimento. Chama atenção que o curso de Comércio foi a única turma a listar a falta de segurança como dificuldade para continuar frequentando as aulas, 9,5%, gerando a reflexão de que, por ser a turma mais recente, ainda não adaptou-se a esta dificuldade, o que, aparentemente, parece já ser indiferente para as turmas mais antigas.

Importante ressaltar que no início desta pesquisa, em 2011, nas primeiras visitas ao CMZL, durante a noite, observou-se que até o mês de agosto do referido ano não havia iluminação no trecho da Alameda Cosme Ferreira, passando a recebê-la somente a partir de setembro, o que não impediu dos alunos do turno noturno de continuarem sendo abordados por delinquentes nos arredores da instituição. No ano de 2013 a Polícia Militar, por meio do Programa Ronda no Bairro, passou a acompanhar a saída dos alunos ao final das aulas. Entretanto, isso não diminui a vulnerabilidade a que estão expostos alunos e funcionários do turno noturno, pois na madrugada do dia 9 de agosto do ano em curso, ladrões abordaram os vigilantes da escola, rendendo-os e realizando assalto, deixando evidente a necessidade de reforço da segurança, principalmente no turno noturno.

No item 4 – bloco 4 consultou-se sobre o recebimento de bolsa estudantil ou algum outro benefício, 63% declarou não receber benefício e somente 24,1% usufruia de algum benefício, ressaltando que na turma PINFO41 registrou-se um equilíbrio nesta resposta, trazendo 57,1% que não recebia e 42,9% que tinha o benefício como auxílio mensal. Este resultado provoca o questionamento do porquê de um número tão reduzido de alunos do PROEJA receber auxílio, já que, institucionalmente, existe um Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES aos alunos que comprovem vulnerabilidade social, o que a pesquisa mostra ser o caso de boa parte dos alunos PROEJA – CMZL, já que um percentual elevado apontou receber uma renda mensal muito baixa.

No último item deste bloco, quinto, investigou-se sobre a perspectiva de continuidade dos estudos após a conclusão do PROEJA, mostrando sintonia com a resposta dada no item 1 deste bloco. Sendo assim, 90,7% manifestou o desejo de continuar sua formação a nível superior, havendo uma concentração de 28,6% na indicação de Engenharia Ambiental e 14,3% para Medicina Veterinária entre os alunos do curso de Meio Ambiente, ocorrendo uma diversificação no restante listado: Administração – 7,4%, Licenciatura em Biologia – 5,6%, Empreendedorismo, Jornalismo e Medicina – 3,7%.

Encerrando a construção do perfil do alunado CMZL tem-se o bloco 5, **Experiência no PROEJA**, esboçando vários aspectos, trazendo inicialmente os motivos de retorno à escola, item 1, tendo 37% alegando a necessidade de adquirir maior conhecimento, por conseguinte pretendendo melhor formação para cursar uma faculdade e assim sentir-se *alguém na vida*, 33,3%. Logo a seguir, 27,8% dos investigados declararam que seu retorno deu-se pela busca de uma profissionalização que propiciasse a conquista de um melhor emprego, 24,1%. Os motivos encaixam-se, demonstrando que esses indivíduos consultados agora planejam as etapas das suas vidas, o que, aparentemente, não acontecia em períodos anteriores.

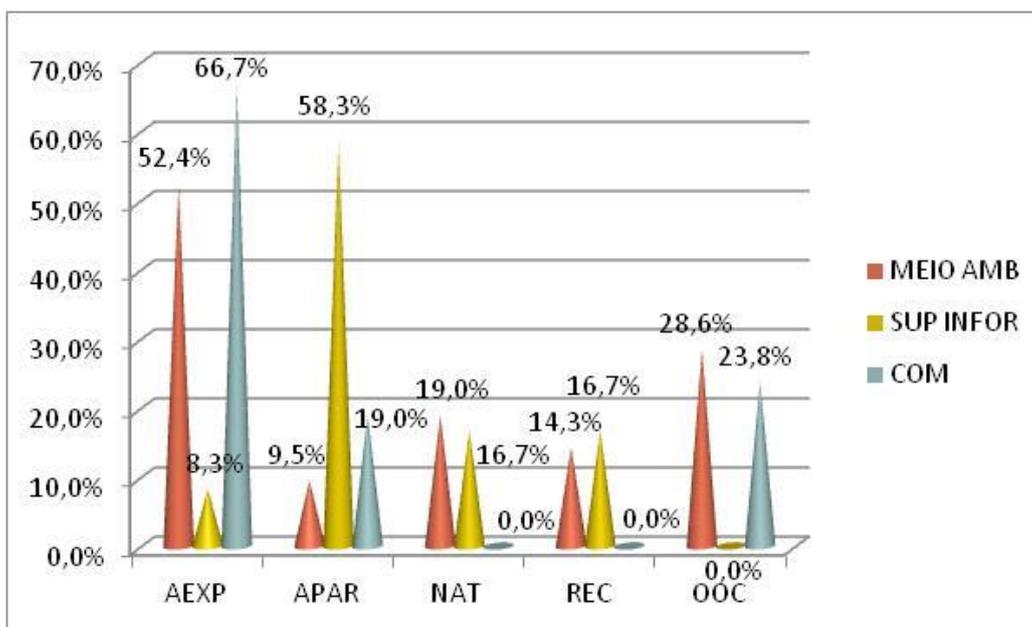
Mediante este panorama, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) fazem lembrar que a EJA é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática, que provém de um conceito histórico, comportando interpretações mutáveis e diversas, em que os objetivos da educação, para essa cidadania, privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político. Dessa forma,

os conteúdos propostos para a formação são afetados por reconstruções dos ideais da modernidade elaborados por diferentes correntes do pensamento social contemporâneo, que valorizam, sobretudo, a horizontalidade do vínculo pedagógico, a comunicação intersubjetiva e o reconhecimento multicultural, a preservação de uma cena pública que permita a expressão de uma pluralidade de teses e discursos estratégicos provisórios, perante os dilemas éticos que afetam a sociedade contemporânea. É nesta sugestiva direção de formação política para a cidadania democrática que parece fecundo caminhar na reelaboração de currículos de educação de pessoas jovens e adultas (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 74).

Em continuidade da pesquisa, o item 2 – bloco 5 exhibe os motivos de escolha do PROEJA: na turma PCOM11, 33,3% a necessidade de aquisição de maior conhecimento; na turma PINFO31, 40% para melhor adaptação ao mercado de trabalho e 20% para contribuir com a melhoria da escolaridade dos filhos; na turma PMA 31 40% considerou o menor tempo de conclusão do EM e EP e 20% a forma de seleção; na turma PMA41, 83,3%, os principais motivos foram a necessidade de ter uma profissão e o desejo de cursar uma faculdade. Este resultado mostrou-se reforçado pelo item 3, em que 16,7% apontou como motivo principal para cursar um novo EM o desejo de adquirir uma profissão.

No que tange o item 4 do bloco 5, relacionado a escolha do IFAM: 35,2% buscou a instituição por vê-la reconhecida no mercado de trabalho, valorizada pela sociedade; 31,5%, pela oferta de um bom ensino e formação profissional; 27,8%, permite a integração entre EM e EP. Consequentemente, no item 5, 48,1% concordou que os cursos ofertados atendem as expectativas, ocorrendo uma exceção no curso de Suporte de Informática, onde a maior parte dos alunos considerou que o curso atendeu parcialmente, atingindo o percentual de 60% na turma PINFO31 e 57,1% na turma PINFO41, que no total geral representou 24,1% com esta avaliação. Ressalta-se ainda que 20,4% dos alunos disse que poderia ocorrer a oferta de novos cursos, percentual que na turma PMA31 chegou a 40%, justificável pelas dificuldades de implementação das aulas práticas e visitas técnicas do curso de Meio Ambiente no turno noturno.

**Gráfico 30 – AVALIAÇÃO DOS CURSOS – CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

AEXP – Atende às expectativas  
 NAT – Não atende  
 OOC – Oferta de outros cursos

APAR – Atende parcialmente  
 REC – Reestruturar o curso

MEIO AMB – Curso de Meio Ambiente  
 SUP INFOR – Curso de Suporte de Informática  
 COM – Comércio

Na autoavaliação, item 6 – bloco 5, observou-se que 55,6% está totalmente satisfeito com o curso, percentual que variou entre 40% e 60% nas turmas dos cursos de Meio Ambiente e Informática. Quanto ao item 7, referente a infraestrutura, 50% indicou

que poderia ser melhor, enquanto que, 44,4% considerou adequada para o ensino proposto, o que é reforçado no item seguinte, oitavo, em que 37% declarou está em boas condições de uso os laboratórios envolvidos nas aulas práticas. Destacou-se ainda 24,1% dos discentes pesquisados que listou outras situações que não foram especificadas pelo público pesquisado.

No item 9 – bloco 5, traz a avaliação da organização do horário de aula, tendo 75,9% declarou que a organização atual favorece um bom aprendizado; 14,8% observou a possibilidade de melhoria na disposição do horário, o qual, atualmente, é organizado de forma modular, já que os docentes só se dispõem a dar aula no programa dessa maneira para que fiquem *presos* ao período o menor tempo possível. Isso implica em desestruturar toda a proposta de integração do programa, além de induzir o aligeiramento de disciplinas fundamentais para a boa formação profissional, indicando ainda que o CMZL não tem estruturado regularmente o terceiro turno, o turno noturno, o que tradicionalmente nas antigas escolas agrotécnicas não existia. Subentende-se, portanto, que a referida escola enfrenta resistência por parte dos servidores quanto à oferta do atendimento básico aos alunos do turno da noite, gerando novas dificuldades para esse público.

No item 10 – bloco 5, indagou-se quanto o tempo de duração, obtendo como resposta 83,3% de discentes que disse ser o período de três anos um tempo satisfatório para a realização de um curso do PROEJA, apesar de ser no turno noturno, com todas as suas restrições. E em relação à recomendação, item 11, o último deste bloco, 90,7% manifestou a intenção de indicar o programa para outros *conhecidos* por ter encontrado na instituição professores bem qualificados e dispostos a ensinar; 18,5%, percentual que disparou na turma PMA41, 83,3%, e ainda pela satisfação de realização, *ser alguém na vida*, expresso em 9,5% na turma PCOM11, confirmando mais uma vez a baixa autoestima de uma parcela considerável desse público.

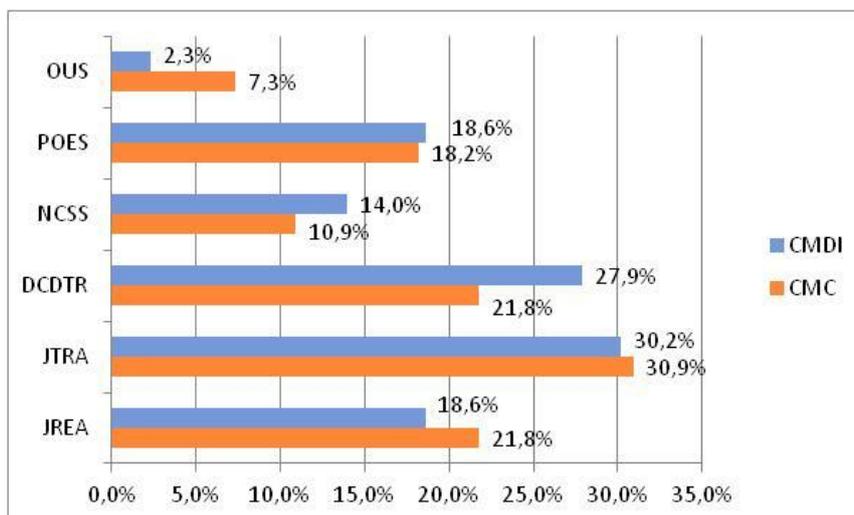
#### *Perfil dos finalistas do PROEJA 2011 – 2012 dos campi de Manaus*

Como já informado, no que diz respeito às turmas finalistas, foram acrescentados dois itens, um indagando sobre a situação do estágio e outro sobre o mercado de trabalho, 6º bloco, sendo aplicados aos 5º e 6º períodos dos *campi* Manaus Centro e Manaus Distrito Industrial, em vista que no *campus* Manaus Zona Leste, a turma mais antiga ainda encontrava-se cursando o quarto período na época de aplicação dos

questionários. Mesmo assim, após um final conturbado do ano letivo de 2012 em virtude da greve deflagrada pelos servidores no segundo semestre do referido ano, dificultando o contato com as turmas do quinto período dos cursos de Meio Ambiente e Suporte de Informática do CMZL, retornou-se no primeiro semestre de 2013 para o levantamento do número de alunos que conseguiu estágio nessas primeiras turmas do PROEJA da respectiva unidade educacional.

Inicialmente, quanto ao estágio, no resultado geral 29,5% informou trabalhar na área, destacando-se o curso de Mecânica – CMC, onde na turma P MEC62/11, dos 23 alunos concludentes, 52,2% já atuava na área, o que não se repetiu no curso de Edificações – CMC, alcançando somente o percentual de 22,2% na turma PED51/12, e nem tampouco nas turmas do curso de Eletrônica – CMDI, o qual foi reduzido a 5,9%, concentrando-se nesse curso o maior percentual de alunos com dificuldade de conseguir estágio o estágio, chegando a 47,1%, que na turma do quinto período atingiu 66,7%, demonstrando que a crise do polo industrial eletroeletrônico do 1º semestre do ano, que tem se repetido nos últimos três anos, influencia consideravelmente a oferta de estágio, o que parece não acontecer com o polo industrial de duas rodas, proporcionando uma maior estabilidade na oferta de estágio para o curso de Mecânica.

**Gráfico 31 – SITUAÇÃO QUANTO AO ESTÁGIO –  
CAMPI MANAUS CENTRO E MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



Fonte: Dados da pesquisa, 2011 e 2012.

JREA – Já está realizando estágio

JTRA – Já trabalha na área

DCDTR – Dificuldade conseguir estágio devido ao trabalho

POES – Pouca oferta de estágio

NCSS – Não conseguia ser selecionado

OUS – Outras situações

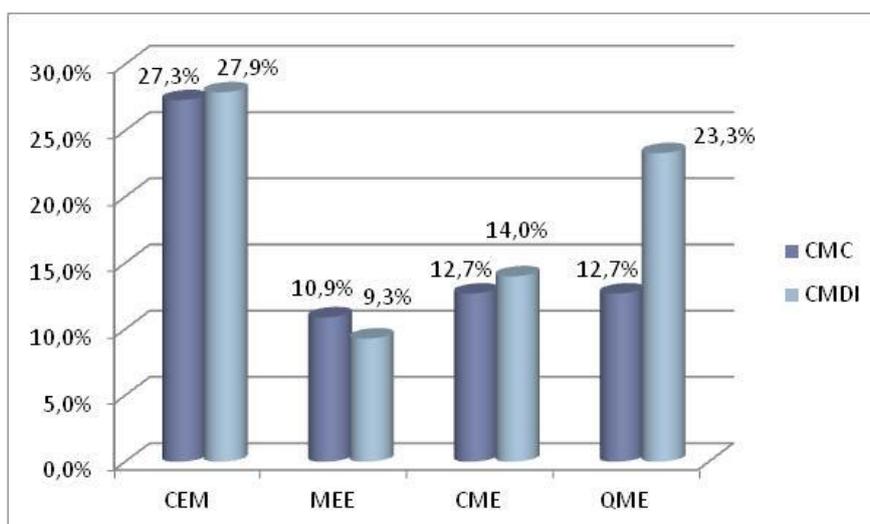
CMDI – Campus Manaus Distrito Industrial

CMC – Campus Manaus Centro

No curso de Edificações a dificuldade para realizar o estágio apresentou-se no percentual de 33,3% para as turmas PED62/11 e PED51/12, enquanto que, na turma do PED61/12 42,9% declarou já estar realizando o estágio na época da pesquisa. Ainda registrou-se 26,2% que considerou pouca a oferta de estágio e 8,2% dizendo não ter conseguido ser selecionado nas entrevistas das quais participou, visualizando uma maior concentração desse público no curso de Edificações, chegando a 22,2% na turma PED62/11.

No bloco 6, **Mercado de Trabalho**, no item 1, que traz a melhoria da posição no mercado de trabalho, 23,6% admitiu ter conseguido um emprego melhor, percentual que na turma P MEC 62/11 atingiu 47,6% e a turma do quinto período de Eletrônica chegou a 33,3%, sendo interessante ressaltar que o mesmo percentual 33,3% repetiu-se para alunos que conseguiram emprego melhor mas em atividade não relacionada a formação cursada no PROEJA. Consequente a este resultado, 15,3% galgou melhores salários e 11,1% conseguiu melhoras no próprio emprego em que estava, dados que refletem no segundo item, em que 75% passou a sentir-se com maior preparação para enfrentar o mercado de trabalho, tendo agora *a sensação de confiança e aptidão para o mundo do trabalho*, o que antes parecia não existir, sendo confirmado pelos altos percentuais, registrados em itens dos blocos anteriores, da necessidade de *ser alguém na vida*, explicitando melhoria significativa da autoestima dos alunos que conseguem finalizar o curso.

**Gráfico 32 – MELHORIA DE POSIÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO  
CAMPI MANAUS CENTRO E MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2011 e 2012.**

CEM – Conseguiu emprego melhor  
CME – Continuou no mesmo emprego

MEE – Melhorou no emprego que estava  
QME – Qualificação possibilitou melhoria de salário

Ao mesmo tempo, que público egresso do PROEJA vivencia novas expectativas, entende-se, a partir de uma concepção marxiana, que:

A indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna uma questão de vida e morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação de trabalhos e em consequência maior versatilidade do trabalhador... Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade (MARX, 1980, p. 559).

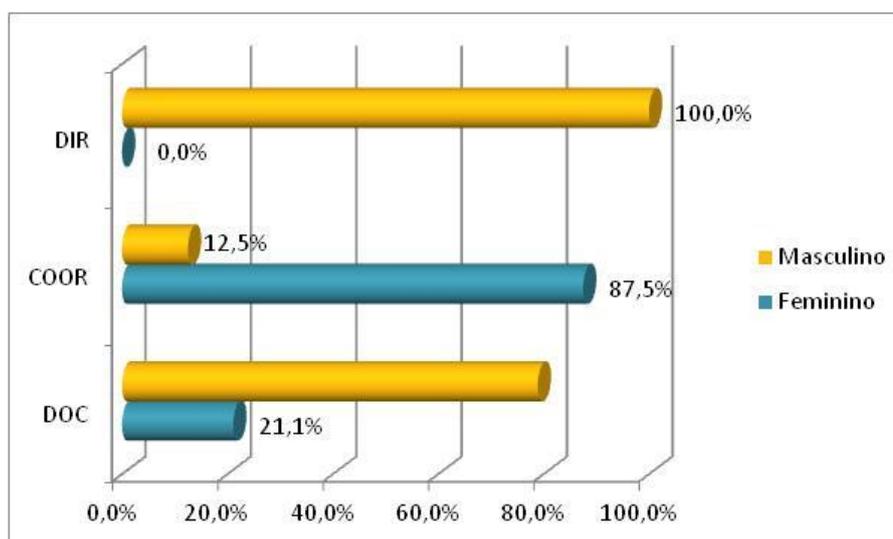
Dessa forma, parece que o conhecimento aumenta somente a força produtiva, pois o progresso social que o saber gera pertence ao Capital, força que domina o trabalho. Estando o Capital em oposição objetiva do operário, segundo Kuenzer (1995), contribui, ainda mais para aumentar sua dominação, pois a indústria moderna continua operando a divisão entre trabalho manual e o intelectual, divisão que se torna efetivamente possível quando se verifica: *que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos* [MARX, ENGELS, s. d., p. 38].

### **3.2 – O PROEJA sob o olhar docente e da gestão**

No segundo momento da investigação foram aplicados questionários aos docentes, às coordenações afins e aos dirigentes dos *campi* que ofertam o PROEJA na cidade de Manaus, para o qual se concentrou um esforço maior para obtenção da coleta de dados, conforme explicitado na introdução, trazendo no primeiro item os resultados quanto ao **gênero**. Entre os docentes, a concentração foi de 78,9% do público masculino e 21,1% das mulheres, observando-se que todo público feminino consultado faz parte dos docentes da formação geral, indicando que a prevalência do público masculino ainda continua ocorrendo na área técnica. Pela amostra, chega-se a interpretação que nos *campi* Manaus Centro e Manaus Distrito Industrial, a formação geral é composta aproximadamente, por 50% de cada gênero, enquanto que, no CMZL, é quase 100% formada pelas mulheres. Já nas coordenações aconteceu uma inversão, onde 87,5% es é

ocupado por mulheres e 12,5% por homens. Lembra-se ainda, que as referidas coordenações investigadas são afins do PROEJA, totalizando um número de 08, sendo ocupadas por cinco docentes e três técnicas em assuntos educacionais – TAEs, das quais duas não exerciam função administrativa, atuando somente como pedagogas. Entretanto, na função de direção geral, o domínio é totalmente masculino, 100%, revelando que as mulheres, em sua maioria, ainda continuam preenchendo funções menos privilegiadas hierarquicamente, enquanto os homens permanecem tendo acesso mais facilmente aos postos de chefias de maior abrangência de autoridade.

**Gráfico 33 – COMPARAÇÃO DE GÊNEROS DOS SERVIDORES PESQUISADOS DOS CAMPI DE MANAUS**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

DOC – Docentes

COOR – Coordenações afins

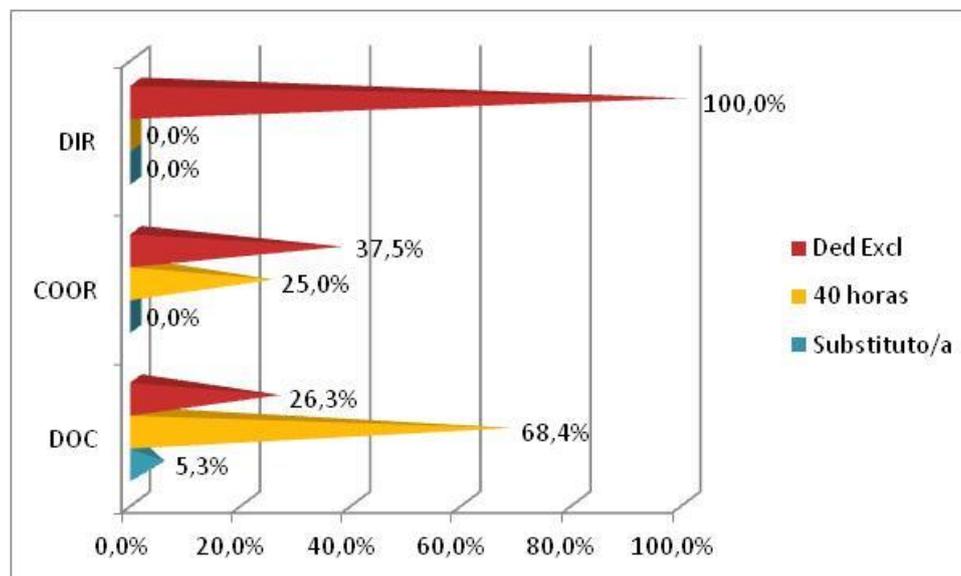
DIR – Dirigentes

A predominância feminina na formação geral nos remete a Hypólito (1997), ao entender que a forma de pensar e organizar o processo educacional, assim como a expansão do Capitalismo que exige maior escolarização, acaba por tornar o magistério da formação básica um local feminino.

Mourão (2011) reforça ainda que seja justamente a organização baseada no patriarcado, que impulsiona a mulher a participar do mundo do trabalho como professora, já que é uma profissão que permite adequar o trabalho pedagógico às funções domésticas, o que, numa relação simbiótica, apresenta a professora representando a figura da mãe que protege, reverberando em uma maior sensibilidade as diversidades vivenciadas pelos educandos, principalmente do público da EJA.

Com relação à **situação funcional**, identificou-se na docência 94,7% de funcionários fazendo parte do quadro efetivo dos *campi*, reduzindo-se a 5,3% o percentual de substitutos. Dos docentes efetivos, 68,4% estão em regime de dedicação exclusiva – DE e 26,3% mantêm-se no IFAM sem fazer essa opção. É importante registrar que no CMZL, o percentual de DE atingiu 60%, o que provoca a interrogação quanto à resistência de alguns professores a atuar no turno da noite, pois informam em seu cadastro que estão à disposição da escola, contudo, quando solicitados, costumam apresentar vários impedimentos para tal. Nas coordenações e função de direção geral, 100% dos servidores são efetivos, sendo todos os diretores docentes com DE, e dos coordenadores que são professores, 60% são DE e 40% não. Então, diante dos resultados acima descritos – *Por que existe tanta dificuldade para se completar o quadro docente quando da elaboração dos horários de aula, principalmente das turmas do PROEJA?* Parece evidenciar-se uma preferência de opção que acaba por colocar o PROEJA em último lugar na lista de escolha dos cursos para se ministrar aula.

**Gráfico 34 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS SERVIDORES PESQUISADOS DOS CAMPIS DE MANAUS**



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

DOC – Docentes

COOR – Coordenações afins

DIR – Dirigentes

**Ded Excl** – Servidor docente com dedicação exclusiva

**40 horas** – Servidor docente de 40 horas

**Substituto/a** – Servidor docente em regime temporário

O próximo item investigado foi à **escolaridade** dos servidores que atuavam no PROEJA, quase todos têm formação básica oriunda da rede pública de ensino,

encontrando no ensino fundamental 89,5% dos docentes, 75% entre as coordenações e 100% dos diretores. Vale destacar que na direção geral todos são egressos do IFAM, sendo no CMC do curso de Eletrotécnica, CMDI do curso de Eletrônica e CMZL do curso de Agropecuária, subentendendo que possuem bastante conhecimento da estrutura organizacional de suas escolas, bem como compreensão da concepção de educação que deve permear a educação profissional. Na formação nível superior permanece a predominância do sistema público de ensino, porém, quanto a extensão dessa formação acontece uma variação. Entre os docentes consultados, somente 15,8% conseguiu chegar ao doutorado, 36,8% concluíram o mestrado e 63,2% possuem especialização. No meio dos coordenadores, somente 12,5% alcançou o doutorado, que corresponde ao único representante do gênero masculino, explicitando mais uma vez a dificuldade feminina de desvencilhar-se das obrigações com a família para dedicar-se com afinco ao aprofundamento de seus estudos. Quanto à direção geral 33,3% dos pesquisados não galgou o doutorado, tendo realizado sua formação até a especialização. Este resultado expõe que esse público muito tem a retribuir a sociedade, pois, a maior parte, teve sua formação subsidiada pelo sistema público de ensino, devendo, portanto, exercer com o máximo de eficiência suas funções sociais.

A partir do quarto item aparecem as questões específicas ao programa, começando com a investigação da **reação que os docentes tiveram diante da implantação do PROEJA**, onde 42,1% declarou ter expressado alegria, euforia, otimismo, 26,3% viu como oportunidade de promoção do trabalhador e 15,8% considerando ser muito tempo de curso para quem já perdeu tempo e tem pressa:

*Muito positiva, visto que entendo ser um projeto cuja criação foi motivada pela necessidade de dar oportunidade profissional para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola regularmente (DCMDI1 – 20/04/12).*

*Positiva. Uma iniciativa louvável, principalmente com o público-alvo que seria contemplado, pois oportuniza, àqueles que não puderam por algum motivo, concluir o ensino médio, bem como o técnico (DCMZL1 – 25/04/12).*

Ainda foram registrados outros comentários e atitudes como: perspectiva de ampliação do campo de atuação educacional da instituição; surpresa em virtude do

desconhecimento da modalidade EJA; receio, sensação de estar diante de um grande desafio:

*A princípio fiquei receosa por achar que a escola não saberia lidar com tal modalidade de ensino e depois conformada por saber que seria implantado de fato. Fiquei na expectativa (DCMDI2 – 02/05/12).*

Já às coordenações e dirigentes foi indagado sobre sua **visão diante da implantação e implementação do PROEJA**, destacando entre os coordenadores a consideração de ser uma ação imediatista do governo, sem discussão prévia, causando certo tumulto. Entre os diretores sua implementação foi considerada um avanço em vista da complexidade do público advindo, mas também foram manifestadas preocupações com as condições sociais da referida demanda, bem como as dificuldades encontradas com relação a profissionais aptos a lidar com o público da EJA, ou ainda, relacionadas à adesão docente:

*Entendo, enquanto gestor, que a implementação do programa citado nos decretos são importantes para permitir a uma parcela da população que não teve condições de estudar a ter uma formação depois de adulto no nível médio e técnico, contudo, a condição social dos alunos, objeto do programa, tem sido um elemento que dificulta a continuidade do mesmo, causando grande evasão (G2 – 17/04/12).*

A pesquisa se ateve, ainda, sobre a **participação docente na implantação do PROEJA**, questionamento exclusivo feito a esse segmento: 57,9% informou não ter participado desse processo, alguns em virtude de ainda não estarem na instituição. Dos professores que participaram da implantação, 36,8% apontou a realização de reuniões pedagógicas, em que aconteceram discussões sobre ementário e carga horária, aparentando não ter ocorrido uma preocupação maior com a discussão sobre as características do público que adentrava no IFAM, nem tampouco a concepção do programa. Essa ausência de preocupação fica exposta no relato a seguir:

*[...] eu participei da elaboração dos conteúdos e da grade curricular. No entanto, esse projeto no IFAM (na época CEFET-AM) já nasceu sem pai e sem mãe. Apesar de ser um curso integrado, os organizadores confundiram tudo: houve muita complacência, tratavam e ainda tratam os alunos como coitadinhos, com muito nhem, nhem, nhem... e taí. Ao final dos primeiros períodos muitos alunos já colecionavam três, quatro reprovações e mesmo assim,*

*seguiram em frente, um fiasco. Falta uma regulamentação correta, séria... ninguém está tratando com imbecis, com coitadinhos... aqui não é casa de caridade, no entanto, todos se comportam assim. [...] Temos de rever tudo, começar tudo de forma correta (DCMC1 – 22/05/12).*

Diante da citação, remete-se a Frigotto (2013) que frisa não ser a escola e os processos formativos apêndices da sociedade, mas parte constituída e constituinte dela, refletindo assim a desigualdade social:

O estigma colonizador e escravocrata da classe dominante brasileira produziu uma burguesia que não completou, em termos clássicos, a revolução burguesa e, como tal, não é nacionalista, mas associada ao grande capital (FRIGOTTO, 2013, s. p.).

A fala do docente investigado ainda nos provoca a concordar com Bakhtin (2006) que afirma:

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN, 2006, p.28).

Sendo assim, percebe-se na expressão docente toda uma concepção tradicional de educação, onde cabe ao professor apenas a função de ministrar conteúdos, eximindo-se do estabelecimento de qualquer relação que aumente suas funções diante da aprendizagem do aluno, ao qual cabe cumprir todas as responsabilidades restantes para que possa absorver o ensino ofertado.

Na pesquisa buscou-se também investigar o **nível de conhecimento das pessoas pesquisadas sobre a escolha dos cursos em destaque**: 78,9% entre os docentes apontaram desconhecimento total desse processo. Somente 15,8% demonstrou algum conhecimento, informando que a escolha do curso aconteceu em decorrência do PIM. Quanto ao turno, consideram que a escolha visualizou oportunizar formação básica com profissionalização a trabalhadores, mas também, houve entendimento que foi unicamente uma resposta ao governo federal. Entre os coordenadores, 25% disse desconhecer o processo de escolha, enquanto 62,5% apontou ter sido resultado da

necessidade do mercado de trabalho, em consenso com os diretores, onde 66,7% também considerou esse o motivo. Contudo, 100% dos dirigentes concordaram que o critério determinante para a escolha foi a capacidade docente.

Visando ainda a identificação do nível de participação, em outro item pesquisou-se sobre a **realização da construção do projeto pedagógico dos cursos** e, mais uma vez, na representação docente, 57,9% manifestou desconhecimento total dessa construção, o que, para alguns, é consequência da ausência de momentos de discussão coletiva com a comunidade. Já as coordenações e direção geral foram unânimes em responder que esse processo se deu por meio da criação de comissões, as quais assumiram a responsabilidade da elaboração dos projetos dos cursos, o que, em alguns *campi*, resultou na não conclusão do projeto, estando pendente até o momento atual. Isso revela que não basta a criação de comissões para a realização desse tipo de atividade. É necessário que haja acompanhamento, cobrança por parte da gestão, principalmente, participação coletiva, para que todos se sintam partícipes do processo de construção da concepção pedagógica de sua instituição. Em Sacristán (1999) vê-se enfatizada a participação de cada indivíduo:

O saber fazer de cada agente pessoal é nutrido pela informação prática do tipo *saber como* coletivo e institucionalizado, e este é recriado e enriquecido por aquele. Cada professor não inventa *ex novo* os métodos e as formas de fazer, mas nutre-se da prática coletiva, tratando-se de uma aprendizagem por osmose ou por procedimentos para uma transmissão... O saber prático dos docentes alimenta-se de uma matriz cultural compartilhada sobre “o pedagógico” [...] (SACRISTÁN, 1999, p. 89-90)

Enfatizando a importância da participação coletiva, social e popular, compartilha-se, por conseguinte, com Gadotti (2013), quando chama atenção para os fins da educação, que pouco tem sido discutido com os segmentos pertinentes:

Existe uma excessiva preocupação com métodos, técnicas, currículos, avaliação, planejamento – que caracterizam a educação tecnicista, pragmatista e utilitarista – entendendo a questão filosófica e política dos fins da educação como algo resolvido. Não se relacionam meios e fins. Inovamos nas metodologias, fazemos ótimos testes e estamos aperfeiçoando processos de avaliação, sem nos perguntar sobre o sentido do que estamos avaliando. Nossas didáticas são aperfeiçoadas sob que ponto de vista? A pergunta sobre os fins da educação vem sendo intencionalmente omitida. É o domínio dos meios sobre os fins. Preocupamo-nos muito com a qualidade da educação – e precisamos sim nos preocupar – mas, antes, de mais nada precisamos saber de que

qualidade estamos falando e de que educação estamos falando [...] (GADOTTI, 2013, p. 10).

No item seguinte abordou-se sobre o **entendimento da integração entre educação básica e educação profissional**: 15,8% dos docentes foram categóricos em dizer que a mesma não acontece. Mas, em sua maioria, considerando docentes, coordenadores e dirigentes, houve um esforço em esboçar alguma compreensão, prevalecendo a ideia de que a formação básica subsidia a formação profissional, buscando a articulação de trabalho e educação, para o desenvolvimento do senso crítico, autonomia, etc. Para determinado docente:

*Seria uma integração perfeita se houvesse tal espírito, porém, o que deveria ser uma coisa natural e lógica, não acontece. O currículo integrado não é apenas o conjunto de disciplinas, é na verdade o entrosamento pedagógico entre mesmas (DCMDI1 – 20/04/12).*

Para uma das coordenações afim, a integração ocorre quando:

*[...] o trabalho é visto como princípio educativo, propiciando uma formação holística que favoreça ao indivíduo compreensão de sua realidade a ponto de nela intervir e transformá-la (CCMDI1 – 24/04/12).*

Já para Ciavatta (2009) nem sempre se consegue ter o desenvolvimento dessa concepção:

*[...] o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera. Nas sociedades capitalistas, a transformação do produto do trabalho de valor de uso para valor de troca, apropriado pelo dono dos meios de produção, conduziu à formação de uma classe trabalhadora expropriada dos benefícios da riqueza social e dos saberes que desenvolve (CIAVATTA, 2009, s. p.)*

Outra manifestação de um respondente frisou que:

*A integração deve ocorrer através da interdisciplinaridade onde as disciplinas da formação geral e profissional devem atingir o mesmo objetivo, ou seja, trabalhar os conteúdos de maneira que atenda a formação integral do aluno (CCMZL1 – 07/05/12).*

Quanto à interdisciplinaridade, Hernández e Ventura (1998), ressalta que a posição interdisciplinar se fundamenta na crença de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciadas pelo professor. Sendo assim:

A interdisciplinaridade normalmente é apresentada como uma tentativa de uma organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de uma visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos... Ocasionalmente, pecam por ingenuidade, já que tendo em vista alguns exemplos, estas se limitam a que cada professor, individualmente, apresente aos estudantes a visão da matéria na qual cada um é especialista em torno do tema tratado (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 54).

Com relação a identificar quando, onde e como acontece a integração, alguns consideram que acontece somente no momento do estágio, outros a veem acontecendo quando se consegue estabelecer relação entre teoria e prática. Para um professor:

*A integração acontece quando o professor entende que precisa apresentar e discutir as bases científicas do conhecimento, fazendo com que as informações debatidas com os alunos, sejam contextualizadas, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos na sala de aula, nos laboratórios, nas visitas técnicas, etc (DCMD1 – 22/05/12)*

De maneira geral, foram observados poucos professores, que demonstram ter um estudo teórico sobre, o currículo integrado, o que leva a concordar com Santomé (1998), quando fala da necessidade de professores e professoras aprender a descobrir nexos entre as disciplinas. Aproximadamente um terço dos docentes, 36,8%, considerou que em sala de aula acaba por não existir o compromisso com a integração curricular, acontecendo mais facilmente de forma empírica.

Reportamo-nos também a Forquin (1993), que baseado nos estudos de Bernstein, expõe um professor, que acostumado a rotina “serial”, fechado na sua sala de aula com seus alunos, faz mais ou menos o que quer, contrapondo-se a concepção de currículo integrado, em que a integração supõe um trabalho contínuo de equipe, um constante ajustamento dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e dos modos de avaliação e, sobretudo, um verdadeiro consenso, levando a explicitação e a homogeneização da base ideológica dos cursos integrados.

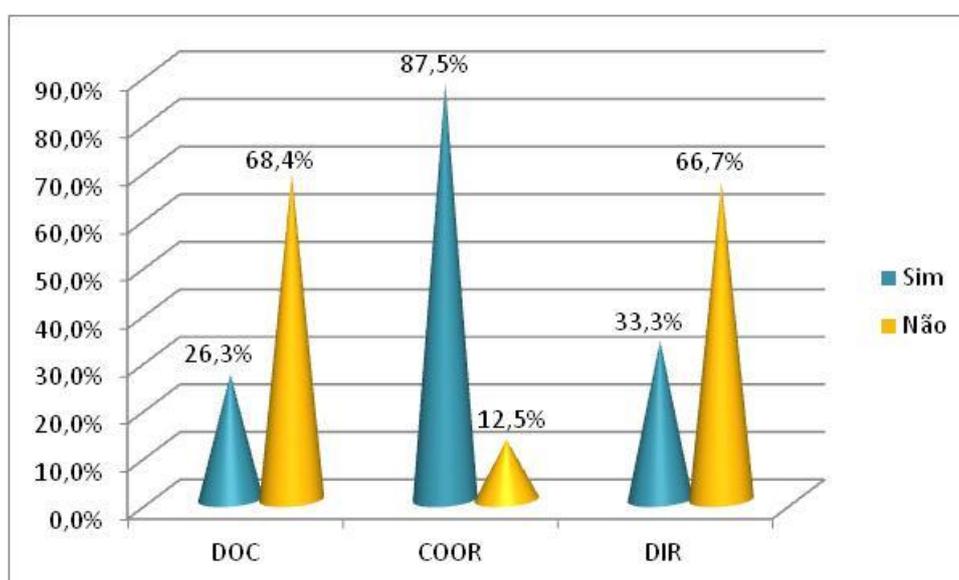
Giroux e McLaren (1995) lembram ainda, que raramente os programas de formação estimulam professores a levar a sério o seu papel intelectual que trabalha em

benefício de uma visão emancipatória. Assim, para se efetivar uma proposta de currículo integrado na modalidade EJA, para um professor pesquisado, necessário faz-se:

*[...] elaborar aulas com linguagem diferenciada, considerar o conhecimento prévio dos alunos, contextualizar os conteúdos. Elaborar muito bem as aulas: expor o assunto, conceituar, definir; desenvolver, buscando a integração do aluno, relacionando os conteúdos, sempre que possível, com a experiência de vida dos mesmos; avaliar de forma ampla cada aula. Procurar conhecer a realidade dos alunos e a heterogeneidade da turma (DCMC1 – 22/05/12).*

Prosseguindo, foi verificado quanto a **experiências com a EJA anteriores ao PROEJA**: entre os docentes, somente 26,3% declarou já ter vivenciado anteriormente, acontecendo, em boa parte, na rede estadual de ensino. Entre os coordenadores, este percentual atingiu 50% e entre os diretores 33,3%, revelando que a maioria dos servidores envolvidos com as funções pertinentes ao PROEJA tem como única experiência com EJA o próprio programa, alguns ainda ficam restringidos a atividades meramente administrativas e burocráticas, não mantendo nenhum contato pessoal com o referido público. Essa situação faz com que o desafio de implementação do PROEJA, nas instituições federais, torne-se bem mais complicado, pois gera distorções de ações fundamentais para o desenvolvimento satisfatório do programa.

**Gráfico 35 – EXPERIÊNCIA COM EJA DOS SERVIDORES PESQUISADOS DOS CAMPI DE MANAUS**



**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

DOC – Docentes

COOR – Coordenações afins

DIR – Dirigentes

A pesquisa abordou, ainda, sobre a existência de **subsídio de suporte didático para trabalhar com o PROEJA**: 57,9% de professores que informaram desconhecer e não ter recebido nenhum, enquanto 21,1% registrou o acontecimento de reuniões com pedagogos e coordenadores. Entretanto, tais momentos, muitas vezes, restringem-se a entrega de ementário. Apenas um professor disse ter participado do curso de especialização ofertado pela SETEC nos primeiros anos do programa, que tinha como objetivo preparar pedagogicamente os docentes que trabalhariam com o público do PROEJA, o que não aconteceu, pois não teve adesão por parte dos envolvidos, acabando na extensão dessa oferta a rede municipal e estadual de ensino, ou seja, as vagas oferecidas para formação específica aos docentes do PROEJA foram preenchidas por professores da EJA da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e SEDUC, revelando um total desinteresse da docência envolvida com o programa em receber formação para buscar desenvolver um melhor trabalho educativo com o novo público, preferindo manter o preconceito e a discriminação, fatores característicos do comportamento excludente da escola.

O item apresentado a seguir foi específico para docentes e coordenadores, verificando a **utilização de material educativo e publicações que veiculassem a proposta pedagógica do PROEJA**. Aqui, tanto professores, 84,2%, e coordenadores, 75%, disseram desconhecer a existência desse tipo de material. Somente um número reduzido comentou a veiculação de algum material que propiciou a reflexão de problemas vivenciados no programa, o que parece ocorrer por iniciativa própria de coordenadores e não uma rotina pedagógica dos *campi*.

Para a direção geral e coordenações foi indagado quanto ao **recebimento de algum suporte financeiro ou material didático específico para o PROEJA**, o que, pelos diretores, foi informado não acontecer atualmente. Já entre as coordenações, a coordenação do PROEJA – CMC informou a disponibilidade de requisição para a reprodução reprográfica, o que colabora sensivelmente para que os alunos tenham acesso mais facilmente aos textos trabalhados pelos professores, reduzindo consideravelmente o gasto dos discentes com esse tipo de material didático.

No que diz respeito à **infraestrutura**, surgiu uma dissonância entre os pesquisados. Entre os docentes, 31,6% considerou boa para o funcionamento dos cursos, 15,8% disse ser razoável e para 47,4% é ruim e deficitária. Para 100% dos diretores a infraestrutura disponibilizada ao curso atende as necessidades e entre os coordenadores, 87,5% respondeu ser boa. Estes dados explicitam que o público que

mantém contato rotineiro com o ambiente da escola tem uma visão diferenciada daquele que tem acesso reduzido, demonstrando a falta de acompanhamento da gestão do dia a dia da escola em seus vários ambientes, sem o qual não atende as necessidades da comunidade.

Outro aspecto investigado foi sobre os **benefícios que o PROEJA traz para a instituição**. No meio docente 21,1% disse desconhecer algum benefício, 31,6% vê o financeiro orçamentário reduzido. Entre as coordenações e direção geral ocorreram várias manifestações: ocupação do espaço subutilizado; oportunidade de um repensar do trabalho docente; valorização da escola pela comunidade circunvizinha; possibilidade de adquirir experiência com o público de EJA, o que se apresenta muito pouco valorizada pelos docentes. Em certo relato fez-se a seguinte observação:

*Se houvesse outro olhar para o PROEJA poderia ser compreendido institucionalmente que, através desse programa, poderiam ser implementadas novas metodologias, as quais contribuiriam também para o ensino médio integrado regular, onde acontecem índices altos de reprovação em disciplinas fundamentais para o bom andamento do curso técnico (CCMDI1 – 24/04/12).*

Diante das diversas dificuldades, já comentadas em outros itens, para a implementação do PROEJA, viu-se a necessidade de identificar os **aspectos que facilitam** esse processo nas instituições federais: uma parcela significativa entre os coordenadores 62,5%, e direção geral 66,7%, considerou a infraestrutura física e administrativa, enquanto entre os docentes, somente 10,6% reconheceu esse aspecto, pois 47,4% declarou desconhecer essas condições facilitadoras. Outro aspecto vocacional destacado foi a extensa experiência com a educação profissional e mais especificamente com o ensino integrado, sendo, no meio docente 21,1% e 66,7% entre os dirigentes. Ainda foram relacionadas: a capacidade técnica do corpo docente, a grande capacidade gerada pelo PIM e outras.

Quanto aos **entraves**, vários aspectos foram relacionados optando-se por evidenciá-los no quadro a seguir, mostrando o olhar de cada instância consultada:

**Quadro 6 – Entraves quanto à implementação do PROEJA**

SEGMENTOS PESQUISADOS	ENTRAVES LISTADOS
DOCENTES	Ausência de esclarecimento quanto à modalidade trabalhada. (15,8%)
	O tempo de duração do curso. (15,8%)
	Pouca aceitação, descompromisso por parte dos docentes. (21,1%)
	Frequência irregular dos alunos.
	Inexistência de apoio didático. (15,8%)
	Falta de divulgação.
	Baixa autoestima dos alunos.
	Alunos dificuldades de aprendizado em decorrência de muito tempo fora da escola.
	Processo de seleção.
COORDENAÇÕES AFINS	Docentes sem formação específica para atuação com o público da EJA.
	Desconhecimento da modalidade por parte da gestão.
	Dificuldade de acompanhamento efetivo dos estudantes.
	A forma de seleção.
	Alunos com defasagem de conteúdos básicos.
	Funcionamento precário do turno da noite.
DIRIGENTES	Dificuldades de docentes da área técnica para atuação no programa.
	Carência de pessoal docente e administrativo no turno noturno.
	Pouco tempo para formação.
	Falta de base dos alunos.
	Dificuldade metodológica por parte docente.
Resistência à mudança de paradigma.	
A visão preconceituosa das empresas.	

**Fonte: Dados da pesquisa, 2012.**

A partir desse quadro foi perguntado às coordenações e dirigentes que **ações ou mecanismos são utilizados atualmente para implementação do PROEJA**. Entre as coordenações essa resposta restringiu-se a realização de reuniões pedagógicas, que acontecem em número cada vez mais reduzido. Já entre os diretores, registrou-se a disponibilização das salas de aula no período noturno, a flexibilidade de horário e outros menos relevantes. Isso demonstra que não existe uma preocupação em se trabalhar com as peculiaridades do público da EJA, parecendo mais a concessão de um favor do que propriamente o cumprimento da função social da escola.

O item seguinte repercute o anterior. Também constando apenas para coordenações e dirigentes, procurou-se averiguar a/s **forma/s de divulgação** dos cursos do PROEJA: 66,7% disse acontecer por meio do *site* do IFAM e por edital divulgado no período de seleção; 33,3% busca ampliar essa divulgação utilizando vários mecanismos, inclusive visita às escolas adjacentes, demonstrando uma maior preocupação em encontrar o público adequado ao programa. Quanto à **forma de seleção**, reduz-se a aplicação de forma objetiva, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e

Matemática, gerando um processo seletivo classificatório. Ressalta-se, porém, que em alguns processos, em decorrência da pouca inscrição, buscou-se preencher as vagas com a análise de históricos, o que não tem se repetido nos últimos processos de seleção.

Ainda verificou-se quanto à existência de **experiência institucional com EJA anterior ao PROEJA**, sendo de conhecimento de coordenações e direção geral a experiência do CMZL no período de 1996 a 2009, quando ofertava ensino fundamental e médio na modalidade. Já no CMC, apenas de conhecimento da atual direção, registrou-se a experiência em 1999, quando aconteceu convênio que gerou a disposição de professores para a oferta da EJA no ensino fundamental, para os municípios de Itacoatiara e Boa Vista do Ramos. Dessa forma, a única escola que realmente vivenciou experiência com EJA anterior ao PROEJA em seu próprio ambiente físico foi CMZL, revelando uma preocupação anterior em ofertar educação básica de qualidade às demandas menos privilegiadas da sociedade.

O próximo item exposto foi exclusivo da direção geral, no qual se buscou investigar o que é disponibilizado pelos *campi*, quanto **apoio administrativo**, para o funcionamento dos cursos do PROEJA. Dos 14 setores listados, identificou-se no CMC um maior número de setores que ficam em horário integral no turno da noite, chegando a 04 (28,6%), o restante acontece de forma parcial ou é totalmente ausente. No CMDI apenas um (7,1%) setor permanece em horário integral e no CMZL somente duas coordenações (14,3% = 7,1%), que por vezes, são representadas por uma só pessoa. Este resultado expõe a carência de atendimento eficiente ao público discente no turno noturno, que agrava de uma instituição para outra, sendo menor no CMC, em virtude de uma maior concentração de vários cursos no referido turno.

Finalizando, perguntou-se sobre a possibilidade de continuidade do PROEJA nos *campi* de Manaus, 89.5% dos docentes e 100% das coordenações e dirigentes são favoráveis, entretanto, apresentando algumas condições como: mediante discussão coletiva das dificuldades, revisão do projeto com docentes interessados em participar, dentre outras. Entre docentes comprometidos com o programa persiste a crença dessa possibilidade:

*[...] porém, da forma que está, significa oferecer uma falsa ilusão para os estudantes. O mercado de trabalho tem apenas uma visão, qual seja: explorar a mão de obra dos trabalhadores para superar suas próprias dificuldades (DCMDI1 – 20/04/12).*

Vê-se, assim, quanto é difícil a implementação de programas que viabilizem a universalização da escolaridade básica, mais ainda agregada à educação profissional e, principalmente, quando se busca o resgate de direitos de sujeitos já tão acostumados a conviver com a exclusão. A escola, por mais que atualmente busque atender às diversidades, continua apresentando resistência ao público que não se enquadra no perfil intelectual, academicista.

Por conseguinte, a concepção politécnica de educação continua sendo um grande desafio da educação frente às exigências do mercado econômico mundial, necessitando ser debatida no coletivo dos ambientes escolares, para que cada comunidade, ao adotá-la, possa sentir-se segura da sua vivência na prática educativa. Para que isso aconteça, do ponto de vista do currículo, Kuenzer (2001) registra que:

[...] da politecnicidade deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na qualidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao “domínio intelectual” da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática. A politecnicidade supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência (KUENZER, 2001, p.12).

É preciso organizar-se para superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois sem a superação de um preconceito estabelecido culturalmente, jamais as classes populares conseguirão receber uma formação profissional acompanhada de uma formação básica de qualidade.

A igualdade de oportunidades, tão divulgada pelos governos a nível mundial, necessita de acompanhamento para que as classes menos favorecidas das populações mundiais possam usufruir da igualdade de bem estar social. Só assim poderão compreender a amplitude do conceito de dignidade humana.

### **3.3 – Do início ao agora – limites, desafios e possibilidades no PROEJA**

Considerando toda a caminhada da pesquisa, até então, e diante das questões norteadoras propostas que aparecem na introdução do trabalho, buscar-se-á verificar as respostas encontradas a partir da exposição dos dados coletados. Inicia-se com a

primeira questão – **Que perspectivas o PROEJA tem gerado a demanda discente de seus cursos nos campi do IFAM da cidade de Manaus?** – retornando a análise dos dados apurados na aplicação dos questionários afins ao segmento, partindo do bloco 2, socioeconômico, onde observou-se que o público presente nas turmas dos cursos do PROEJA dos *campi* do IFAM da cidade de Manaus possui características comuns à demanda da EJA, contudo, apresentando uma diversidade imensa quando compara-se as três unidades envolvidas na pesquisa. No CMC foram encontrados dois públicos distintos, estabelecendo como diferencial inicial os cursos. No curso de Mecânica viu-se um público detentor de uma renda acima da média dos demais, enquanto que, no curso de Edificações, onde a presença do gênero feminino foi de 43,1%, houve uma queda dessa renda, aproximando-se da renda da maior parte dos alunos do CMDI. Já no CMZL encontrou-se um público que mais se identifica com as peculiaridades da EJA, explicitando todo o tipo de dificuldade para conseguir concluir o curso.

Apesar de apresentar em sua maioria as mesmas dificuldades, foram verificadas condições diferenciadas de superação em cada unidade e uma das situações determinantes é a localização dos *campi*, onde os alunos do CMC sentem-se privilegiados por estarem numa área central da cidade, que facilita o deslocamento, enquanto que, as outras duas unidades sofrem, de maneira significativa, problemas causados pela distância das áreas mais movimentadas, principalmente em relação ao transporte coletivo, o que agregado a outros problemas de cunho social, contribuem sensivelmente para a manutenção dos altos índices de evasão das referidas escolas nas turmas do PROEJA.

Entre os que sobreviveram as intempéries comuns ao público da EJA, identificou-se que se mantiveram no PROEJA, conforme bloco 4 – experiência no PROEJA, os alunos que compreenderam a importância da formação integrada, principalmente aqueles que apontaram não ter nenhuma geração de renda fixa, vivendo totalmente na insegurança da arrecadação de uma renda mensal resultante de uma atividade informal de trabalho, pois perceberam que para galgar instâncias sociais mais elevadas necessitam não só da escolaridade básica completa, mas também, de uma formação profissional que lhe assegure espaço no mercado de trabalho, favorecendo a geração de uma renda fixa que propicie a continuação de sua formação, possibilitando, assim, maior permanência nos postos de trabalho.

Dessa forma, é visível que, apesar de todas as adversidades vivenciadas antes e durante o curso, o PROEJA tem gerado várias perspectivas a certo número de

indivíduos, fazendo com que esse público persista na busca da conclusão da escolaridade básica com profissionalização, chegando a identificação de casos de alunos que, mesmo sendo aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, durante o curso, optou em continuar no programa para obtenção do diploma do curso técnico. Essa escolha foi feita mediante as expectativas listadas pelos discentes pesquisados destacando-se:

- Conclusão do Ensino Médio e aquisição de uma profissão em menor tempo;
- Recuperação da autoestima;
- Melhor adaptação ao mundo trabalho, em virtude do ganho de novas aptidões e sensação de confiança, tornando-se mais competitivo;
- Melhoria da situação financeira;
- Ampliação das oportunidades de trabalho;
- Reconhecimento por parte da família;
- Melhor preparação para prestar um vestibular, com maiores chances de aprovação em uma boa faculdade;
- Maiores possibilidades de oferecer uma vida digna à família;
- Oferta de melhor escolaridade aos filhos;
- Incentivo a continuar buscando novos conhecimentos.

Todas estas perspectivas, entretanto, acabam por acontecer a um número reduzido de alunos, conforme pode ser observado na movimentação do quantitativo dos mesmos, nas turmas, durante o curso, exposta no quadro a seguir:

**Quadro 7 – Fluxo dos alunos do PROEJA desde o ano 2006 até 2013 – Campi de Manaus**

<i>CAMPUS</i>	<b>CURSO</b>	<b>ANO / SEMESTRE</b>	<b>ENTRADA</b>	<b>SAÍDA</b>
<i>CAMPUS</i> MANAUS	MECÂNICA	2006/2	40	16 (40%)
		2008/1	40	17 (42,5%)
		2009/1	39	21 (53,8%)
		2009/2	40	18 (45%)
		2011/1	36	19 (52,8%)
		2012/1	40	23(*) (57,5%)
		2013/1	40	29(*) (72,5%)
<i>CAMPUS</i> CENTRO	EDIFICAÇÕES	2006/2	40	16 (40%)
		2007/2	40	11 (27,5%)
		2008/1	40	19 (47,5%)
		2009/1	40	15 (37,5%)
		2009/2	36	7 (19,4%)
		2010/1	34	5 (14,7%)

		2010/2	31	6 (19,3%)
		2011/1	42	13 (31%)
		2011/2	37	12(*) (32,4%)
		2012/2	40	14(*) (35%)
		2013/2	28	--
<i>CAMPUS</i>	ELETRÔNICA	2006/2	41	20 (48,8%)
MANAUS		2007/2	40	15 (37,5%)
DISTRITO		2009/1	38	14 (36,8%)
INDUSTRIAL		2010/1	36	6 (16,7%)
		2011/1	39	8 (20,5%)
		2012/1	28	9(*) (32,1%)
<i>CAMPUS</i>	MEIO AMBIENTE	2010/2	16	8(50%)
MANAUS		2011/1	37	17(*) (45,9%)
ZONA	SUPORTE DE INFORMÁTICA	2010/2	22	8 (36,4%)
		2011/1	38	17(*) (44,7%)
		2013/1	31	-- (*)
LESTE	COMÉRCIO	2012/1	39	20 (*) (51,3%)
		2013/1	11	-- (*)

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2013.

(\*) Alunos em curso.

Diante dos números apresentados, serão verificados agora os resultados pertinentes à segunda questão norteadora – **Qual a visão dos docentes partícipes do PROEJA, bem como dos gestores e coordenações afins dos campi de Manaus em relação à implementação do programa?** – já que esse olhar representa parcela de contribuição significativa para uma considerável mudança nos índices de evasão evidenciados anteriormente. Mesmo a maior parte esboçando interesse na continuidade do programa em suas instituições, não se percebeu um acolhimento real desse público nos referidos ambientes escolares. Ao contrário, sente-se um enorme olhar preconceituoso que reverbera na ausência de ações efetivas para o aumento desse público nos *campi* pesquisados.

A concepção de ensino elitizado que insiste em prevalecer nas instituições de educação profissional muito tem estimulado uma postura excludente perante a demanda da EJA, pois boa parte dos docentes enxerga-a com imensa dificuldade de aprendizagem, sem preenchimento dos requisitos básicos para cursar a formação profissional requintada ofertada. É comum observar a inexistência de preocupação com a busca de alternativas para que ocorra aprendizagem por parte dos alunos, já que o professor vê-se apenas com a responsabilidade de ministrar a aula e não mais, resultando na exposição frequente de expressões como: *o aluno não tem base; o discente recusa-se a aprender; ele não quer estudar, só dorme na sala de aula* e outras mais que são muito bem representadas na decifração explicitada em outro momento da pesquisa do que seja EJA para alguns professores da área técnica – **Esses Jamais**

**Aprenderão.** Esta expressão concentra todo histórico de exclusão vivenciado pelo referido público até nossos dias, indicando que o Brasil, por muitos anos, ainda continuará tendo uma demanda imensa de jovens e adultos buscando escolaridade básica. Observa-se, então, que a escola continua omissa diante da inexistência de estratégias, que poderiam ser discutidas juntamente com o segmento discente, para a permanência dos alunos até a conclusão de seus cursos, restringindo-se, por diversas vezes, a apenas aconselhá-los que resolvam suas vidas em outros âmbitos para não perder a vaga, repassando a esses a total responsabilidade de seu prosseguimento no curso.

Por conseguinte, esse mesmo comportamento estende-se aos demais segmentos pesquisados, pois, por mais que também se mostrem favoráveis a permanência da oferta do PROEJA em suas instituições embora proponham mudanças, essas proposições não têm sido acompanhadas por ações efetivas, pois nenhuma ação recente foi tomada pelas gestões consultadas. Isso leva a reflexão que não existe interesse real em trabalhar com esse público, demonstrando mais o desejo de que o programa se extinga por meio da ação de suas próprias adversidades.

Outro fator determinante para uma visão deturpada de docentes, coordenações e dirigentes sobre o público do PROEJA é a falta de estudos, de conhecimento a respeito da EJA e, conseqüentemente, do programa. Em alguns IFETs da rede federal de ensino identificou-se a criação de núcleos de pesquisa sobre EJA / PROEJA após a implantação do programa, enquanto, no IFAM, nos últimos anos, já nem mais ocorria a oferta da especialização específica daquele programa, retornando agora em 2013 na forma de Educação à Distância – EAD, por uma iniciativa da Coordenação de PROEJA na instância de Reitoria, que passou a existir a partir do ano de 2011. Essa coordenação tem buscado a organização de um regulamento único do PROEJA que norteie as ações das coordenações afins dos *campi*, pretendendo diminuir os danos causados por atitudes desastrosas realizadas por algumas dessas coordenações em decorrência do desconhecimento da modalidade EJA e tampouco do documento base do programa. E, então, pergunta-se: Como trabalhar de maneira eficiente quando se desconhece público?

A própria pesquisa revela que a grande maioria dos docentes e coordenadores envolvidos com o PROEJA não teve nenhuma experiência anterior a EJA, reduzindo-se apenas a vivenciada no programa. Muito se ressaltou sobre a vasta experiência com a educação profissional, entretanto, isso não é o bastante para que a implementação do programa torne-se uma experiência exitosa nos *campi* de Manaus. Novamente se vê

sobressaltada, por parte desses segmentos, somente a responsabilidades de ensinar o que aprendeu em sua formação técnica, não considerando relevante saber a quem está ensinando, muito menos, se esse alguém está aprendendo.

Chega-se, assim, a terceira e última questão norteadora – **Quais as contribuições geradas pelo PROEJA para elevação da escolaridade com profissionalização ao público da EJA?** Reporta-se de imediato ao título da pesquisa – **Os caminhos tortuosos e indefinidos do PROEJA nos *campi* do IFAM da cidade de Manaus: uma política de governo numa perspectiva de política pública?** Isso porque a diversidade, as peculiaridades da EJA não permitem que esse processo aconteça de maneira diferente, derrubando todos os padrões estabelecidos pelas unidades escolares envolvidas, causando, em certos momentos, um mal estar em oferecê-lo.

Realmente, o PROEJA, sendo um programa direcionado à referida modalidade, retrata de forma muito peculiar a diversidade desse público. Lembra-se, então, que o programa propõe elevação de escolaridade aos jovens e adultos que concluíram o Ensino Fundamental e, subentende-se, que não teriam cursado, com conclusão, o Ensino Médio. Entretanto, apesar de não ter sido explicitado por muitos investigados à finalização do EM anterior ao PROEJA, ao estabelecer-se proximidade com os discentes dos 03 *campi* envolvidos durante a pesquisa, identificou-se um número muito maior de alunos nessa situação. Isso reforça ainda mais a importância da proposta de integração do EM com EP, pois, nas primeiras turmas, foram observados índices maiores de alunos concluindo os cursos pesquisados, em que a maioria buscou o programa em vista da profissionalização, fazendo com que esses alunos refizessem o EM, uma vez que o anterior foi considerado péssimo, pois não permitiu acontecer aprendizagem.

A partir da conclusão do PROEJA, muitos galgaram não somente inserção ou ascensão no mercado de trabalho, mas também, aprovação no Ensino Superior, produzindo não só a elevação da escolaridade – o que se deu em nível mais elevado do que o proposto inicialmente para quantitativo significativo de alunos – como proporcionou melhoria da qualidade de vida por meio das várias perspectivas geradas pelo PROEJA.

No decorrer dos anos posteriores às turmas iniciais, verificou-se uma redução na saída de alunos, apontando que em alguns cursos, os discentes que buscam finalizá-los, realmente ainda não tem o EM concluído, o que parece não acontecer nas turmas do

curso de Mecânica – CMC, pois boa parte das turmas ainda continua sendo formada por alunos que já trabalham na área e que necessitam da formação técnica especializada para obterem a regularização de suas profissões em seus respectivos conselhos regionais, a fim de garantir seus postos de trabalho.

Assim, percebe-se que a elevação da escolaridade por meio do PROEJA acaba tomando caminhos tortuosos, não beneficiando diretamente o público alvo proposto pelo programa, mas atingindo efetivamente o público da EJA, revelando que essa demanda continua driblando as adversidades que lhe atinge, persistindo no resgate ao direito à educação, que lhe foi sempre tão negado historicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos tortuosos do PROEJA nos *campi* do IFAM da cidade de Manaus tornaram-se alvo desta pesquisa mediante o envolvimento direto da autora com o objeto de estudo. Após vinte e três anos trabalhando na antiga Escola Técnica Federal do Amazonas, hoje IFAM, onde atua como Técnica em Assuntos Educacionais, exercendo a função de pedagoga, e dezoito anos acumulados de experiência com EJA na rede municipal de ensino, em que foi professora, pedagoga, inclusive participando do núcleo de EJA da SEMED a nível macro, no período de 1990 a 1994, deparou-se com o desafio de refletir toda a sua trajetória profissional por meio da análise do PROEJA, programa que insere a EJA no âmbito das escolas de educação profissional da Rede Federal de Educação, público esse que relembra a caracterização da demanda vislumbrada pelas Casas dos Educandos Artífices – *pobres e desvalidos da sorte* (1840 – 1856), bem como pelas Escolas de Aprendizes e Artífices – *desfavorecidos da fortuna* (1909), origem dos IFETs.

Os diversos olhares postos ao público da EJA desde 2006 nos *campi* pesquisados, suscitaram o interesse de registrar por meio da pesquisa a reação e as perspectivas geradas com a implantação e implementação do PROEJA nessas instituições, buscando, conseqüentemente, investigar a inclusão no âmbito do IFAM, pois, observou-se, enquanto servidora da instituição pesquisada, pouca preocupação em acolher, verdadeiramente, o referido público, o qual pode ser considerado o propulsor da origem dos IFETs. Mais parece o retratar da história de um indivíduo pobre que, após enriquecer, faz questão de esquecer sua origem humilde, desprezando qualquer ser que reavive a lembrança dessa época. Após a experimentação do prazer de ser elite, o indivíduo perde facilmente valores como solidariedade, cooperação e outros relativos à coletividade. Já não se deseja mais abrir a porta de sua casa para compartilhar com todos os que precisam o que adquiriu. Começa-se, então, a selecionar privilegiados, deixando a grande massa de necessitados a punir-se do lado de fora por não possuir um par de tênis que permita tornar-se um/a escolhido/a.

A pesquisa acaba por evidenciar um terreno extremamente contraditório, em que a política de governo do PROEJA continua sendo implementada de maneira tendenciosa, demonstrando que esse tipo de ação governamental, principalmente as que estão relacionadas à modalidade da Educação Profissional e da EJA, tem como preocupação prioritária a melhoria das estatísticas educacionais. Ou seja, programas

como o PROEJA, tornam-se exemplos da inclusão excludente (KUENZER, 2001), onde as estratégias de inclusão não permitem que as referidas modalidades possam ofertar padrões de qualidade necessários para a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do Capitalismo, ou ainda, na visão toyotista, homens e mulheres flexíveis, com capacidade de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

Por isso, pouco importa se o público alvo do programa pesquisado realmente tem sido alcançado. Para boa parte das instituições ofertantes basta cumprir a obrigação da oferta de vagas exigida por legislação pertinente. Dessa forma, apesar do PROEJA buscar a (re)inserção de jovens e adultos no sistema escolar, um número significativo de discentes, conforme dados apurados durante a pesquisa, mais uma vez, não tem conseguido elevar sua escolaridade e abandonam novamente sua trajetória escolar, o que explicita um real contexto de necessidades de ajustes na sua implementação.

A partir das categorias escolhidas para análise – o trabalho como princípio educativo, em que se pretendeu identificar as perspectivas geradas no alunado a partir dessa concepção; o currículo integrado, por meio do qual procurou se investigar a prática docente dessa proposta diante da modalidade EJA, e gestão democrática, buscando observar a postura das gestões envolvidas ante a implementação do programa em suas respectivas instituições – percebe-se claramente a importância de decisão política para que programas como o PROEJA sejam implementados de forma adequada ao favorecimento da democratização das oportunidades educacionais.

Considerando, ainda, que o PROEJA apresenta a politecnicidade como concepção de educação, Kuenzer (2001) ressalta:

do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a politecnicidade implica em tomar a escola como totalidade, em compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade tendo em vista a sua transformação, e em uma nova qualidade na formação dos profissionais da educação, pedagogos e professores, a partir de uma base comum que tome as relações entre sociedade e educação, as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas, que os conduza ao “domínio intelectual da técnica” (KUENZER, 2001, p. 12).

Assim, poderá acontecer a compreensão por parte de docentes e gestores que não tem como ofertar currículo integrado a jovens e adultos desconsiderando sua

trajetória pessoal e profissional. Por isso, é imprescindível, acompanhando Silva (2009), que a formação da EJA ocorra a partir da sua realidade, do seu cotidiano no mundo do trabalho. Para isso, o educador exerce papel fundamental, necessitando diminuir a resistência preconceituosa para assumir uma postura compromissada com as necessidades da demanda do programa, pois para pensar e realizar integração entre educação básica e profissional, faz-se indispensável a formação de espaços institucionalizados de planejamento do currículo no dia a dia da escola, na relação com os pares e com os alunos a fim de repensar a organização dos tempos e espaços escolares como um todo. Tarefa nada fácil diante de quadros docentes provenientes de contraturnos, outros cursos, níveis e modalidades diferentes, onde não há sequência do trabalho pedagógico.

Outro aspecto fundamental a ressaltar é que não bastando a intenção da busca da organização curricular. É necessário repensar, também, a organização de pessoal docente e administrativo, da infraestrutura, de materiais e pedagógicas dentre outras, já que o PROEJA evidencia, por meio de seus altos índices de evasão, as dificuldades dos educandos em acompanharem o processo de ensino e aprendizagem estabelecido nas unidades investigadas. Na condição de aluno e trabalhador, o discente do programa, em decorrência de sua singularidade que o define, necessita de um olhar diferenciado e atento, das instituições escolares que o acolhem.

A postura dos gestores escolares aparece como outro aspecto determinante, pois precisam assumir suas funções de coordenar ações, compartilhar decisões e construir coletivamente a identidade de suas escolas, possibilitando a (re)invenção da escola pública como instituição de compromisso com a educação de jovens e adultos e a (re)construção coletiva de seus espaços, que se encontram acomodados pela organização escolar tradicional, principalmente, diante da ameaça, quase concretizada, do PROEJA passar a ser gerido pelo PRONATEC, reedição do Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra – PIPMO, após 50 anos, gerando um retrocesso e caracterizando mais uma campanha de massa que se utiliza, novamente, das carências educacionais de jovens e adultos para apresentar números extraordinários de indivíduos que conseguiram elevar sua escolaridade.

Dessa maneira, cada vez mais a EJA se distancia do caráter emancipatório, tão substancial a esse público. Como diz Feitoza (2008) sobre o direito à educação, não se pode desviar do caminho emancipatório, iludidos pelo “canto das sereias” da cidadania jurídica e política. Urge, a necessidade de se buscar uma escola emancipadora a partir

da universalização da educação e da concepção do trabalho como princípio educativo, superando a igualdade formal pela igualdade real, assegurando condições de qualidade de vida humana para toda a existência. Para tanto, torna-se fundamental a alteração de regras gerais, por considerar que as determinações básicas do sistema capitalista são irreformáveis. Conforme Mézaros (2005):

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÉSZAROS, 2005, p. 27).

Haddad (2000) reforça a EJA como política pública, partindo da sua trajetória histórica como direito universal à educação, que, diante do perigo de afastamento desta visão, ocorre a expansão de programas compensatórios e sem controle algum da sociedade. Dessa forma, concorda-se mais uma vez com Feitoza (2008), ao considerar que a escola pública precisa ser (re)fundada em suas formas de organização do trabalho, nos modos de organização e ensino dos conhecimentos, pretendendo barrar a seletividade e rigidez, que continuam desenfreadamente expulsando as demandas de EJA dos espaços escolares. Para tanto, é também condição fundamental, que o aluno da EJA deixe para trás a postura de incapacidade por meio da conscientização da necessidade de formação vigorosa para enfrentar as lutas sociais, instigando uma revolução no ambiente escolar e respondendo as interlocuções de Gramsci (1995):

Instruí-vos porque necessitamos de toda a nossa inteligência; agitai-vos porque necessitamos de todo o nosso entusiasmo e organizai-vos, porque necessitamos de toda a nossa força (GRAMSCI, 1995, p.109).

Ainda em Gramsci (1984), essa revolução pode concretizar uma nova escola, que não pode estar vinculada ao controle das classes dominantes, devendo ser uma escola humanística e única, nascendo da conexão entre intelectuais e povo:

O elemento popular *sente*, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual *sabe*, mas nem sempre compreende e, muito menos, *sente*. Os dois extremos são, portanto, por um lado o pedantismo e o filistinismo, e por outro, a paixão cega e o sectarismo. Não que o pedante não possa ser apaixonado, até pelo contrário; o pedantismo apaixonado é tão ridículo e perigoso quanto o sectarismo é a mais desenfreada demagogia. O erro intelectual consiste em

acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica (GRAMSCI, 1984, p. 138).

O momento que se vive na sociedade mundial, mas especificamente, na sociedade brasileira, em que as pessoas consideradas ricas sentem-se perdendo exclusividade e reclamam da classe emergente, mostra-se propício para a organização dos movimentos sociais na busca de reivindicar e conquistar novos espaços, principalmente no âmbito educacional. As classes populares já não devem mais contentar-se com pequenas concessões, mas imprimir um caráter de luta permanente para assegurar a concretização dos direitos conquistados, não aceitando, de forma passiva, a indiferença da classe dominante, o que reaviva na autora desta pesquisa o desabafo de Gramsci (2004):

Odeio os indiferentes... Não podem existir os que são apenas *homens*, os estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão, e de tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso, odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a âncora que paralisa o inovador, a matéria inerte onde se afogam frequentemente os mais esplêndidos entusiasmos, o pântano que circunda a velha cidade e a defende melhor as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, já que traga em suas areias movediças os que combatem e os dizima, os desencoraja e, muitas vezes, os faz desistir do empreendimento heroico.

A indiferença atua poderosamente na história.

[...] Odeio os indiferentes também porque me dão tédio suas lamúrias de eternos inocentes. A cada um deles peço contas do modo como enfrentaram a tarefa que a vida lhes pôs e põe cotidianamente; peço contas do que fizeram e, sobretudo, do que não fizeram. E sinto que posso ser implacável, que não preciso desperdiçar minha piedade, que não tenho que compartilhar com eles minhas lágrimas.

[...] nada que sucede se deve ao acaso, à fatalidade, mas é obra inteligente dos cidadãos.

[...] Vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não se compromete, odeio os indiferentes (GRAMSCI, 2004, p. 86).

Assim, independente da indiferença dos indiferentes, continua-se acreditando na construção coletiva de uma escola pública brasileira que contemple os anseios de uma sociedade justa, igualitária e humanística. Isso, um dia, não será mais utopia.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. 3ª ed.. Traduzido por Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ARROYO, Miguel G. Trajetória de vida, trajetórias de formação. In: Nilma Lino Gomes (Org.). *A Mulher Negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. 1ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995, p. 13-26.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª Edição. HUCITEC – 2006.

BANCO MUNDIAL. *Brazil: issues in secondary education*. Report n. 7.723 BR. Latin American and Caribbean Regional Office, 1989.

BASTOS, João Augusto S. L. A. *A educação técnico-profissional: fundamentos, perspectivas e prospectivas*. Brasília: SENETE, 1991.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *O ensino médio sob a perspectiva da educação básica*. (1974) In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 33-46.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. *Dispõe sobre a criação das Escolas de Aprendizes Artífices*. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. Decreto n. 20.158 de 30 de junho. *Organiza o ensino comercial... e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937. *Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.255 de 30 de maio. *Transfere o Aprendizado Agrícola Rio Branco, no Território do Acre, para o Estado do Amazonas*. Rio de Janeiro, 1940.

BRASIL. Decreto n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942. *Dispõe sobre a organização do Ensino Industrial*. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. *Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial*. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. Lei n. 3.173 de 6 de junho de 1957. *Cria uma zona franca na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 1957.

BRASIL. Lei n. 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. *Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 1959.

BRASIL. Decreto n. 47.038 de 16 de outubro de 1959. *Aprova o Regulamento do Ensino Industrial*. Rio de Janeiro, 1959.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei n. 5.379 de 15 de dezembro de 1967. *Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos*. Brasília, 1967.

BRASIL. Lei n. 5.524 de 5 novembro de 1968. *Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio*. Brasília, 1968.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Brasília, 1971.

BRASIL. Decreto n. 70.513 de 12 de maio. *Eleva à categoria de Colégio os Ginásios Agrícolas que menciona*. Brasília, 1972.

BRASIL. Parecer n. 699 de 6 de julho. *Doutrina, filosofia e características do ensino supletivo*. Brasília, 1972.

BRASIL. Lei n. 6.545. de 30 de junho. *Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Brasília, 1978.

BRASIL. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau*. Brasília, 1982.

BRASIL Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro 1988.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Conferência de Jomtien – 1990.

BRASIL. MEC / SENETE. *O Sistema Nacional de Educação Tecnológica*. Brasília, 1991.

BRASIL. Lei n. 8.731 de 16 de novembro. *Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências*. Brasília, 1993.

BRASIL. Lei n. 8.948 de 8 de dezembro. *Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Brasília, 1994.

BRASIL. MEC. *Planejamento Político Estratégico 1995-1998*. Brasília, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério... e dá outras providências*. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 03, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04, de 26 de novembro de 1999. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de julho de 2000. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: 2000.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 jul. 2004. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de fevereiro de 2005. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília, 2005.

BRASIL. Portaria n. 2.080 de 13 de jun. 2005. *Estabelece no âmbito das instituições federais de ensino o PROEJA*. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 jun. 2005. *Institui no âmbito das instituições federais o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.129 de 30 de junho. *Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências*. Brasília, 2005.

BRASIL. Parecer n. 16 de 3 de agosto de 2005. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar*. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares*. Brasília: MEC, out. 2005.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 jul. 2006. *Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 16 de agosto de 2006. *Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 03/98, que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica Concepções e Diretrizes*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base*. Brasília: 2007.

BRASIL. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências*. Brasília, 2008.

BRASIL. Parecer n. 7 de 7 de abril. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução n. 3 de 15 de junho de 2010. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos...* Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução n. 6 de 20 de setembro. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de out. 2011. *Estabelece a Lei do PRONATEC*. Brasília, 2011.

CELIBERTI, Lilian. 2005. "Atores, práticas e discursos da participação". In: TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves, org. 2005. *Os sentidos da democracia e da participação*. São Paulo: Instituto Polis, pp. 51-58.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. A pesquisa. In: CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da (Orgs.). **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 55-70.

CHAUÍ, Marilena. 1983. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo. Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. *Trabalho como Princípio Educativo*. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009.

CONFERÊNCIA Internacional de Educação de Adultos, V. (1997) (Hamburgo: 14-18 de julho) *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro*. Brasília: UNESCO.

CONFERÊNCIA Internacional de Educação de Adultos, VI. (2009). *Marco de Ação de Belém*. Documento Final. Brasília, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa n. 116. São Paulo. July, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55. Novembro / 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade* / Maria Clara Di Pierro (coord.). – São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educação e Sociedade. v. 26. n. 92. Campinas. Out. 2005.

DWORKIN, Ronald. *Equality, Luck and Hierarchy*. In: *Philosophy & Public Affairs*, vol. 31, n. 2, p. 190-8, Spring 2003.

DWORKIN, Ronald. *A Virtude Soberana: a teoria e a prática da igualdade*. Traduzido por Jussara Simões. Revisão da tradução de Cícero Araújo e Luiz Moreira. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

ENGELS, Friedrich. *A Dialética da Natureza*. Progress Publishers, 1972.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, Osmar. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas, Autores Associados.

FEITOZA, Ronney da Silva. *Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* / Jean-Claude Forquin; Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 208p.

FRANCO, M. C. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-28, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise no Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios*. Campos dos Goyatacazes / RJ: Essentia Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio *apud* GUIMARÃES, Cátia. *Rumos da Educação Profissional*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Jan. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade*. MEC – 2013.

FRIZZO, Marisa Nunes. As Políticas Públicas e a Formação do Professor. In Bonetti, Lindomar Wessler (org). *Educação e Exclusão e Cidadania*. Ijuí, RS. Unijuí. 2003. p. 79- 92.

GADOTTI, Moacir. *A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina: uma oportunidade para a Educação Popular*. Texto apresentado para CONFINTEA VI. Maio, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Gestão Democrática com Participação Popular: no planejamento e na organização da educação nacional*. MEC, Brasília, 2013.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

GARCIA, Nilson Marcos Dias & LIMA FILHO, Domingos Leite. *Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional*. Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª Reunião Anual da ANPED (Caxambu, 2004).

GIOVANELLA, L. et al Equidade em saúde no Brasil. *Saúde em Debate*, 49/50. Londrina: CEBES, 1996.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. “ Formação do professor como uma contra-

esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural”. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo Cultura e Sociedade*. Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo Cortez, 1995.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Attílio Brunetta. Revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984 (v. 12).

GRAMSCI, Antônio. (1891-1937). *Escritos Políticos*, vol. 1 / Antonio Gramsci; organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIMARÃES, Cátia, e JÚNIA, Raquel. *PRONATEC: público e privado na educação profissional*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 29/04/2011.

GUIMARÃES, Cátia. *Rumos da Educação Profissional*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14. mai/ago, 2000.

HADDAD, Sérgio. *O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no período de 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio. O Direito à Educação no Brasil. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais *DhESC Brasil* – 2003.

HAEBERLIN, Mártin. *A Equidade na Doutrina do Direito de Kant: o enfraquecimento da “tese da independência” pela abertura oblíqua do sistema jurídico Kantiano à moralidade*. In: *Revista Crítica Jurídica*. Revista Latino-americana de Política, Filosofia y Derecho, n. 25, Curitiba, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional*. Brasília, DF, 2007a

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos - V CONFINTEA. In: *Educação de Jovens e Adultos*. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). p. 42.

\_\_\_\_\_. *Educação e Aprendizagem para Todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO, 2009.

KANT, Immanuel. *Doutrina do Direito*. 2ª ed. Traduzido por Edson Bini. São Paulo: Ícone, 1993.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília. INEP, 1987.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Pedagogia da Fábrica* / Acacia Zeneida Kuenzer. Coordenação editorial Danilo A. Q. Morales – 4ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo* / Acacia Kuenzer. – 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES. V. XXI, p. 15 a 39, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. *O Ensino Médio no Plano Nacional e Educação 2011-2020: superando a década perdida?* Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LOCKE, J. Carta acerca da intolerância. In: KRISCHKE (Org.) *O contrato social ontem e hoje*. São Paulo: Cortez, 1993.

LOPES, Josué. *Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2009.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989.

MACHADO, Maria Margarida e OLIVEIRA, João Ferreira de. *A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: embates, experiências e perspectivas de um campo em construção*. Goiás, 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil / Sílvia Maria Manfredi*. – São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Binho, Flávia Nogueira, Antônio Roberto Lambertucci e Geraldo Grossi Júnior, 2013. *O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensos*. In: Conferência ‘O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação’. São Paulo, MEC/SASE/FEUSP, 11 a 13 de março de 2013, mimeo.

MARX, Karl. *Teorias da mais-valia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril, v. I, 1983.

MARX, k. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Portugal, Martins Fontes, s.d.

MERCOSUL. *Declaração Sociolaboral do MERCOSUL*. 1998.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *István Mészáros e os desafios do tempo histórico*. Ivana Jinkings e Rodrigo Nobile, organizadores. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 13. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. *Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas*. (2 ed. rev. ampl.). Manaus: EDUA, 2012.

MORAES, Carmem Sylvia V. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia S. (Org.). *Brasil 500 anos. Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo Cultura e Sociedade**. Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo Cortez, 1995.

MOURÃO, Arminda R. B. “Trabalho docente e gênero”. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. *Educação, Culturas e Diversidades*. Manaus – EDUA, 2011, v. 1, p. 95 – 116.

NUNES DE MELLO, Maria Stela Vasconcelos. *De Escolas de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história*. Manaus: Editora, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. *A “periferia” do capital: na cadeia produtiva de eletroeletrônicos* / Selma Suely Baçal de Oliveira. – Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

PAIVA, Vanilda P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda P. *MOBRAL: um desacerto autoritário I, II, III*. Rio de Janeiro: Síntese, IBRADES, n. 23-24, 1981-1982.

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33 set. / dez 2006.

PASSOS, J. C. *A escola no projeto de vida dos/as jovens negros/as que frequentam a Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis*. Florianópolis, 2004.

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

RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. Traduzido por Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAWLS, John. *Justiça com Equidade: uma reformulação*. Traduzido por Cláudia Berliner. Revisão da tradução de Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação / J. Gimeno Sacristán*; tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania / J. Gimeno Sacristán*; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schelling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil / Dermeval Saviani*. – 3ª. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação)

SEN, Amartya. *Sobre Ética e Economia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. Traduzido por Laura Teixeira Motta. Revisão de Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. *Qué impacto puede tener la ética?* Documento para apresentação na Reunião Internacional sobre “Ética e Desenvolvimento” do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Apresentação feita em 7 e 8 de dezembro de 2000. Documento incluído dentro da Biblioteca Digital da Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética e Desenvolvimento. Disponível em [www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica). 2006a.

SEN, Amartya. *Global Justice: beyond international equity*. Disponível em <http://them.polylog.org/3/fsa-en.htm>. 2006b.

SENNETT, Richard. 1943. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* / Richard Sennett; tradução Marcos Santarrita. – 15ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2010.

SILVA, Roberto Bitencourt da. *A Educação Técnica e Profissional e a Lei do PRONATEC*. Democratizar, v. VI, nº 1, jan/jul. 2012.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. *Da EJA ao PROEJA: a transição da Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal*. Universidade de Brasília – 2009.

SIMIONATTO, I. e NOGUEIRA, V. M. R. *Direito à saúde: discurso, prática e valor. Uma análise nos países do Mercosul*. Comunicação. XVI Congresso Latino-americano de Escuelas de Trabajo Social. ALAETS: Santiago / Chile. 1998.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOMÁS DE AQUINO. *Comentário a la Ética a Nicomaco de Aristóteles*. 2ª ed. Traduzido por Ana Mallea Barañáin, 2001.

TORRES, Rosa Maria. *Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999)*. Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada, Toronto, 14-18 de abril, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março, 1990.

WEBER, Max. *Class. Status and Party*. *Economia e Sociedade*. New York, 1968, v. 1, p. 302 – 307.

WORLD BANK, World Development Report: *Equity and Development*. 28<sup>th</sup> Report. Mar 2006a.

WORLD BANK. 2007 World Development Report: *Development and the Next Generation*. 29<sup>th</sup> Report. Set. 2006b.

ZIBAS, Dagmar L. Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Cortez / Fundação Carlos Chagas, n. 80, 1992.

## ANEXO 1

**Quadro 5 – Evolução do Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2011**

Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino													
ANO	TOTAL GERAL	Ensino Regular								Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial	
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ens. Médio	Ed. Prof.	Fund.	Méd.	Cl. Espec.	Cl. Com.
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287	32.122.273	17.782.368	14.339.905	8.369.369	693.610	3.367.032	1.618.306	348.470	306.136
2208	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184	319.924	375.775
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.268	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	861.114	3.094.524	1.566.808	252.687	387.031
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2011	50.972.619	6.980.052	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
% 2010 / 2011	-1,1	3,3	11,3	-0,2	-2,1	-2,4	-1,8	0,5	7,4	-6,2	-4,4	-11,2	15,3

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 3) Ensino fundamental: inclui matrículas de turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.
- 4) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- 5) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- 6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**IDENTIFICAÇÃO**

Proc. nº 012/12-CEP/UEA - Projeto de Pesquisa "Escolarização com profissionalização por meio do Proeja em Manaus: garantia ou negação de direito?"

Interessada - Sara Carneiro da Silva

Data de apreciação - 11.05.2012

**DECISÃO**

Nesta data, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Amazonas, acatando voto do(a) eminente relator(a), **APROVOU** o processo supra identificado, com base no caput do item VII, na alínea a do sub-ítem VII.13 e na alínea a do sub-ítem IX.2 da Resolução CNS 196/96, a fim de dar continuidade ao projeto.

Plenário do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas, em Manaus, 11 de maio de 2012.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdelize Elvas Pinheiro  
Coordenadora do CEP/UEA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 – Campus Universitário/Setor Norte – Coroado CEP 69077-000  
Manaus-AM Fone/Fax (092) 3305-4596 / 33054597

## TERMO DE ANUÊNCIA

Manaus, 04 de dezembro de 2012.

Ao Diretor Geral do Campus Manaus Distrito Industrial

Professor Doutor José Pinheiro de Queiroz Neto

Prezado Senhor

**SARA CARNEIRO DA SILVA**, aluna **mestranda** do Curso de Mestrado em Educação, vem respeitosamente solicitar de V. Sa. que autorize o desenvolvimento da pesquisa, relativa ao projeto de Mestrado com o tema **A ELEVAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO COM PROFISSIONALIZAÇÃO POR MEIO DO PROEJA NO IFAM: um estudo de caso**, no recinto desta Instituição de Ensino, no período de **outubro/2011 a março/2013**.

A referida pesquisa será realizada com servidores e alunos do curso em questão através de consulta a documentos, **aplicação de questionários e entrevistas**. Informamos ainda que a pesquisa não acarretará ônus para esta Instituição e que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para análise e apresentação da dissertação.

---

**Mestranda SARA CARNEIRO DA SILVA**

Orientador(a): \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 – Campus Universitário/Setor Norte – Coroado CEP 69077-000  
Manaus-AM Fone/Fax (092) 3305-4596 / 33054597

## APÊNDICE 1 – TERMO DE ANUÊNCIA

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Ao Diretor Geral do Campus Manaus \_\_\_\_\_

Professor \_\_\_\_\_

Prezado Senhor

SARA CARNEIRO DA SILVA, aluna mestranda do Curso de Mestrado em Educação, vem respeitosamente solicitar de V. Sa. que autorize o desenvolvimento da pesquisa, relativa ao projeto de Mestrado com o tema **OS CAMINHOS TORTUOSOS E INDEFINIDOS DO PROEJA NOS CAMPI DO IFAM DA CIDADE DE MANAUS**, no recinto desta Instituição de Ensino, no período de outubro/2011 a março/2013.

A referida pesquisa será realizada com servidores e alunos do curso em questão através de consulta a documentos, aplicação de questionários e entrevistas. Informamos ainda que a pesquisa não acarretará ônus para esta Instituição e que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para análise e apresentação da dissertação.

\_\_\_\_\_  
Mestranda SARA CARNEIRO DA SILVA

Orientador(a): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Como gestor(a), permito que pesquisa seja realizada nesta Instituição.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 – Questionário usado para coleta de dados dos discentes finalistas – 2011/12

Prezado(a) participante,

Desde já agradeço sua disponibilidade em participar da pesquisa respondendo este questionário. Esclareço que as informações que você prestar, neste instrumento, servirão única e exclusivamente para concretizar a pesquisa que estou realizando na Universidade Federal do Amazonas / Faculdade de Educação intitulada “OS CAMINHOS TORTUOSOS E INDEFINIDOS DO PROEJA NOS CAMPI DO IFAM DA CIDADE DE MANAUS” com o objetivo de *analisar o PROEJA, partindo dos olhares dos segmentos partícipes do programa nos campi do IFAM da cidade de Manaus*, assim as respostas fornecidas serão para meu uso exclusivo e dos questionários retirarei as afirmações sem identificar os participantes que estão respondendo.

Sara Carneiro da Silva

Leia com atenção antes de responder as questões. Não há respostas certas ou erradas, por isso, por favor, não deixe de responder nenhuma questão.

### IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Campus: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

#### 1. Sexo.

Feminino       Masculino

#### 2. Quanto a faixa etária declara-se:

18 a 19 anos                       35 a 39 anos  
 20 a 24 anos                       40 a 44 anos  
 25 a 29 anos                       45 a 49 anos  
 30 a 34 anos                       a partir de 50

#### 3. Como você se considera?

Negro(a).  
 Pardo(a).  
 Branco(a).  
 Amarelo(a).  
 Indígena.

#### 4. O seu estado civil é:

Solteiro(a)       Casado(a)       Separado(a)       Outro: \_\_\_\_\_

#### 5. Quanto à origem declaro ser de:

Manaus.  
 Interior do Amazonas: \_\_\_\_\_  
 Capital de outro estado: \_\_\_\_\_  
 Interior de outro estado: \_\_\_\_\_  
 Estrangeiro: \_\_\_\_\_

## PERFIL SOCIOECONÔMICO

### 1. Você mora atualmente em?

- Casa própria
- Casa alugada
- Em quarto ou cômodo alugado.
- Em quarto ou cômodo cedido ou emprestado.
- Em casa cedida ou emprestada.
- Em habitação coletiva. (república, etc.)
- Outros: \_\_\_\_\_

### 2. Quem mora com você?

- Pai
- Mãe
- Esposa/marido/companheiro(a)
- Filhos
- Irmãos
- Outros parentes
- Amigos ou colegas
- Outras pessoas
- Moro sozinho(a)
- Outros: \_\_\_\_\_

### 3. Quantas pessoas moram em sua casa (incluindo você)?

- Duas pessoas.
- Três pessoas.
- Quatro pessoas.
- Cinco pessoas.
- Mais de cinco pessoas.
- Moro sozinho.

### 4. Você trabalha ou já teve algum trabalho remunerado?

- Trabalho, estou empregado com carteira de trabalho assinada.
- Trabalho por conta própria (autônomo), não tenho carteira de trabalho assinada.
- Já trabalhei, mas estou desempregado.
- Trabalho, mas não tenho carteira de trabalho assinada.
- Nunca trabalhei.
- Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.
- Outros: \_\_\_\_\_

### 5. Qual a sua renda ou seu salário mensal?

- Menos de 1 salário mínimo
- Até um salário mínimo
- Até dois salários mínimos
- Entre 3 e 5 salários-mínimos
- Acima de 5 salários-mínimos
- Não trabalho.
- Outros: \_\_\_\_\_

### 6. Que tipo de atividade remunerada você exerce?

- Sou funcionário(a) público(a) ou militar.
- Trabalho como profissional técnico especializado.
- Trabalho como empregado sem nenhuma especialização.
- Estou empregado(a) em casa de família.
- Trabalho como autônomo(a), fora de casa.
- Trabalho como autônomo(a), em casa.
- Outros: \_\_\_\_\_

**7. Até quando seu pai estudou?**

- Nunca estudou.
- Só alfabetização.
- Até a 4a série.
- Até a 8a série.
- Ensino médio.
- Ensino superior.
- Pós-graduação.
- Não sei.

**8. Até quando sua mãe estudou?**

- Nunca estudou.
- Só alfabetização.
- Até a 4a série.
- Até a 8a série.
- Ensino médio.
- Ensino superior.
- Pós-graduação.
- Não sei.

**9. Qual a renda total da sua família, somando todas as pessoas que moram na sua casa, inclusive você?**

- Menos de 1 salário mínimo
- Até um salário mínimo
- Até dois salários mínimo
- Entre 3 e 5 salários-mínimos
- Acima de 5 salários-mínimos

**10. Quem era o principal responsável pelo sustento da família, durante seus estudos no PROEJA:**

- eu próprio
- esposa(o)
- outra pessoa: \_\_\_\_\_

**TRAJETÓRIA ESCOLAR**

**1. Por quais motivos você parou de frequentar a escola?**

- Horário de trabalho / não tinha tempo de estudar.
- Estudava no curso da empresa e foi demitido(a).
- Problemas ligados à saúde ou acidentes com você ou pessoas da família.
- Mudança de cidade
- Não tinha interesse / desistiu.
- Foi reprovado(a)
- Não conseguia vaga em escola pública / a família não tinha condições de pagar os estudos.
- Não havia escola perto de casa.
- A escola que frequentava era muito ruim.
- Não gostava de estudar / não tinha interesse.
- Parou de estudar para casar/ para ter filhos/ para cuidar da família.
- Não tinha apoio da família.
- Outro motivo pessoal. Qual? \_\_\_\_\_

**2. Quando realizou sua matrícula no curso qual era a sua formação?**

- Ensino fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto. Série: \_\_\_\_\_
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior incompleto.

**3. Quantos anos você tinha quando deixou de frequentar a escola?**

- Menos de 10 anos.
- Entre 10 e 14 anos.
- Entre 15 e 18 anos.
- Entre 19 e 24 anos.
- Entre 25 e 30 anos.
- Mais de 30 anos.
- Nunca frequentei.

**4. Quanto tempo ficou fora da escola antes de frequentar o PROEJA?**

- Nenhum.
- 1 a 2 anos.
- 3 a 6 anos.
- 7 a 10 anos.
- Mais de 10 anos.

**5. O que mudou em sua vida depois que você voltou a estudar?**

- Aumentei meus conhecimentos, adquiri mais informações, tenho mais preparo.
- Melhorei minha satisfação pessoal.
- Sinto-me seguro(a) para alcançar meus objetivos, agora tenho possibilidade de realizar meus sonhos.
- Tive reconhecimento no trabalho.
- Surgiram novas oportunidades de trabalho.
- Minha família passou a me respeitar mais.
- Não mudou nada.
- Minha vida ficou pior, mais cansativa, mais corrida.

**CONTEXTUALIZAÇÃO**

**1. Das alternativas abaixo, marque as questões com as quais você está mais preocupado(a) no momento.**

- Conseguir ocupação (mesmo sem carteira assinada).
- Conseguir emprego com carteira assinada.
- Ganhar mais / ter um salário melhor.
- Fazer um curso profissionalizante.
- Entrar numa faculdade / universidade.
- Casar / constituir família / ter filhos.
- Dar a seus filhos uma boa educação.
- O seu futuro em geral.
- Outros: \_\_\_\_\_

**2. Você podia estudar em seu local de trabalho? Era estimulado pelo patrão/colegas/chefes?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Quais dificuldades você enfrentou para frequentar as aulas durante o curso?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Você recebia alguma bolsa ou auxílio financeiro para estudar? Caso recebia o valor era suficiente? Justifique.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Você pretende continuar os estudos e fazer uma faculdade? Qual profissão você gostaria de seguir?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**6. Como estudante, durante o curso, você se avalia como:**

- totalmente interessado(a)  
 pouco interessado(a)  
 interessado (a)  
 desinteressado(a)

**7. Como você considerou as condições da infraestrutura da escola?**

- Adequadas para o ensino.  
 Poderiam melhorar.  
 Não eram adequadas.

**8. Em relação aos laboratórios:**

- Boas condições de uso.  
 Equipamentos defasados, sucateados.  
 Pouco material para realização das aulas práticas  
 Outras situações: \_\_\_\_\_

**9. Os conteúdos ministrados nas disciplinas do núcleo comum contribuíram para compreensão dos conteúdos ministrados nas disciplinas da área técnica?**

- Sim  Não

Por quê? \_\_\_\_\_

**10. Sobre a organização do horário das aulas:**

- favoreceu o bom aprendizado.  
 pouco contribuiu.  
 Atrapalhou a frequência.  
 Poderia ter sido melhor organizado.

**11. Você acha que o tempo de duração do curso é suficiente para aprender receber uma boa formação profissional?**

- Sim  Não

Por quê? \_\_\_\_\_

**12. Você recomendaria o curso para que outra pessoa o fizesse?**

- Sim  Não

Por quê? \_\_\_\_\_

**MERCADO DE TRABALHO**

**1. Você acredita que fazer esse curso melhorou a sua posição no mercado de trabalho?**

- Sim. Consegui um emprego melhor.  
 Sim. Melhorei no emprego que estava.  
 Não. Continuo no mesmo emprego.  
 Sim. Com a qualificação melhorei meu salário.  
 Sim. Tive vantagens no salário.  
 Sim. Fiz concurso público.  
 Não. Por qual motivo? \_\_\_\_\_  
 Sim. Outro motivo: \_\_\_\_\_

**2. Você, depois que completou o curso, sentiu-se mais preparado para enfrentar o mercado de trabalho?**

- Sim  Não

Por quê? \_\_\_\_\_

**OBRIGADA.**

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE 3 – Questionário usado para coleta de dados dos discentes - 2012

Prezado(a) participante,

Desde já agradeço sua disponibilidade em participar da pesquisa respondendo este questionário. Esclareço que as informações que você prestar, neste instrumento, servirão única e exclusivamente para concretizar a pesquisa que estou realizando na Universidade Federal do Amazonas / Faculdade de Educação intitulada “OS CAMINHOS TORTUOSOS E INDEFINIDOS DO PROEJA NOS CAMPI DO IFAM DA CIDADE DE MANAUS” com o objetivo de *analisar o PROEJA, partindo dos olhares dos segmentos partícipes do programa nos campi do IFAM da cidade de Manaus*, assim as respostas fornecidas serão para meu uso exclusivo e dos questionários retirarei as afirmações sem identificar os participantes que estão respondendo.

Sara Carneiro da Silva

Leia com atenção antes de responder as questões. Não há respostas certas ou erradas, por isso, por favor, não deixe de responder nenhuma questão.

### IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Campus: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

#### 1. Sexo.

Feminino       Masculino

#### 2. Quanto a faixa etária declara-se:

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 18 a 19 anos | <input type="checkbox"/> 35 a 39 anos   |
| <input type="checkbox"/> 20 a 24 anos | <input type="checkbox"/> 40 a 44 anos   |
| <input type="checkbox"/> 25 a 29 anos | <input type="checkbox"/> 45 a 49 anos   |
| <input type="checkbox"/> 30 a 34 anos | <input type="checkbox"/> a partir de 50 |

#### 3. Como você se considera?

- Negro(a).  
 Pardo(a).  
 Branco(a).  
 Amarelo(a).  
 Indígena.

#### 4. O seu estado civil é:

Solteiro(a)       Casado(a)       Separado(a)       Outro: \_\_\_\_\_

#### 5. Quanto à origem declaro ser de:

- Manaus.  
 Interior do Amazonas: \_\_\_\_\_  
 Capital de outro estado: \_\_\_\_\_  
 Interior de outro estado: \_\_\_\_\_  
 Estrangeiro: \_\_\_\_\_

## PERFIL SOCIOECONÔMICO

### 1. Você mora atualmente em?

- Casa própria
- Casa alugada
- Em quarto ou cômodo alugado.
- Em quarto ou cômodo cedido ou emprestado.
- Em casa cedida ou emprestada.
- Em habitação coletiva. (república, etc.)
- Outros: \_\_\_\_\_

### 2. Quem mora com você?

- Pai
- Mãe
- Esposa/marido/companheiro (a)
- Filhos
- Irmãos
- Outros parentes
- Amigos ou colegas
- Outras pessoas
- Moro sozinho (a)
- Outros: \_\_\_\_\_

### 3. Quantas pessoas moram em sua casa (incluindo você)?

- Duas pessoas.
- Três pessoas.
- Quatro pessoas.
- Cinco pessoas.
- Mais de cinco pessoas.
- Moro sozinho.

### 4. Você trabalha ou já teve algum trabalho remunerado?

- Trabalho, estou empregado com carteira de trabalho assinada.
- Trabalho por conta própria (autônomo), não tenho carteira de trabalho assinada.
- Já trabalhei, mas estou desempregado.
- Trabalho, mas não tenho carteira de trabalho assinada.
- Nunca trabalhei.
- Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.
- Outros: \_\_\_\_\_

### 5. Qual a sua renda ou seu salário mensal?

- Menos de 1 salário mínimo
- Até um salário mínimo
- Até dois salários mínimos
- Entre 3 e 5 salários-mínimos
- Acima de 5 salários-mínimos
- Não trabalho.
- Outros: \_\_\_\_\_

### 6. Que tipo de atividade remunerada você exerce?

- Sou funcionário(a) público(a) ou militar.
- Trabalho como profissional técnico especializado.
- Trabalho como empregado sem nenhuma especialização.
- Estou empregado(a) em casa de família.
- Trabalho como autônomo(a), fora de casa.
- Trabalho como autônomo(a), em casa.
- Outros: \_\_\_\_\_

**7. Até quando seu pai estudou?**

- Nunca estudou.
- Só alfabetização.
- Até a 4a série.
- Até a 8a série.
- Ensino médio.
- Ensino superior.
- Pós-graduação.
- Não sei.

**8. Até quando sua mãe estudou?**

- Nunca estudou.
- Só alfabetização.
- Até a 4a série.
- Até a 8a série.
- Ensino médio.
- Ensino superior.
- Pós-graduação.
- Não sei.

**9. Qual a renda total da sua família, somando todas as pessoas que moram na sua casa, inclusive você?**

- Menos de 1 salário mínimo
- Até um salário mínimo
- Até dois salários mínimo
- Entre 3 e 5 salários-mínimos
- Acima de 5 salários-mínimos

**10. Quem era o principal responsável pelo sustento da família, durante seus estudos no PROEJA:**

- eu próprio
- esposa(o)
- outra pessoa: \_\_\_\_\_

**TRAJETÓRIA ESCOLAR**

**1. Por quais motivos você parou de frequentar a escola?**

- Horário de trabalho / não tinha tempo de estudar.
- Estudava no curso da empresa e foi demitido(a).
- Problemas ligados à saúde ou acidentes com você ou pessoas da família.
- Mudança de cidade
- Não tinha interesse / desistiu.
- Foi reprovado(a)
- Não conseguia vaga em escola pública / a família não tinha condições de pagar os estudos.
- Não havia escola perto de casa.
- A escola que frequentava era muito ruim.
- Não gostava de estudar / não tinha interesse.
- Parou de estudar para casar/ para ter filhos/ para cuidar da família.
- Não tinha apoio da família.
- Outro motivo pessoal. Qual? \_\_\_\_\_

**2. Quando realizou sua matrícula no curso qual era a sua formação?**

- Ensino fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto. Série: \_\_\_\_\_
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior incompleto.

**3. Quantos anos você tinha quando deixou de frequentar a escola?**

- Menos de 10 anos.
- Entre 10 e 14 anos.
- Entre 15 e 18 anos.
- Entre 19 e 24 anos.
- Entre 25 e 30 anos.
- Mais de 30 anos.
- Nunca frequentei.

**4. Quanto tempo ficou fora da escola antes de frequentar o PROEJA?**

- Nenhum.
- 1 a 2 anos.
- 3 a 6 ano.
- 7 a 10 anos.
- Mais de 10 anos.

**5. O que mudou em sua vida depois que você voltou a estudar?**

- Aumentei meus conhecimentos, adquiri mais informações, tenho mais preparo.
- Melhorei minha satisfação pessoal.
- Sinto-me seguro(a) para alcançar meus objetivos, agora tenho possibilidade de realizar meus sonhos
- Tive reconhecimento no trabalho.
- Surgiram novas oportunidades de trabalho.
- Minha família passou a me respeitar mais.
- Não mudou nada.
- Minha vida ficou pior, mais cansativa, mais corrida.

**CONTEXTUALIZAÇÃO**

**1. Das alternativas abaixo, marque as questões com as quais você está mais preocupado(a) no momento.**

- Conseguir ocupação (mesmo sem carteira assinada).
- Conseguir emprego com carteira assinada.
- Ganhar mais / ter um salário melhor.
- Fazer um curso profissionalizante.
- Entrar numa faculdade / universidade.
- Casar / constituir família / ter filhos.
- Dar a seus filhos uma boa educação.
- O seu futuro em geral.
- Outros: \_\_\_\_\_

**2. Você pode estudar em seu local de trabalho? É estimulado pelo patrão/colegas/chefes?**

\_\_\_\_\_

**3. Quais dificuldades você enfrenta para frequentar as aulas durante o curso?**

\_\_\_\_\_

**4. Você recebe alguma bolsa ou benefício para estudar? Caso receba o valor é suficiente? Justifique.**

\_\_\_\_\_

**5. Você pretende continuar os estudos e fazer uma faculdade? Qual profissão você gostaria de seguir?**

\_\_\_\_\_



**5. Especificamente sobre a experiência em sua escola, qual é a avaliação que você faz em relação ao curso:**

- Atende às minhas expectativas, possibilitando uma formação profissional de qualidade.
- Atende parcialmente minhas expectativas, necessitando de algumas pequenas mudanças.
- Não atende às minhas expectativas, pois esperava mais do curso.
- Poderia ser reestruturado no sentido de preparar melhor para atuação no mercado de trabalho.
- A escola poderia oferecer outros cursos de qualificação profissional.
- A escola não deveria oferecer cursos de qualificação profissional, apenas o Ensino Médio (EJA).

**6. Como estudantes, durante o curso, você se avalia como:**

- totalmente interessado(a)
- pouco interessado(a)
- interessado (a)
- desinteressado(a)

**7. Como você considera as condições da infraestrutura da escola?**

- Adequadas para o ensino.
- Poderiam melhorar.
- Não eram adequadas.

**8. Em relação aos laboratórios:**

- Boas condições de uso.
- Equipamentos defasados, sucateados.
- Pouco material para realização das aulas práticas
- Outras situações: \_\_\_\_\_

**9. Sobre a organização do horário das aulas:**

- favorece o bom aprendizado.
- pouco contribui.
- Atrapalha a frequência.
- Poderia ser melhor organizado.

**10. Você acha que o tempo de duração do curso é suficiente para aprender receber uma boa formação profissional?**

- Sim
- Não

Por quê? \_\_\_\_\_

**11. Você recomendaria o curso para que outra pessoa o fizesse?**

- Sim
- Não

Por quê? \_\_\_\_\_

**OBRIGADA.**

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE 6 – Questionário para Gestores

Prezado(a) participante,

Desde já agradeço sua disponibilidade em participar da pesquisa respondendo este questionário. Esclareço que as informações que você prestar, neste instrumento, servirão única e exclusivamente para concretizar a pesquisa que estou realizando na Universidade Federal do Amazonas / Faculdade de Educação intitulada “OS CAMINHOS TORTUOSOS E INDEFINIDOS DO PROEJA NOS CAMPI DO IFAM DA CIDADE DE MANAUS” com o objetivo de *analisar o PROEJA, partindo dos olhares dos segmentos partícipes do programa nos campi do IFAM da cidade de Manaus*, assim as respostas fornecidas serão para meu uso exclusivo e dos questionários retirarei as afirmações sem identificar os participantes que estão respondendo.

Sara Carneiro da Silva

1 – Sexo:

( ) Masculino      ( ) Feminino

2 – Regime de trabalho:

Substituto ( )      Efetivo ( )      Dedicção exclusiva: ( ) Sim      ( ) Não

3 – Formação Básica / Profissional:

• Básica ( Fundamental / Ensino Médio respectivamente):

( ) ( ) Pública      ( ) ( ) Privada

Instituições:

Em caso de Ensino Técnico no Nível Médio, informar o curso:

• Graduação

( ) Pública      ( ) Privada      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

• Especialização

( ) Pública      ( ) Privada      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

• Mestrado

( ) Público      ( ) Privado      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

• Doutorado

( ) Público      ( ) Privado      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

4 – Qual sua visão, enquanto gestor, da implantação e implementação dos Decretos nº 5.478/05 e nº 5.840/06?

---

---

---

---

5 – Você já teve alguma experiência com EJA como docente? Relate.

---

---

---

---

---

---

---

---

6 – Quais ações ou mecanismos são utilizados atualmente pela direção para implementação do PROEJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

7 – Quais benefícios que o PROEJA traz para sua instituição?

---

---

---

---

---

---

---

---

8 – Quais aspectos que facilitam a implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e mais especificamente em sua escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

9 – Quais entraves você identifica na implementação do PROEJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

10 – A instituição recebe do MEC ou da SETEC algum suporte financeiro, material didático-pedagógico ou outro tipo de recurso para a implementação do PROEJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

11 – Como foi feita a escolha do curso oferecido atualmente?

---

---

---

---

---

---

---

---

12 – Como é feita a divulgação do curso?

---

---

---

---

---

---

---

---

13 – Como acontece o processo seletivo de entrada? Quais os critérios adotados?

---

---

---

---

---

---

---

---

14 – Como você considera a infraestrutura do curso em relação a equipamentos e material didático/pedagógico?

---

---

---

---

---

---

---

---

15 – Como foi realizada a construção do projeto pedagógico do curso? E a matriz curricular? Qual a carga horária?

---

---

---

---

---

---

---

---

16 – Quanto ao apoio administrativo, que setores funcionam no turno de oferta do curso e como acontece?

Direção Geral	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Direção de Ensino	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Coordenação do PROEJA/Noturno	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Coordenações dos Cursos	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Secretaria	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Setor Pedagógico	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Serviço Social	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei

Setor de Psicologia	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Setor Médico-Odontológico	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Protocolo	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Biblioteca	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
CIE-E	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Reprografia	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei
Lanche/Cantina	<input type="checkbox"/> ausente	<input type="checkbox"/> parcial	<input type="checkbox"/> integral	<input type="checkbox"/> não sei

17 – O que você entende como integração entre a Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA e trabalho? Qual a concepção de currículo integrado?

---

---

---

---

---

---

---

---

18 – Em sua visão, quando, onde e como acontece a integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

19 – O Campus Manaus Centro já teve alguma experiência com a EJA anterior ao PROEJA? Quando e como?

---

---

---

---

---

---

---

---

20 – Sendo o PROEJA um programa que objetiva a elevação da escolarização de jovens e adultos, você, enquanto diretor, é favorável a sua continuidade, expansão e transformação em política pública de ensino?

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBRIGADA.**

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE 5 – Questionário para Coordenadores Pedagógicos / Afins

Prezado(a) participante,

Desde já agradeço sua disponibilidade em participar da pesquisa respondendo este questionário. Esclareço que as informações que você prestar, neste instrumento, servirão única e exclusivamente para concretizar a pesquisa que estou realizando na Universidade Federal do Amazonas / Faculdade de Educação intitulada “OS CAMINHOS TORTUOSOS E INDEFINIDOS DO PROEJA NOS CAMPI DO IFAM DA CIDADE DE MANAUS” com o objetivo de *analisar o PROEJA, partindo dos olhares dos segmentos partícipes do programa nos campi do IFAM da cidade de Manaus*, assim as respostas fornecidas serão para meu uso exclusivo e dos questionários retirarei as afirmações sem identificar os participantes que estão respondendo.

Sara Carneiro da Silva

1 – Sexo:

( ) Masculino      ( ) Feminino

2 – Regime de trabalho;

Substituto ( )      Efetivo ( )      Dedicção exclusiva: ( ) Sim      ( ) Não

3 – Formação Básica / Profissional:

• Básica ( Fundamental / Ensino Médio respectivamente):

( ) ( ) Pública      ( ) ( ) Privada

Instituições:

---

---

Em caso de Ensino Técnico no Nível Médio, informar o curso:

---

• Graduação

( ) Pública      ( ) Privada      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

• Especialização

( ) Pública      ( ) Privada      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

• Mestrado

( ) Público      ( ) Privado      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

• Doutorado

( ) Público      ( ) Privado      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

4 – Qual sua visão, enquanto coordenação pedagógica, da implantação e implementação dos Decretos nº 5.478/05 e nº 5.840/06?

---

---

---

---

5 – Você já teve alguma experiência com EJA como docente ou coordenador(a) pedagógico(a)? Relate.

---

---

---

---

---

---

---

---

6 – Quais ações ou mecanismos são utilizados atualmente pela coordenação pedagógica para implementação do PROEJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

7 – Quais benefícios que o PROEJA traz para sua instituição?

---

---

---

---

---

---

---

---

8 – Quais aspectos que facilitam a implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e mais especificamente em sua escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

9 – Quais entraves você identifica na implementação do PROEJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

10 – A instituição recebe do MEC ou da SETEC algum suporte financeiro, material didático-pedagógico ou outro tipo de recurso para a implementação do PROEJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

11 – Como foi feita a escolha do curso oferecido atualmente?

---

---

---

---

---

---

---

---

12 – Como é feita a divulgação do curso? Você concorda? Tem outra sugestão?

---

---

---

---

---

---

---

---

13 – Como acontece o processo seletivo de entrada? Quais os critérios adotados?

---

---

---

---

---

---

---

---

14 – Como você considera a infraestrutura do curso em relação a equipamentos e material didático/pedagógico?

---

---

---

---

---

---

---

---

15 – Como foi realizada a construção do projeto pedagógico do curso? E a matriz curricular? Qual a carga horária? Temas/disciplinas? É possível disponibilizar esse documento?

---

---

---

---

---

---

---

---

16 – O que você entende como integração entre a Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA e trabalho? Qual a concepção de currículo integrado?

---

---

---

---

---

---

---

---

17 – Em sua opinião, quando, onde e como acontece a integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

18 – Qual o material educativo e publicações utilizadas para a produção e a veiculação da proposta pedagógica?

---

---

---

---

---

---

---

---

19 – O Campus Manaus Zona Leste já teve alguma experiência com a EJA anterior ao PROEJA? Quando e como?

---

---

---

---

---

---

---

---

20 – Sendo o PROEJA um programa que objetiva a elevação da escolarização de jovens e adultos, você, enquanto coordenação pedagógica, é favorável a sua continuidade, expansão e transformação em política pública de ensino?

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBRIGADA.**

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE 4 – Questionário para Docentes

### Prezado(a) participante,

Desde já agradeço sua disponibilidade em participar da pesquisa respondendo este questionário. Esclareço que as informações que você prestar, neste instrumento, servirão única e exclusivamente para concretizar a pesquisa que estou realizando na Universidade Federal do Amazonas / Faculdade de Educação intitulada “**OS CAMINHOS TORTUOSOS E INDEFINIDOS DO PROEJA NOS CAMPI DO IFAM DA CIDADE DE MANAUS**” com o objetivo de *analisar o PROEJA, partindo dos olhares dos segmentos partícipes do programa nos campi do IFAM da cidade de Manaus*, assim as respostas fornecidas serão para meu uso exclusivo e dos questionários retirarei as afirmações sem identificar os participantes que estão respondendo.

Sara Carneiro da Silva

1 – Sexo:

( ) Masculino      ( ) Feminino

2 – Regime de trabalho;

Substituto ( )      Efetivo ( )      Dedicção exclusiva: ( ) Sim      ( ) Não

3 – Formação Básica / Profissional:

• Básica ( Fundamental / Ensino Médio respectivamente):

( ) ( ) Pública      ( ) ( ) Privada

Instituições:

Em caso de Ensino Técnico no Nível Médio, informar o curso:

• Graduação

( ) Pública      ( ) Privada      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

• Especialização

( ) Pública      ( ) Privada      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

• Mestrado

( ) Público      ( ) Privado      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

• Doutorado

( ) Público      ( ) Privado      ( ) Não cursei

Instituição: \_\_\_\_\_

1 – Qual foi a sua reação diante da notícia da implantação do PROEJA?

---

---

---

---

2 – O Campus Manaus \_\_\_\_\_ organizou-se para implantar o PROEJA? Você participou dessa organização? Como?

---

---

---

---

---

---

---

---

3 – Você sabe como foi feita a escolha do curso e por quê? Qual o turno de oferta e por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

4 – Como foi realizada a construção do projeto pedagógico do curso? E a matriz curricular? Qual a carga horária? Temas/disciplinas?

---

---

---

---

---

---

---

---

5 – O que você entende como integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA? Qual a concepção de currículo integrado?

---

---

---

---

---

---

---

---

6 – Em sua visão, quando, como, onde acontece a integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

7 – Você já teve ou tem alguma experiência com a EJA? Onde? Como? Ministrou mais de uma disciplina? Quais?

---

---

---

---

---

---

---

---

8 – Qual o suporte didático-pedagógico que você recebeu para trabalhar no PROEJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

9 – Qual o material educativo e publicações utilizadas para a produção e a veiculação da proposta pedagógica? É possível ter acesso a eles?

---

---

---

---

---

---

---

---

10 – Como você considera a infraestrutura do curso em relação a equipamentos, material didático/pedagógico?

---

---

---

---

---

---

---

---

11 – Quais benefícios que o PROEJA traz para sua instituição?

---

---

---

---

---

---

---

---

12 – Quais aspectos que facilitam a implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e mais especificamente em sua escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

13 – Quais entraves você identifica na implementação do PROEJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

14 – Sendo o PROEJA um programa que objetiva a elevação da escolarização de jovens e adultos, você, enquanto docente, é favorável a sua continuidade, expansão e transformação em política pública de ensino?

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBRIGADA.**

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

APÊNDICE 7 - PLANILHA DE DADOS - FINALISTAS 2011 e 2012 (CMC / CMDI)

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO

QUESTÕES / CAMPUS / CURSO / TURMA	CAMPUS MANAUS CENTRO												CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL						TOTAL (43) 2011		TOTAL GERAL (15) 5º PERÍODO		TOTAL GERAL (57) 6º PERÍODO		TOTAL (72) GERAL							
	PMEC62/11 (23)		PMEC63/12 (7)		PED62/11 (9)		PED51/12 (9)		PED61/12 (7)		TOTAL 2012 (14) 6º PERÍODO		TOTAL GERAL (46) 6º PERÍODO		TOTAL (55)		EJA62/11 (11)		EJA51/12 (6)		TOTAL (17)		QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER
	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER		
4 SITUAÇÃO DO ESTÁGIO	Já está realizando.	3	13,0%	2	28,6%	3	33,3%	1	11,1%	3	42,9%	5	35,7%	11	23,9%	12	21,8%	2	18,2%	0	0,0%	2	11,8%	8	18,6%	1	6,7%	13	22,8%	14	19,4%	
	Já trabalha na área.	12	52,2%	2	28,6%	0	0,0%	2	22,2%	1	14,3%	3	21,4%	15	32,6%	17	30,9%	1	9,0%	0	0,0%	1	5,9%	13	30,2%	2	13,3%	16	28,1%	18	25,0%	
	Dificuldade de conseguir devido ao trabalho.	5	21,7%	1	14,3%	3	33,3%	3	33,3%	0	0,0%	1	7,1%	9	19,6%	12	21,8%	4	36,4%	4	66,7%	8	47,1%	12	27,9%	7	46,7%	13	22,8%	20	27,8%	
	Não consegue ser selecionado.	3	13,0%	0	0,0%	2	22,2%	0	0,0%	1	14,3%	1	7,1%	6	13,0%	6	11,1%	1	9,0%	0	0,0%	1	5,9%	6	14,0%	0	0,0%	7	12,3%	7	9,7%	
	Pouca oferta de estágio.	4	17,4%	1	14,3%	1	11,1%	3	33,3%	1	14,3%	2	14,3%	7	15,2%	10	18,2%	3	27,3%	4	66,7%	7	41,2%	8	18,6%	7	46,7%	10	17,5%	17	23,6%	
	Outras situações.	1	4,3%	1	14,3%	0	0,0%	1	11,1%	1	14,3%	2	14,3%	3	6,5%	4	7,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,3%	1	6,7%	3	5,3%	4	5,6%	
5 AVALIAÇÃO DO CURSO	Atende as expectativas.	12	52,2%	5	71,4%	1	11,1%	2	22,2%	1	14,3%	6	42,9%	19	41,3%	21	38,2%	4	36,4%	2	33,3%	6	35,3%	17	39,5%	4	26,7%	23	40,4%	27	37,5%	
	Atende parcialmente.	3	13,0%	2	28,6%	3	33,3%	3	33,3%	2	28,6%	4	28,6%	10	21,7%	13	23,6%	7	63,6%	4	66,7%	11	64,7%	13	30,2%	7	46,7%	17	29,8%	24	33,3%	
	Não atende.	6	26,1%	0	0,0%	1	11,1%	2	22,2%	1	14,3%	1	7,1%	8	17,4%	10	18,2%	0	0,0%	0	0,0%	7	16,3%	2	13,3%	8	14,0%	10	13,9%			
	O curso poderia ser reestruturado para melhor atuação no...	4	17,4%	1	14,3%	2	22,2%	2	22,2%	2	28,6%	3	21,4%	9	19,6%	11	20,0%	5	45,5%	1	16,7%	6	35,3%	11	25,6%	3	20,0%	14	24,6%	17	23,6%	
	Ofertas de outros cursos.	1	4,3%	0	0,0%	1	11,1%	2	22,2%	1	14,3%	1	7,1%	3	6,5%	5	9,1%	2	18,2%	2	33,3%	4	23,5%	4	9,3%	4	26,7%	5	8,8%	9	12,5%	
	Oferta apenas do Ensino Médio (EJA).	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
6 AUTOAVALIAÇÃO	Totalmente interessado.	12	52,2%	2	28,6%	8	88,9%	3	33,3%	4	57,1%	6	42,9%	26	56,5%	29	52,7%	5	45,5%	5	83,3%	10	58,8%	25	58,1%	8	53,3%	31	54,4%	39	54,2%	
	Pouco interessado.	3	13,0%	1	14,3%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	1	7,1%	4	8,7%	5	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	7,0%	1	6,7%	4	7,0%	5	6,9%	
	Interessado.	6	26,1%	4	57,1%	1	11,1%	4	44,4%	3	42,9%	7	50,0%	14	30,4%	18	32,7%	7	63,6%	2	33,3%	9	52,9%	14	32,6%	6	40,0%	21	36,8%	27	37,5%	
7 INFRAESTRUTURA DA ESCOLA	Desinteressado.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
	Adequadas para o ensino.	3	13,0%	1	14,3%	1	11,1%	2	22,2%	0	0,0%	1	7,1%	5	10,9%	7	12,7%	1	9,0%	1	16,7%	2	11,8%	5	11,6%	3	20,0%	6	10,5%	9	12,5%	
	Poderiam melhorar.	18	78,3%	6	85,7%	7	77,8%	6	66,7%	7	100,0%	13	92,9%	38	82,6%	44	80,0%	10	91,0%	6	100,0%	16	94,1%	35	81,4%	12	80,0%	48	84,2%	60	83,3%	
8 CONDIÇÕES DOS LABORATÓRIOS	Não adequadas.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
	Boas condições de uso.	3	13,0%	1	14,3%	1	11,1%	1	11,1%	1	14,3%	2	14,3%	6	13,0%	7	12,7%	1	9,0%	0	0,0%	1	5,9%	5	11,6%	1	6,7%	7	12,3%	8	11,1%	
	Equipamentos defasados.	2	8,7%	2	28,6%	5	55,6%	2	22,2%	3	42,9%	5	35,7%	12	26,1%	14	25,5%	4	36,4%	3	50,0%	7	41,2%	11	25,6%	5	33,3%	16	28,1%	21	29,2%	
9 CONTRIBUIÇÃO CONTEÚDOS	Pouco material para realização das aulas práticas.	10	43,5%	4	57,1%	2	22,2%	5	55,6%	2	28,6%	6	42,9%	18	39,1%	23	41,8%	8	72,7%	5	83,3%	13	76,5%	20	46,5%	10	66,7%	26	45,6%	36	50,0%	
	Outras condições.	0	0,0%	1	14,3%	1	11,1%	0	0,0%	1	14,3%	2	14,3%	3	6,5%	3	5,5%	1	9,0%	1	16,7%	2	11,8%	2	4,7%	1	6,7%	4	7,0%	5	6,9%	
	Sim	19	82,6%	7	100,0%	5	55,6%	4	44,4%	4	57,1%	11	78,6%	35	76,1%	39	70,9%	8	72,7%	5	83,3%	13	76,5%	32	74,4%	9	60,0%	43	75,4%	52	72,2%	
POR QUÊ?	Não	0	0,0%	0	0,0%	3	33,3%	4	44,4%	2	28,6%	2	14,3%	5	10,9%	9	16,4%	3	27,3%	1	16,7%	4	23,5%	6	14,0%	5	33,3%	8	14,0%	13	18,1%	
	Não há compatibilidade entre as disciplinas.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	1,4%			
	Ausência de aulas práticas.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	1,4%	
10 ORGANIZAÇÃO HORÁRIO DE AULA	Falta de professores.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	1,4%	
	Favorece o bom aprendizado.	14	60,9%	6	85,7%	6	66,7%	2	22,2%	1	14,3%	7	50,0%	27	58,7%	29	52,7%	6	54,5%	3	50,0%	9	52,9%	26	60,5%	5	33,3%	33	57,9%	38	52,8%	
	Pouco contribui.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	1	14,3%	1	7,1%	1	2,2%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	1,8%	2	2,8%	
	Atrapalha a frequência.	1	4,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	1	7,1%	2	4,3%	2	3,6%	2	18,2%	0	0,0%	2	11,8%	3	7,0%	0	0,0%	4	7,0%	4	5,6%	
	Poderia ser melhor organizado.	8	34,8%	0	0,0%	2	22,2%	4	44,4%	3	42,9%	3	21,4%	13	28,3%	17	30,9%	5	45,5%	3	50,0%	8	47,1%	15	34,9%	7	46,7%	18	31,6%	25	34,7%	
	Sim	18	78,3%	6	85,7%	8	88,9%	6	66,7%	7	100,0%	13	92,9%	39	84,8%	45	81,8%	7	63,6%	5	83,3%	12	70,6%	33	76,7%	11	73,3%	46	80,7%	57	79,2%	
11 DURAÇÃO POR QUÊ?	Não	3	13,0%	1	14,3%	1	11,1%	2	22,2%	0	0,0%	1	7,1%	5	10,9%	7	12,7%	4	36,4%	1	16,7%	5	29,4%	8	18,6%	3	20,0%	9	15,8%	12	16,7%	
	XX	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
12 RECOMENDAÇÃO POR QUÊ?	Sim	20	87,0%	6	85,7%	9	100,0%	8	88,9%	7	100,0%	13	92,9%	42	91,3%	50	90,9%	9	81,8%	6	100,0%	15	88,2%	38	88,4%	14	93,3%	51	89,5%	65	90,3%	
	Não	1	4,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,2%	1	1,8%	2	18,2%	0	0,0%	2	11,8%	3	7,0%	0	0,0%	3	5,3%	3	4,2%	
1	XX	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
	<b>BLOCO 6 - MERCADO DE TRABALHO</b>																															
MELHORIA DA POSIÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	Sim. Conseguiu emprego melhor.	10	43,5%	1	14,3%	2	22,2%	1	11,1%	1	14,3%	2	14,3%	14	30,4%	15	27,3%	0	0,0%	2	33,3%	2	11,8%	12	27,9%	3	20,0%	14	24,6%	17	23,6%	
	Sim. Melhorou no emprego em que estava.	1	4,3%	3	42,9%	1	11,1%	0	0,0%	1	14,3%	4	28,6%	6	13,0%	6	10,9%	2	18,2%	0	0,0%	2	11,8%	4	9,3%	0	0,0%	8	14,0%	8	11,1%	
	Não. Continua no mesmo emprego.	3	13,0%	0	0,0%	2	22,2%	2	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	5	10,9%	7	12,7%	1	9,0%	0	0,0%	1	5,9%	6	14,0%	2	13,3%	6	10,5%	8	11,1%	
	Sim. Mudou de cargo onde trabalhava.	3	13,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	6,5%	3	5,5%	1	9,0%	0	0,0%	1	5,9%	4	9,3%	0	0,0%	4	7,0%	4	5,6%	
	Sim. Com a qualificação melhorou o salário.	6	26,1%	0	0,0%	1																										

ANEXO 8 - PLANILHA DE DADOS - DISCENTES 2013 (CMC / CMO / CMI - 17º a 24º período)

QUESTÕES / CAMPUS / CURSO / TURMA	CAMPUS MANAUS CENTRO										CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL										CAMPUS MANAUS ZONA LESTE										TOTAL GERAL 2013																
	P023/12 (14)		P023/12 (15)		P041/12 (11)		TOTAL REG (99)		TOTAL GERAL (70)		E041/12 (01)		E041/12 (02)		TOTAL (33)		P0M11/12 (01)		P0M03/12 (05)		P0M31/12 (15)		TOTAL/12 (07)		P0M04/12 (17)		P0M14/12 (01)		TOTALINF/12 (*)		TOTALAMA/12 (21)		TOTAL (54)		DADOS DE CMG (16)												
	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER									
1 SÉRIO	Feminino	6	42,9%	6	40,0%	3	27,3%	15	37,5%	3	20,0%	6	15,4%	21	26,6%	6	0,0%	4	60,0%	10	30,3%	4	57,1%	4	80,0%	6	40,0%	6	30,0%	3	37,5%	3	42,9%	5	63,2%	7	33,3%	11	52,4%	30	55,6%	61	36,7%	101	63,3%		
		Masculino	8	57,1%	9	60,0%	8	27,3%	25	62,5%	21	87,5%	12	80,0%	33	84,6%	58	73,4%	14	70,0%	9	69,7%	9	57,1%	1	20,0%	9	60,0%	9	45,0%	1	12,5%	5	23,8%	10	47,6%	24	44,4%	63	39,3%	10	6,2%					
	20 a 24	1	7,1%	1	7,1%	0	0,0%	2	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%				
	25 a 29	2	14,3%	4	28,6%	3	27,3%	9	22,5%	4	16,7%	5	20,8%	13	33,3%	21	26,6%	5	25,0%	7	21,2%	5	23,8%	2	40,0%	3	20%	5	31,2%	2	15,0%	1	7,5%	3	14,3%	13	20,4%	40	24,1%	14	8,7%						
	30 a 34	1	7,1%	2	14,3%	2	18,2%	5	12,6%	6	25,0%	2	13,8%	8	20,5%	11	16,3%	1	15,0%	6	18,2%	2	9,5%	1	20,0%	3	20%	4	14,8%	1	16,7%	1	4,8%	4	19,0%	7	14,0%	26	15,7%								
	35 a 39	2	14,3%	1	7,1%	0	0,0%	3	7,5%	4	16,7%	1	4,3%	10	12,6%	1	2,6%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%		
	40 a 44	3	21,4%	0	0,0%	0	0,0%	3	7,5%	1	4,2%	2	5,1%	3	7,5%	6	7,5%	1	5,0%	0	0,0%	1	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	3	20%	1	16,7%	3	9,3%	1	16,7%	3	9,3%	5	9,3%	11	6,6%				
	45 a 49	0	0,0%	1	7,1%	1	7,1%	2	5,0%	2	8,3%	0	0,0%	5	6,3%	0	0,0%	1	7,7%	1	3,0%	1	4,8%	0	0,0%	2	13,0%	2	7,4%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	3	14,3%	4	7,4%	10	6,2%						
	50 a 54	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%		
	55 a 59	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%		
2 FAIXA ETÁRIA	Negro	0	0,0%	3	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	7,5%	3	13,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Pardo	9	64,3%	7	46,7%	9	81,8%	25	62,5%	17	70,8%	10	66,7%	27	69,2%	52	65,8%	13	65,0%	8	61,5%	21	63,6%	17	80,0%	4	80,0%	12	80,0%	16	59,3%	4	66,7%	8	18,8%	16	26,7%	41	75,9%	114	68,7%	148	68,7%			
	Branco	3	21,4%	3	20,0%	1	9,1%	7	17,5%	1	4,2%	1	6,7%	2	5,1%	1	11,4%	4	20,0%	3	23,1%	7	21,2%	1	4,8%	1	20,0%	2	13,0%	3	11,1%	1	14,3%	2	33,3%	2	9,5%	4	19,0%	7	13,0%	23	14,3%				
	Amarelo	2	14,3%	2	14,3%	0	0,0%	2	5,0%	2	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%				
	Indígena	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	1	6,7%	2	5,1%	2	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%		
	Solteiro	4	28,6%	10	66,7%	6	54,5%	20	50,0%	12	47,6%	19	48,7%	39	49,4%	10	50,0%	7	53,8%	17	51,5%	12	57,1%	4	80,0%	9	60%	13	48,1%	0	0,0%	4	66,7%	4	19,0%	13	61,9%	29	53,7%	85	51,2%						
	Casado	7	50,0%	4	26,7%	4	36,4%	15	37,5%	7	46,7%	15	38,2%	30	38,0%	7	35,0%	2	15,4%	9	27,4%	6	28,6%	4	26,7%	5	18,5%	2	28,6%	1	16,7%	3	14,3%	5	23,8%	14	25,9%	53	31,9%								
	Separado	3	21,4%	0	0,0%	0	0,0%	4	10,0%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%				
	Outro	0	0,0%	0	0,0%	1	8,2%	1	2,5%	3	13,3%	1	6,7%	4	10,3%	5	6,3%	2	10,0%	4	30,8%	6	18,4%	2	9,5%	0	0,0%	1	6,7%	5	17,4%	1	16,7%	5	23,8%	9	16,7%	20	12,0%								
	Manaus	5	35,7%	10	66,7%	10	90,9%	25	62,5%	15	62,5%	9	60,0%	24	61,5%	49	62,0%	13	65,0%	10	76,9%	23	69,7%	12	57,1%	0	0,0%	6	40%	6	22,4%	4	57,1%	1	16,7%	4	19,0%	7	33,3%	23	42,6%	95	57,4%				
COR / RAÇA	IA	3	21,4%	0	0,0%	0	0,0%	3	7,5%	4	16,7%	5	20,8%	8	10,3%	8	10,3%	2	15,4%	4	18,1%	3	23,8%	1	20,0%	4	80,0%	5	18,5%	2	28,6%	1	16,7%	3	14,3%	5	23,8%	11	24,1%	25	15,1%						
	CE	2	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	7,5%	2	8,3%	2	13,8%	4	10,3%	7	8,9%	1	5,0%	1	7,7%	2	6,0%	3	14,3%	2	16,7%	1	6,7%	0	0,0%	1	16,7%	1	4,8%	2	9,5%	6	11,1%	15	9,0%						
4 ESTADO CIVIL	IE	4	28,6%	4	26,7%	0	0,0%	8	20,0%	3	11,5%	3	20,0%	6	15,4%	14	17,7%	4	20,0%	4	12,1%	1	4,8%	3	60,0%	4	26,7%	7	25,9%	0	0,0%	3	50,0%	3	14,3%	7	33,3%	11	20,4%	29	17,5%						
	Estrangeiro	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	1	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%	1	1,9%	2	1,2%										
5 ORIGEM / NATURALIDADE	IA	3	21,4%	0	0,0%	0	0,0%	3	7,5%	4	16,7%	5	20,8%	8	10,3%	8	10,3%	2	15,4%	4	18,1%	3	23,8%	1	20,0%	4	80,0%	5	18,5%	2	28,6%	1	16,7%	3	14,3%	5	23,8%	11	24,1%	25	15,1%						
	CE	2	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	7,5%	2	8,3%	2	13,8%	4	10,3%	7	8,9%	1	5,0%	1	7,7%	2	6,0%	3	14,3%	2	16,7%	1	6,7%	0	0,0%	1	16,7%	1	4,8%	2	9,5%	6	11,1%	15	9,0%						
6 MORADIA ATUAL	Casa própria	7	50,0%	9	60,0%	3	27,3%	19	47,5%	13	54,2%	7	46,7%	20	25,3%	39	49,4%	8	40,0%	7	53,8%	15	45,5%	12	57,1%	3	60,0%	10	66,7%	13	48,1%	2	28,6%	3	50,0%	5	23,8%	13	61,9%	30	55,6%	84	50,0%				
	Casa alugada	3	21,4%	3	20,0%	7	63,6%	13	32,5%	4	16,7%	5	33,3%	9	23,3%	22	27,8%	4	20,0%	3	23,1%	7	21,2%	4	19,0%	1	20,0%	2	13,0%	3	11,1%	0	0,0%	1	4,8%	2	9,5%	7	13,0%	36	23,7%						
7 QUANTIDADE MORADORES	Em quarto ou cômodo alugado	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	1	2,5%	2	8,3%	1	6,7%	3	7,5%	4	5,0%	1	5,0%	0	0,0%	1	4,8%	3	14,3%	1	6,7%	2	7,4%	1	14,3%	1	16,7%	2	9,5%	2	9,5%	7	13,0%	12	7,2%						
	Em quarto ou cômodo cedido ou emprestado	2	14,3%	1	7,1%	0	0,0%	3	7,5%	4	16,7%	4	16,7%	5	6,3%	10	12,6%	5	15,4%	9	27,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%						
	Em casa própria ou emprestada	2	14,3%	1	7,1%	0	0,0%	3	7,5%	4	16,7%	4	16,7%	5	6,3%	10	12,6%	5	15,4%	9	27,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%						
	Em habitação coletiva	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%								
	Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%								
	Paí	3	21,4%	3	20,0%	4	36,4%	10	25,0%	7	29,2%	1	6,7%	8	20,5%	18	22,8%	4	20,0%	2	15,4%	6	18,2%	4	19,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	0	0,0%	2	33,3%	0	0,0%	3	14,3%	7	13,0%	31	18,7%				
	Mãe	4	28,6%	6	40,0%	4																																									



APÊNDICE 9 - PLANILHA DE DADOS - DISCENTES 2011 / 2012

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO

QUESTÕES / CAMPUS / CURSO / TURMA	CAMPUS MANAUS CENTRO																				TOTAL MEC (69)		TOTAL GERAL (134)				
	PED62/11 (9)		PED21/12 (14)		PED31/12 (15)		PED41/12 (11)		PED51/12 (9)		PED61/12 (7)		TOTAL ED (65)		PMEC62/11 (23)		PMEC11/12 (24)		PMEC31/12 (15)		PMEC61/12 (7)		QT	PER	QT	PER	
	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	
1 SEXO	Feminino	4	44,4%	6	42,9%	6	40,0%	3	27,3%	7	77,8%	2	28,6%	28	43,1%	4	17,4%	3	12,5%	3	20,0%	1	14,3%	11	15,9%	39	29,1%
	Masculino	5	55,6%	8	57,1%	9	60,0%	8	72,7%	2	22,2%	5	71,4%	37	56,9%	19	82,6%	21	87,5%	12	80,0%	6	85,7%	58	84,1%	95	70,9%
2 FAIXA ETÁRIA	18 a 19	0	0,0%	1	7,1%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,1%	0	0,0%	5	20,8%	0	0,0%	5	7,2%	7	5,2%		
	20 a 24	1	11,1%	5	35,7%	5	33,3%	4	36,4%	3	33,3%	1	14,3%	19	29,2%	4	17,4%	5	20,8%	2	13,3%	3	42,9%	14	20,3%		
	25 a 29	3	33,3%	2	14,3%	4	26,7%	3	27,3%	1	11,1%	1	14,3%	14	21,5%	7	30,4%	4	16,7%	8	53,3%	0	0,0%	19	27,5%		
	30 a 34	0	0,0%	1	7,1%	2	13,3%	2	18,2%	3	33,3%	0	0,0%	8	12,3%	4	17,4%	6	25,0%	2	13,3%	2	28,6%	14	20,3%		
	35 a 39	2	22,2%	2	14,3%	1	6,7%	1	9,1%	0	0,0%	2	28,6%	8	12,3%	3	13,0%	1	4,2%	2	13,3%	2	28,6%	8	11,6%		
	40 a 44	1	11,1%	3	21,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	1	14,3%	7	10,8%	2	8,7%	1	4,2%	1	6,7%	0	0,0%	4	5,8%		
	45 a 49	2	22,2%	0	0,0%	1	6,7%	1	9,1%	0	0,0%	1	14,3%	5	7,7%	1	4,3%	2	8,3%	1	6,7%	0	0,0%	4	5,8%		
3 COR / RAÇA	50 +	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	2	8,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	3	2,2%		
	Negro	3	33,3%	0	0,0%	3	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	9,2%	1	4,3%	3	12,5%	2	13,3%	0	0,0%	6	8,7%		
	Pardo	4	44,4%	9	64,3%	7	46,7%	9	81,8%	7	77,8%	7	100,0%	43	66,2%	19	82,6%	17	70,8%	10	66,7%	6	85,7%	52	75,4%		
	Branco	1	11,1%	3	21,4%	3	20,0%	1	9,1%	1	11,1%	0	0,0%	9	13,8%	3	13,0%	1	4,2%	1	6,7%	1	14,3%	6	8,7%		
	Amarelo	1	11,1%	2	14,3%	2	13,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	7,7%	0	0,0%	1	4,2%	1	6,7%	0	0,0%	2	2,9%		
4 ESTADO CIVIL	Indígena	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	1	6,7%	0	0,0%	2	2,9%		
	Solteiro	5	55,6%	4	28,6%	10	66,7%	6	54,5%	4	44,4%	5	71,4%	34	52,3%	6	26,1%	12	50,0%	7	46,7%	3	42,9%	28	40,6%		
	Casado	2	22,2%	7	50,0%	4	26,7%	4	36,4%	4	44,4%	2	28,6%	23	35,4%	12	52,2%	8	33,3%	7	46,7%	3	42,9%	30	43,5%		
	Separado	1	11,1%	3	21,4%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	5	7,7%	2	8,7%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%		
	Outro	1	11,1%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	3	4,6%	3	12,5%	3	12,5%	1	6,7%	1	14,3%	8	11,6%		
5 ORIGEM / NATURALIDADE	Manaus	5	55,6%	5	35,7%	10	66,7%	10	90,9%	6	66,7%	2	28,6%	38	58,5%	14	60,9%	15	62,5%	9	60,0%	4	57,1%	42	60,9%		
	IA	1	11,1%	3	21,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	5	71,4%	10	15,4%	4	17,4%	4	16,7%	1	6,7%	0	0,0%	9	13,0%		
	CE	1	11,1%	2	14,3%	1	6,7%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	5	7,7%	2	8,7%	2	8,3%	2	13,3%	0	0,0%	6	8,7%		
	IE	2	22,2%	4	28,6%	4	26,7%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	11	16,9%	3	13,0%	3	12,5%	3	20,0%	2	28,6%	11	15,9%		
	Estrangeiro	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%		

BLOCO 2 - PERFIL SOCIOECONÔMICO

1 MORADIA ATUAL	Casa própria	7	77,8%	7	50,0%	9	60,0%	3	27,3%	6	66,7%	3	42,9%	35	53,8%	15	65,2%	13	54,2%	7	46,7%	4	57,1%	39	56,5%
	Casa alugada	2	22,2%	3	21,4%	3	20,0%	7	63,6%	1	11,1%	2	28,6%	18	27,7%	7	30,4%	4	16,7%	5	33,3%	3	42,9%	19	27,6%
	Em quarto ou cômodo alugado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	2	8,3%	1	6,7%	0	0,0%	3	4,3%
	Em quarto ou cômodo cedido ou emprestado	0	0,0%	2	14,3%	2	13,3%	0	0,0%	1	11,1%	1	14,3%	6	9,2%	0	0,0%	1	4,2%	1	6,7%	0	0,0%	2	2,9%
	Em casa cedida ou emprestada	0	0,0%	2	14,3%	1	6,7%	0	0,0%	1	11,1%	1	14,3%	5	7,7%	1	4,3%	4	16,7%	2	13,3%	0	0,0%	7	10,1%
	Em habitação coletiva	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
2 COMPARTILHA MORADIA	Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Pai	1	11,1%	3	21,4%	3	20,0%	4	36,4%	2	22,2%	0	0,0%	13	20,0%	1	4,3%	7	29,2%	1	6,7%	3	42,9%	12	17,4%
	Mãe	2	22,2%	4	28,6%	6	40,0%	4	36,4%	5	55,6%	0	0,0%	21	32,3%	4	17,4%	10	41,7%	3	20,0%	2	28,6%	19	27,5%
	Espos(a) etc	3	33,3%	8	57,1%	4	26,7%	3	27,3%	4	44,4%	3	42,9%	25	38,5%	15	65,2%	9	37,5%	3	42,9%	34	49,3%		
	Filhos	3	33,3%	4	28,6%	5	33,3%	5	45,5%	6	66,7%	2	28,6%	25	38,5%	9	39,1%	11	45,8%	7	46,7%	4	57,1%		
	Irmãos	0	0,0%	4	28,6%	5	33,3%	3	27,3%	3	33,3%	0	0,0%	15	23,1%	3	13,0%	8	33,3%	3	20,0%	3	42,9%		
	Outros parentes	0	0,0%	3	21,4%	2	13,3%	3	27,3%	1	11,1%	2	28,6%	11	16,9%	2	8,7%	5	20,8%	1	6,7%	0	0,0%	8	11,6%
	Amigos ou colegas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	1,4%
	Outras pessoas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	1	14,3%	2	3,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	1,4%
	Moro sozinho	1	11,1%	0	0,0%	1	6,7%	1	9,1%	0	0,0%	1	14,3%	4	6,2%	3	13,0%	1	4,2%	1	6,7%	0	0,0%	5	7,2%
3 QUANTIDADE MORADORES	Outros	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	2	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%
	2	3	33,3%	5	35,7%	2	13,3%	0	0,0%	1	11,1%	1	14,3%	12	18,5%	5	21,7%	0	0,0%	3	20,0%	0	0,0%	8	11,6%
	3	2	22,2%	3	21,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	1	14,3%	7	10,8%	3	13,0%	8	33,3%	6	40,0%	0	0,0%	17	24,6%
	4	2	22,2%	0	0,0%	4	26,7%	0	0,0%	3	33,3%	2	28,6%	11	16,9%	7	30,4%	3	12,5%	3	20,0%	2	28,6%	15	21,7%
	5	0	0,0%	4	28,6%	4	26,7%	4	36,4%	2	22,2%	0	0,0%	14	21,5%	1	4,3%	4	16,7%	0	0,0%	3	42,9%	8	11,6%
	5+	1	11,1%	2	14,3%	4	26,7%	5	45,5%	2	22,2%	2	28,6%	16	24,6%	4	17,4%	8	33,3%	3	20,0%	1	14,3%	16	23,2%
4 TRABALHA OU TRABALHOU	Moro sozinho	1	11,1%	0	0,0%	1	6,7%	1	9,1%	0	0,0%	1	14,3%	4	6,2%	3	13,0%	1	4,2%	1	6,7%	0	0,0%	5	7,2%
	Empregado com carteira assinada	4	44,4%	5	35,7%	4	26,7%	4	36,4%	1	11,1%	2	28,6%	20	30,8%	13	56,5%	10	41,7%	6	46,7%	3	42,9%	32	46,4%
	Autônomo sem carteira assinada	2	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	3	4,6%	1	4,3%	1	4,2%	0	0,0%	1	14,3%	3	4,3%
	Trabalhou e está desempregado	2	22,2%	6	42,9%	7	46,7%	4	36,4%	3	33,3%	3	42,9%	25	38,5%	2	8,7%	8	33,3%	5	33,3%	1	14,3%	16	23,2%
	Trabalha sem carteira assinada	0	0,0%	1	7,1%	3	20,0%	2	18,2%	3	33,3%	1	14,3%	10	15,4%	3	13,0%	0	0,0%	2	13,3%	1	14,3%	6	8,7%
	Nunca trabalhou	0	0,0%	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	2	3,1%	1	4,3%	1	4,2%	2	13,3%	0	0,0%	4	5,8%
5 RENDA MENSAL	Nunca trabalhou mas está a procura	1	11,1%	0	0,0%	1	6,7%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,6%	0	0,0%	3	12,5%	1	6,7%	0	0,0%	4	5,8%
	Outro	0	0,0%																						

9 RENDA FAMILIAR	Ensino Médio	3	33,3%	4	28,0%	4	26,7%	6	54,5%	4	44,4%	3	42,9%	24	36,9%	4	17,4%	5	20,8%	4	26,7%	3	42,9%	16	23,2%	40	29,9%
	Ensino Superior	0	0,0%	1	7,1%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,1%	0	0,0%	2	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	4	3,0%
	Pós-graduação	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,3%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	2	1,5%
	Não sei	0	0,0%	3	21,4%	2	13,3%	0	0,0%	1	11,1%	1	14,3%	7	10,8%	1	4,3%	3	12,5%	1	6,7%	0	0,0%	5	7,2%	12	9,0%
	Menos de um salário mínimo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	1	14,3%	2	3,1%	1	4,3%	2	8,3%	2	13,3%	0	0,0%	5	7,2%	7	5,2%
	Até um salário mínimo	1	11,1%	2	14,3%	2	13,3%	2	18,2%	1	11,1%	0	0,0%	8	12,3%	0	0,0%	1	4,2%	1	6,7%	2	28,6%	4	5,8%	12	9,0%
	Até dois salários mínimos	4	44,4%	11	78,6%	8	53,3%	7	63,6%	4	44,4%	4	57,1%	38	58,5%	10	43,5%	9	37,5%	7	46,7%	2	28,6%	28	40,6%	66	49,3%
Entre 3 e 5 salários mínimos	3	33,3%	1	7,1%	4	26,7%	1	9,1%	3	33,3%	2	28,6%	14	21,5%	8	34,8%	9	37,5%	4	26,7%	2	28,6%	23	33,3%	37	27,6%	
Acima de 5 salários mínimos	1	11,1%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,1%	3	13,0%	2	8,3%	1	6,7%	1	14,3%	7	10,1%	9	6,7%	
10 RESPONSÁVEL S FAMILIA	Eu próprio	5	55,6%	8	57,1%	7	46,7%	7	63,6%	5	55,6%	3	42,9%	35	53,8%	18	78,3%	9	37,5%	8	53,3%	7	100,0%	42	60,9%	77	57,5%
	Espos(a) etc	1	11,1%	3	21,4%	2	13,3%	0	0,0%	1	11,1%	1	14,3%	8	12,3%	1	4,3%	2	8,3%	4	26,7%	0	0,0%	7	10,1%	15	11,2%
	Outros	3	33,3%	3	21,4%	4	26,7%	3	27,3%	3	33,3%	3	42,9%	19	29,2%	2	9,5%	11	45,8%	3	20,0%	1	14,3%	17	24,6%	36	26,9%
<b>BLOCO 3 - TRAJETÓRIA ESCOLAR</b>																											
1 MOTIVOS INTERRUPÇÃO TE	Horário de trabalho sem tempo para estudar	1	11,1%	9	64,3%	5	33,3%	2	18,2%	2	22,2%	2	28,6%	21	32,3%	7	30,4%	4	16,7%	6	40,0%	4	57,1%	21	30,4%	42	31,3%
	Estudava no curso da empresa e foi demitido	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Problemas de saúde consigo ou familiar	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	1	11,1%	0	0,0%	2	3,1%	1	4,3%	2	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%	5	3,7%
	Mudança de cidade	0	0,0%	1	7,1%	1	6,7%	1	9,1%	0	0,0%	2	28,6%	5	7,7%	1	4,3%	1	4,2%	1	6,7%	1	14,3%	4	5,8%	9	6,7%
	Sem interesse desistiu	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	27,3%	2	22,2%	0	0,0%	6	9,2%	2	8,7%	2	8,3%	5	33,3%	0	0,0%	9	13,0%	15	11,2%
	Foi reprovado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	1	4,3%	2	8,3%	0	0,0%	1	14,3%	4	5,8%	5	3,7%
	Sem vaga em escola pública / sem condições	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Não havia escola perto de casa	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
	Escola que frequentava ruim	1	11,1%	1	7,1%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,6%	2	8,7%	2	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	4	5,8%	7	5,2%
	Não gostava de estudar	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	1	6,7%	0	0,0%	2	2,9%	2	1,5%
	Parou para casar / ter filhos / cuidar da família	2	22,2%	2	14,3%	4	26,7%	1	9,1%	4	44,4%	2	28,6%	15	23,1%	4	17,4%	5	20,8%	0	0,0%	1	14,3%	10	14,5%	25	18,7%
	Não tinha apoio da família	2	22,2%	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	4	6,2%	0	0,0%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	5	3,7%
	Outro motivo pessoal	1	11,1%	3	21,4%	2	13,3%	1	9,1%	1	11,1%	0	0,0%	8	12,3%	2	8,7%	2	8,3%	2	13,3%	0	0,0%	6	8,7%	14	10,4%
2 ESCOLARIDADE AO INICIAR O PROEJA	Ensino Fundamental completo	6	66,7%	5	35,7%	5	33,3%	2	18,2%	5	55,6%	1	14,3%	24	36,9%	8	34,8%	11	45,8%	11	73,3%	4	57,1%	34	49,3%	58	43,3%
	Ensino Médio incompleto	1	11,1%	6	42,9%	7	46,7%	7	63,6%	2	22,2%	0	0,0%	23	35,4%	8	34,8%	8	33,3%	2	13,3%	2	28,6%	20	29,0%	43	32,1%
	Ensino Médio completo	2	22,2%	3	21,4%	2	13,3%	2	18,2%	2	22,2%	6	85,7%	17	26,2%	7	30,4%	3	12,5%	1	6,7%	1	14,3%	12	17,4%	29	21,6%
Ensino Superior incompleto	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	1,4%	2	1,5%	
3 IDADE QUE PAROU DE FREQUENTAR A ESCOLA	Menos de 10 anos	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	28,6%	3	4,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	1,4%	4	3,0%
	10 a 14 anos	2	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	3	4,6%	2	8,7%	2	8,3%	0	0,0%	1	14,3%	5	7,2%	8	6,0%	7	5,2%
	15 a 18 anos	5	55,6%	6	42,9%	6	40,0%	5	45,5%	2	22,2%	1	14,3%	25	38,5%	9	39,1%	8	33,3%	7	46,7%	3	42,9%	27	39,1%	52	38,8%
	19 a 24 anos	1	11,1%	4	28,6%	3	20,0%	4	36,4%	4	44,4%	2	28,6%	18	27,7%	3	13,0%	10	41,7%	1	6,7%	2	28,6%	16	23,2%	34	25,4%
	25 a 30 anos	0	0,0%	2	14,3%	3	20,0%	0	0,0%	2	22,2%	1	14,3%	8	12,3%	0	0,0%	0	0,0%	5	33,3%	0	0,0%	5	7,2%	13	9,7%
4 TEMPO FORA DA ESCOLA ANTES DO PROEJA	30 +	0	0,0%	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	1	1,4%	2	1,5%
	Nunca frequentou	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nenhum	2	22,2%	2	14,3%	1	6,7%	3	27,3%	0	0,0%	0	0,0%	8	12,3%	2	8,7%	6	25,0%	0	0,0%	1	14,3%	9	13,0%	17	12,7%
5 MUDANÇAS APOS VOLTAR A ESTUDAR	1 a 2 anos	0	0,0%	2	14,3%	5	33,3%	1	9,1%	4	44,4%	1	14,3%	13	20,0%	7	30,4%	3	12,5%	1	6,7%	1	14,3%	12	17,4%	25	18,7%
	3 a 6 anos	1	11,1%	3	21,4%	3	20,0%	3	27,3%	2	22,2%	2	28,6%	14	21,5%	3	13,0%	2	8,3%	4	26,7%	2	28,6%	11	15,9%	25	18,7%
	7 a 10 anos	3	33,3%	3	21,4%	2	13,3%	2	18,2%	2	22,2%	0	0,0%	12	18,5%	3	13,0%	5	20,8%	8	53,3%	0	0,0%	16	23,2%	28	20,9%
	10 +	2	22,2%	4	28,6%	3	20,0%	1	9,1%	1	11,1%	4	57,1%	15	23,1%	8	34,8%	7	29,2%	2	13,3%	3	42,9%	20	29,0%	35	26,1%
5 MUDANÇAS APOS VOLTAR A ESTUDAR	Aumentou conhecimentos, mais informações.	7	77,8%	9	64,3%	6	40,0%	8	72,7%	7	77,8%	5	71,4%	42	64,6%	14	60,9%	6	25,0%	9	60,0%	2	28,6%	31	44,9%	73	54,5%
	Melhorou a satisfação pessoal.	0	0,0%	5	35,7%	1	6,7%	4	36,4%	0	0,0%	0	0,0%	10	15,4%	11	47,8%	3	12,5%	3	20,0%	2	28,6%	19	27,5%	29	21,6%
	Maior segurança no alcance dos objetivos, sonhos.	2	22,2%	10	71,4%	8	53,3%	6	54,5%	2	22,2%	1	14,3%	29	44,6%	13	56,5%	15	62,5%	6	40,0%	6	85,7%	40	58,0%	69	51,5%
	Reconhecimento no trabalho.	1	11,1%	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	0	0,0%	4	6,2%	4	17,4%	1	4,2%	2	13,3%	0	0,0%	7	10,1%	11	8,2%
	Novas oportunidades de trabalho.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	33,3%	0	0,0%	6	9,2%	6	26,1%	0	0,0%	2	13,3%	1	14,3%	9	13,0%	15	11,2%		
	A família passou a respeitar mais.	0	0,0%	2	14,3%	0	0,0%	1	9,1%	1	11,1%	0	0,0%	4	6,2%	3	13,0%	2	8,3%	3	20,0%	0	0,0%	8	11,6%	12	9,0%
	Não mudou nada.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	1	0,7%
Vida piorou, mais cansativa, corrida.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	8,7%	0	0,0%	1	6,7%	1	14,3%	4	5,8%	4	3,0%	
<b>BLOCO 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO</b>																											
1 PREOCUPAÇÃO ATUAL	Conseguir ocupação, mesmo sem carteira assinada.	0	0,0%	2	14,3%	1	6,7%	1	9,1%	0	0,0%	1	14,3%	5	7,7%	0	0,0%	1	4,2%	0	0,0%	1	14,3%	6	8,5%	26	19,4%
	Conseguir emprego com carteira assinada.	1	11,1%	2	0,0%	2	13,3%	4	36,4%	1	11,1%	2	28,6%	10	15,4%	5	21,7%	5	20,8%	5	33,3%	1	14,3%	16	23,2%	26	19,4%
	Ganhar mais, um salário melhor.	0	0,0%	3	21,4%	3	20,0%	6	54,5%	3	33,3%	1	14,3%	16	24,6%	7	30,4%	4	16,7%	3	20,0%	3	42,9%	17	24,6%	33	24,6%
	Fazer um curso profissionalizante.	0	0,0%	2	14,3%	5	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	8	12,3%	1	4,3%	6	25,0%	1	6,7%	0	0,0%	8	11,6%	16	11,9%
	Entrar numa faculdade, universidade.	8	88,9%	7	50,0%	9	60,0%	6	54,5%	5	55,6%	2	28,6%	37	56,9%	14	60,9%	8	33,3%	10	66,7%	4	57,1%	36	52,2%	73	54,5%
	Casar, constituir família, ter filhos.	0	0,0%	1	7,1%	1	6,7%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,6%	1	4,3%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	2	2,9%	5	3,7%
	Dar uma boa educação aos filhos.	0	0,0%	4	28,6%	5	33,3%	5	45,5%	2	22,2%	1	14,3%	17	26,2%	7	30,4%	4	16,7%	3	20,0%	3	42,9%	17	24,6%	34	25,4%
Oseu futuro em geral.	0	0,0%	6	42,9%	3	20,0%	5	45,5%	2	22,2%	1	14,3%	17	26,2%	4	17,4%	7	29,2%	3	20,0%	1	14,3%	15	21,7%	32	23,9%	
2 ESTUDA NO TRABALHO RECEBE ESTÍMULO	Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Estuda sim	3	33,3%	6	42,9%	5	33,3%	4	36,4%	1	11,1%	5	71,4%	24	36,9%	8	34,8%	8	33								

	Eng. Eletrônica / Elétrica / Automação / Mecatr. / Mat.	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	9,1%	0	0,0%	1	14,3%	3	4,6%	4	19,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	5,8%	7	5,2%	
	Engenharia Civil / Arquitetura	3	33,3%	10	71,4%	11	73,3%	9	81,8%	0	0,0%	5	71,4%	38	58,5%	3	13,0%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	4	5,8%	42	31,3%	
	Engenharia da Produção	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	43,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,3%	11	15,9%	11	8,2%	
	Enfermagem	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	13,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	14,3%	5	7,2%	5	3,7%	
	Agronomia	4	44,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	6,2%	6	26,1%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	7	10,1%	11	8,2%	
	Medicina Veterinária	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	13,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%	3	2,2%	
	Serviço Social	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	8	34,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	11,6%	9	6,7%	
	Educação Física	3	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,6%	8	34,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	11,6%	11	8,2%	
	Direito (C)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
	Pedagogia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	1	1,5%	2	8,7%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%	4	3,0%	
	Psicologia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	8,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	2	1,5%	
	Odontologia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	17,4%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	5	7,2%	5	3,7%	
	Nutrição	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,3%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	2	1,5%	
	Turismo (C)	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	
	<b>BLOCO 5 - EXPERIÊNCIA NO PROEJA</b>																											
1	MOTIVOS DE RETORNO À ESCOLA	Para conseguir o primeiro emprego.	0	0,0%	1	7,1%	0	0,0%	1	9,1%	1	11,1%	0	0,0%	3	4,6%	0	0,0%	2	8,3%	1	6,7%	0	0,0%	3	4,3%	6	4,5%
		Para conseguir um emprego melhor.	1	11,1%	4	28,6%	2	13,3%	2	18,2%	3	33,3%	3	42,9%	15	23,1%	0	0,0%	8	33,3%	2	13,3%	2	28,6%	12	17,4%	27	20,1%
		Para melhor de posição no emprego atual.	0	0,0%	2	14,3%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,6%	0	0,0%	2	8,3%	3	20,0%	0	0,0%	5	7,2%	8	6,0%
		Para prestar vestibular e fazer uma faculdade.	0	0,0%	4	28,6%	5	33,3%	5	45,5%	4	44,4%	4	57,1%	22	33,8%	0	0,0%	8	33,3%	5	33,3%	3	42,9%	16	23,2%	38	28,4%
		Para fazer um curso profissionalizante.	0	0,0%	2	14,3%	4	26,7%	0	0,0%	3	23,3%	0	0,0%	9	13,8%	5	33,3%	0	0,0%	1	14,3%	1	6,7%	1	14,3%	10	14,4%
2	MOTIVOS DA ESCOLHA DO PROEJA	Para adquirir mais conhecimento.	0	0,0%	4	28,6%	4	26,7%	9	81,8%	0	0,0%	1	14,3%	18	27,7%	0	0,0%	8	33,3%	3	20,0%	1	14,3%	12	17,4%	30	22,4%
		Para ser alguém na vida.	0	0,0%	11	78,6%	6	40,0%	6	54,5%	4	44,4%	1	14,3%	28	43,1%	0	0,0%	7	29,2%	6	40,0%	3	42,9%	16	23,2%	44	32,8%
		Outro motivo.	3	33,3%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	5	7,7%	14	60,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	14	20,3%	19	14,2%
		Adquirir novos conhecimentos.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	30,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	10,1%
		Relembrar assuntos, matérias esquecidas. / Ensino Médio fraco.	2	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	2	28,6%	6	9,2%	6	26,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	8,7%	12	9,0%
		Para arrumar trabalho melhor. / Ingresso em qualquer empresa.	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	28,6%	3	4,6%	2	8,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	5	3,7%
		Qualificação profissional e preparação para o vestibular.	0	0,0%	9	64,3%	1	6,7%	3	27,3%	3	33,3%	3	42,9%	19	29,2%	6	26,1%	0	0,0%	0	0,0%	2	28,6%	8	11,6%	27	20,1%
		Melhor adaptação ao mercado de trabalho.	3	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,6%	8	34,8%	9	37,5%	5	33,3%	0	0,0%	22	31,9%	25	18,7%
		Busca de melhor situação financeira.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	18,2%	4	44,4%	0	0,0%	6	9,2%	6	26,1%	1	4,2%	2	13,3%	1	14,3%	10	14,5%	16	11,9%
		Recuperar a autoestima.	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	4	17,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	5,8%	5	3,7%
		Ensino gratuito.	2	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,1%	6	26,1%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	7	10,1%	9	6,7%
		Devido a forma de seleção.	3	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,6%	3	13,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%	6	4,5%
		Por ser EJA.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	12	52,2%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	13	18,8%	13	9,7%
		Menor tempo de conclusão do EP e EM.	3	33,3%	0	0,0%	2	13,3%	3	27,3%	0	0,0%	0	0,0%	8	12,3%	5	21,7%	4	16,7%	0	0,0%	1	14,3%	10	14,5%	18	13,4%
		Melhorar a escolarização p/ ajudar os filhos nos tr. esc.	2	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,1%	3	13,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%	5	3,7%
	Vida digna para a família.	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	2	3,1%	4	17,4%	2	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	6	8,7%	8	6,0%	
	Subsequente é muito concorrido.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	1	0,7%	
	Crescer na vida.	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	12	52,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	12	17,4%	13	9,7%	
3	MOTIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	Incentivo da família para fazer um curso técnico.	3	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,6%	3	13,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%	6	4,5%
		Para maior conhecimento e qualificação profissional.	1	11,1%	7	50,0%	1	6,7%	0	0,0%	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	9	13,8%	6	26,1%	1	4,2%	1	6,7%	xxxx	xxxx	8	11,6%	17	12,7%
		Preparação para vestibular.	2	22,2%	1	7,1%	1	6,7%	1	9,1%	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	5	7,7%	4	17,4%	1	4,2%	0	0,0%	xxxx	xxxx	5	7,2%	10	7,5%
		Ensino Médio fraco.	1	11,1%	1	7,1%	0	0,0%	2	18,2%	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	4	6,2%	1	4,3%	4	16,7%	1	6,7%	xxxx	xxxx	6	8,7%	10	7,5%
		Subsequente é muito concorrido.	0	0,0%	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	xxxx	xxxx	0	0,0%	1	0,7%
4	MOTIVOS DA ESCOLHA DO IFAM	Instituição reconhecida no mercado de trabalho.	8	88,9%	9	64,3%	10	66,7%	6	54,5%	6	66,7%	1	14,3%	40	61,5%	12	52,2%	4	16,7%	5	33,3%	0	0,0%	21	30,4%	61	45,5%
		Oferta de bom ensino.	0	0,0%	8	57,1%	4	26,7%	6	54,5%	3	33,3%	0	0,0%	21	32,3%	3	13,0%	8	33,3%	5	33,3%	1	14,3%	17	24,6%	38	28,4%
		Abre as portas no mercado de trabalho para melhores salários.	1	11,1%	5	35,7%	4	26,7%	5	45,5%	1	11,1%	1	14,3%	17	26,2%	6	26,1%	5	20,8%	5	33,3%	0	0,0%	16	23,2%	33	24,6%
		Empregabilidade.	0	0,0%	7	50,0%	1	6,7%	1	9,1%	1	11,1%	0	0,0%	10	15,4%	0	0,0%	3	12,5%	2	13,3%	0	0,0%	5	7,2%	15	11,2%
		Instituição valorizada pela sociedade.	1	11,1%	8	57,1%	5	33,3%	4	36,4%	3	33,3%	1	14,3%	22	33,8%	3	13,0%	2	8,3%	3	20,0%	1	14,3%	9	13,0%	31	23,1%
		Por permitir a integração do Ensino Médio e o Profissional.	7	77,8%	6	42,9%	5	33,3%	7	63,6%	3	33,3%	2	28,6%	30	46,2%	18	78,3%	12	50,0%	3	20,0%	4	57,1%	37	53,6%	67	50,0%
		Por oferecer formação profissional.	0	0,0%	11	78,6%	5	33,3%	4	36,4%	1	11,1%	0	0,0%	21	32,3%	0	0,0%	1	4,2%	4	26,7%	1	14,3%	6	8,7%	27	20,1%
		Ótima instituição.	1	11,1%	7	50,0%	3	20,0%	2	18,2%	1	11,1%	0	0,0%	14	21,5%	3	13,0%	6	25,0%	2	13,3%	2	28,6%	13	18,8%	27	20,1%
		Instituição federal de cursos superiores e técnicos.	5	55,6%	9	64,3%	4	26,7%	7	63,6%	3	33,3%	3	42,9%	31	47,7%	2	8,7%	3	12,5%	3	20,0%	2	28,6%	10	14,5%	41	30,6%
		Atende as expectativas.	2	22,2%	12	85,7%	10	66,7%	7	63,6%	2	22,2%	1	14,3%	34	52,3%	10	43,5%	20	83,3%	7	46,7%	5	71,4%	42	60,9%	76	56,7%
5	AVALIAÇÃO DO CURSO	Atende parcialmente.	1	11,1%	0	0,0%	1	6,7%	3	27,3%	3	33,3%	2	28,6%	10	15,4%	0	0,0%	0	0,0%	4	26,7%	2	28,6%	6	8,7%	16	11,9%
		Não atende.	5	55,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	1	14,3%	8	12,3%	19	82,6%	2	8,3%	1	6,7%	0	0,0%	22	31,9%	30	22,4%
		O curso poderia ser reestruturado para melhor atuação no...	3	33,3%	0	0,0%	3	20,0%	2	18,2%	2	22,2%	2	28,6%	12	18,5%	0	0,0%	2	13,3%	1	14,3%	3	4,3%	15	11,2%		
		Ofertas de outros cursos.	0	0,0%	3	21,4%	2	13,3%	2	18,2%	2	22,2%	1	14,3%	10	15,4%	0	0,0%	1	4,2%	1	6,7%	0	0,0%	2	2,9%	12	9,0%
		Oferta apenas do Ensino Médio (EJA).	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
6	AUTOAVALIAÇÃO	Totalmente interessado.	0	0,0%	7	50,0%	10	66,7%	4	36,4%	3	33,3%	4	57,1%	28	43,1%	0	0,0%	18	75,0%	7	46,7%	2	28,6%	27	39,1%	55	41,0%
		Pouco interessado.	6	66,7%	1	7,1%	0	0,0%	1	9,1%	1	11,1%	0	0,0%	9													

**APÊNDICE 10 - PLANILHA DE DADOS - DISCENTES 2011 / 2012**

**BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO**

QUESTÕES / CAMPUS / CURSO / TURMA		CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL									
		EJAE62/11 (11)		EJAE11/12 (20)		EJAE31/12 (13)		EJAE51/12 (6)		TOTAL (50)	
		QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER
1 SEXO	Feminino	4	36,4%	6	0,0%	4	30,8%	3	50,0%	17	34,0%
	Masculino	7	63,6%	14	70,0%	9	69,2%	3	50,0%	33	66,0%
2 FAIXA ETÁRIA	18 a 19	0	0,0%	4	20,0%	2	15,4%	0	0,0%	6	12,0%
	20 a 24	2	18,2%	6	30,0%	5	38,5%	2	33,3%	15	30,0%
	25 a 29	4	36,4%	5	25,0%	2	15,4%	2	33,3%	13	26,0%
	30 a 34	2	18,2%	3	15,0%	3	23,1%	2	33,3%	10	20,0%
	35 a 39	2	18,2%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	6,0%
	40 a 44	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	45 a 49	1	9,0%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	2	4,0%
	50 +	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
3 COR / RAÇA	Negro	1	9,0%	2	10,0%	2	15,4%	0	0,0%	5	10,0%
	Pardo	8	72,7%	13	65,0%	8	61,5%	5	83,0%	34	68,0%
	Branco	2	18,2%	4	20,0%	3	23,1%	0	0,0%	9	18,0%
	Amarelo	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Indígena	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	1	2,0%
4 ESTADO CIVIL	Solteiro	2	18,2%	10	50,0%	7	53,8%	2	33,3%	21	42,0%
	Casado	7	63,6%	7	35,0%	2	15,4%	3	50,0%	19	38,0%
	Separado	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Outro	2	18,2%	2	10,0%	4	30,8%	1	16,7%	9	18,0%
5 ORIGEM / NATALIDADE	Manaus	4	36,4%	13	65,0%	10	76,9%	3	50,0%	30	60,0%
	I A	4	36,4%	2	10,0%	2	15,4%	0	0,0%	8	16,0%
	CE	1	9,0%	1	5,0%	1	7,7%	0	0,0%	3	6,0%
	IE	2	18,2%	4	20,0%	0	0,0%	3	50,0%	9	18,0%
	Estrangeiro	0	0,0%		0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

**BLOCO 2 - PERFIL SOCIOECONÔMICO**

1 MORADIA ATUAL	Casa própria	3	27,3%	8	40,0%	7	53,8%	5	83,3%	23	46,0%
	Casa alugada	1	9,0%	4	20,0%	3	23,1%	1	16,7%	9	18,0%
	Em quarto ou cômodo alugado	1	9,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,0%
	Em quarto ou cômodo cedido ou emprestado	3	27,3%	5	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	16,0%
	Em casa cedida ou emprestada	1	9,0%	2	10,0%	3	23,1%	1	16,7%	7	14,0%
	Em habitação coletiva	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Outros	2	18,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,0%
2 COMPARTILHA MORADIA	Pai	0	0,0%	4	20,0%	2	15,4%	2	33,3%	8	16,0%
	Mãe	2	18,2%	6	30,0%	3	23,1%	2	33,3%	13	26,0%
	Esposo(a) etc	7	63,6%	8	40,0%	6	46,2%	3	50,0%	24	48,0%
	Filhos	7	63,6%	9	45,0%	4	30,8%	4	66,7%	24	48,0%
	Irmãos	3	27,3%	4	20,0%	4	30,8%	2	33,3%	13	26,0%

	Outros parentes	1	9,0%	3	15,0%	1	7,7%	1	16,7%	6	12,0%
	Amigos ou colegas	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Outras pessoas	1	9,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,0%
	Moro sozinho	1	9,0%	0	0,0%	1	7,7%	1	16,7%	3	6,0%
	Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
3 QUANTIDADE MORADORES	2	2	18,2%	4	20,0%	3	23,1%	0	0,0%	9	18,0%
	3	3	27,3%	3	15,0%	2	15,4%	2	33,3%	10	20,0%
	4	0	0,0%	7	35,0%	4	30,8%	2	33,3%	13	26,0%
	5	2	18,2%	4	20,0%	1	7,7%	0	0,0%	7	14,0%
	5+	3	27,3%	2	10,0%	2	15,4%	1	16,7%	8	16,0%
	Moro sozinho	1	9,0%	0	0,0%	1	7,7%	1	16,7%	3	6,0%
4 TRABALHA OU TRABALHO	Empregado com carteira assinada	4	36,4%	6	30,0%	2	15,4%	3	50,0%	15	30,0%
	Autônomo sem carteira assinada	0	0,0%	0	0,0%	2	15,4%	0	0,0%	2	4,0%
	Trabalhou e está desempregado	3	27,3%	8	40,0%	4	30,8%	2	33,3%	17	34,0%
	Trabalha sem carteira assinada	2	18,2%	5	25,0%	4	30,8%	0	0,0%	11	22,0%
	Nunca trabalhou	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca trabalhou mas está a procura	1	9,0%	0	0,0%	1	7,7%	1	16,7%	3	6,0%
	Outro	1	9,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,0%
5 RENDA MENSAL	Menos de um salário mínimo	1	9,0%	6	30,0%	4	30,8%	0	0,0%	11	22,0%
	Até um salário mínimo	2	18,2%	3	15,0%	2	15,4%	3	50,0%	10	20,0%
	Até dois salários mínimos	4	36,4%	4	20,0%	3	23,1%	1	16,7%	12	24,0%
	Entre 3 e 5 salários mínimos	1	9,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	2	4,0%
	Acima de 5 salários mínimos	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Não trabalho	3	27,3%	6	30,0%	4	30,8%	1	16,7%	14	28,0%
	Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
6 TIPO DE ATIVIDADE REMUNERADA ATUAL	Funcionário público / militar	1	9,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,0%
	Profissional técnico especializado	2	18,2%	2	10,0%	1	7,7%	2	33,3%	7	14,0%
	Profissional sem especialização	3	27,3%	5	25,0%	4	30,8%	1	16,7%	13	26,0%
	Empregado em casa de família	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Autônomo fora de casa	0	0,0%	2	10,0%	2	15,4%	0	0,0%	4	8,0%
	Autônomo em casa	1	9,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Outros	4	36,4%	5	25,0%	5	38,5%	2	33,3%	16	32,0%
7 ESCOLARIDADE DO PAI	Nunca estudou	2	18,2%	2	10,0%	2	15,4%	1	16,7%	7	14,0%
	Só alfabetização	2	18,2%	3	15,0%	1	7,7%	1	16,7%	7	14,0%
	Até a 4ª série	3	27,3%	2	10,0%	2	15,4%	2	33,3%	9	18,0%
	Até a 8ª série	1	9,0%	3	15,0%	1	7,7%	0	0,0%	5	10,0%
	Ensino Médio	2	18,2%	6	30,0%	6	46,2%	1	16,7%	15	30,0%
	Ensino Superior	0	0,0%	1	5,0%	1	7,7%	0	0,0%	2	4,0%
	Pós-graduação	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Não sei	1	9,0%	1	5,0%	0	0,0%	1	16,7%	3	6,0%
8	Nunca estudou	0	0,0%	1	5,0%	2	15,4%	1	16,7%	4	8,0%
	Só alfabetização	4	36,4%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	5	10,0%

ESCOLARIDADE DA MÃE	Até a 4ª série	2	18,2%	3	15,0%	3	23,1%	2	33,3%	10	20,0%
	Até a 8ª série	2	18,2%	2	10,0%	1	7,7%	2	33,3%	7	14,0%
	Ensino Médio	3	27,3%	8	40,0%	3	23,1%	1	16,7%	15	30,0%
	Ensino Superior	0	0,0%	2	10,0%	1	7,7%	0	0,0%	3	6,0%
	Pós-graduação	0	0,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,0%
	Não sei	0	0,0%	1	5,0%	2	15,4%	0	0,0%	3	6,0%
9 RENDA FAMILIAR	Menos de um salário mínimo	0	0,0%	2	10,0%	4	30,8%	0	0,0%	6	12,0%
	Até um salário mínimo	1	9,0%	6	30,0%	1	7,7%	2	33,3%	10	20,0%
	Até dois salários mínimos	7	63,7%	6	30,0%	6	46,2%	1	16,7%	20	40,0%
	Entre 3 e 5 salários mínimos	3	27,3%	3	15,0%	1	7,7%	3	50,0%	10	20,0%
	Acima de 5 salários mínimos	0	0,0%	1	5,0%	1	7,7%	0	0,0%	2	4,0%
10 RESPONSÁVEL S FAMÍLIA	Eu próprio	8	72,7%	10	50,0%	4	30,8%	4	66,7%	26	52,0%
	Espos(a) etc	3	27,3%	2	10,0%	3	23,1%	1	16,7%	9	18,0%
	Outros	2	18,2%	7	35,0%	4	30,8%	1	16,7%	14	28,0%
<b>BLOCO 3 - TRAJETÓRIA ESCOLAR</b>											
1 MOTIVOS INTERRUPTÃO	Horário de trabalho sem tempo para estudar	3	27,3%	1	5,0%	5	38,5%	1	16,7%	10	20,0%
	Estudava no curso da empresa e foi demitido	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Problemas de saúde consigo ou familiar	1	9,0%	0	0,0%	1	7,7%	1	16,7%	3	6,0%
	Mudança de cidade	1	9,0%	1	5,0%	0	0,0%	4	66,7%	6	12,0%
	Sem interesse desistiu	0	0,0%	4	20,0%	3	23,1%	0	0,0%	7	14,0%
	Foi reprovado	1	9,0%	0	0,0%	2	15,4%	0	0,0%	3	6,0%
	Sem vaga em escola pública / sem condições	1	9,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Não havia escola perto de casa	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	1	16,7%	2	4,0%
	Escola que frequentava ruim	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	1	2,0%
	Não gostava de estudar	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Parou para casar / ter filhos / cuidar da família	1	9,0%	1	5,0%	3	23,1%	3	50,0%	8	16,0%
	Não tinha apoio da família	1	9,0%	4	20,0%	1	7,7%	0	0,0%	6	12,0%
Outro motivo pessoal	1	9,0%	5	25,0%	0	0,0%	2	33,3%	8	16,0%	
2 ESCOLARIDADE AO INICIAR O PROEJA	Ensino Fundamental completo	1	9,0%	6	30,0%	7	53,8%	3	50,0%	17	34,0%
	Ensino Médio incompleto	3	27,3%	4	20,0%	6	46,2%	1	16,7%	14	28,0%
	Ensino Médio completo	7	63,6%	10	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	17	34,0%
	Ensino Superior incompleto	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
3 IDADE QUE PAROU DE FREQUENTAR A ESCOLA	Menos de 10 anos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	1	2,0%
	10 a 14 anos	0	0,0%	0	0,0%	1	7,7%	3	50,0%	4	8,0%
	15 a 18 anos	1	9,0%	7	35,0%	8	61,5%	2	33,3%	18	36,0%
	19 a 24 anos	7	63,6%	6	30,0%	3	23,1%	1	16,7%	17	34,0%
	25 a 30 anos	2	18,2%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	8,0%
	30 +	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca frequentou	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
4 TEMPO FORA DA	Nenhum	1	9,0%	5	25,0%	2	15,4%	1	16,7%	9	18,0%
	1 a 2 anos	3	27,3%	4	20,0%	3	23,1%	2	33,3%	12	24,0%
	3 a 6 anos	4	36,4%	3	15,0%	3	23,1%	2	33,3%	12	24,0%

ESCOLA ANTES DO PROEJA	7 a 10 anos	0	0,0%	3	15,0%	2	15,4%	1	16,7%	6	12,0%
	10 +	3	27,3%	3	15,0%	2	15,4%	0	0,0%	8	16,0%
5 MUDANÇAS APÓS VOLTAR A ESTUDAR	Aumentou conhecimentos, mais informações.	7	63,6%	13	65,0%	8	61,5%	4	66,7%	32	64,0%
	Melhorou a satisfação pessoal.	3	27,3%	4	20,0%	4	30,8%	3	50,0%	14	28,0%
	Maior segurança no alcance dos objetivos, sonhos.	7	63,6%	10	50,0%	7	53,8%	4	66,7%	28	56,0%
	Reconhecimento no trabalho.	2	18,2%	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	4	8,0%
	Novas oportunidades de trabalho.	3	27,3%	1	5,0%	2	15,4%	2	33,3%	8	16,0%
	A família passou a respeitar mais.	3	27,3%	3	15,0%	1	7,7%	0	0,0%	7	14,0%
	Não mudou nada.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Vida piorou, mais cansativa, corrida.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
<b>BLOCO 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO</b>											
1 PREOCUPAÇÃO ATUAL	Conseguir ocupação, mesmo sem carteira assinada.	1	9,0%	1	5,0%	1	7,7%	1	16,7%	4	8,0%
	Conseguir emprego com carteira assinada.	2	18,2%	8	40,0%	4	30,8%	1	16,7%	15	30,0%
	Ganhar mais, um salário melhor.	7	63,6%	7	35,0%	0	0,0%	0	0,0%	14	28,0%
	Fazer um curso profissionalizante.	2	18,2%	6	30,0%	3	23,1%	1	16,7%	12	24,0%
	Entrar numa faculdade, universidade.	6	54,5%	11	55,0%	5	38,5%	4	66,7%	26	52,0%
	Casar, constituir família, ter filhos.	1	9,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Dar uma boa educação aos filhos.	5	45,5%	5	25,0%	2	15,4%	1	16,7%	13	26,0%
	Oseu futuro em geral.	3	27,3%	4	20,0%	2	15,4%	2	33,3%	11	22,0%
Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
2 ESTUDA NO TRABALHO RECEBE ESTÍMULO	Estuda sim	5	45,5%	9	45,0%	3	23,1%	1	16,7%	18	36,0%
	Estuda não	4	36,4%	2	10,0%	1	7,7%	5	83,3%	12	24,0%
	Estímulo sim	2	18,2%	1	5,0%	1	7,7%	2	33,3%	6	12,0%
	Estímulo não	1	4,8%	1	5,0%	0	0,0%	1	16,7%	3	6,0%
3 DIFICULDADES PARA FREQUENTAR ÀS AULAS	Sem dinheiro para o transporte	3	27,3%	12	60,0%	7	53,8%	4	66,7%	26	52,0%
	Trabalho	4	36,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	6	12,0%
	Segurança	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Não ter com deixar os filhos	0	0,0%	0	0,0%	1	7,7%	1	16,7%	2	4,0%
	Distância	5	45,5%	4	20,0%	2	15,4%	2	33,3%	13	26,0%
	Cansaço / saúde	2	18,2%	1	5,0%	1	7,7%	1	16,7%	5	10,0%
	Alimentação	0	0,0%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	1	2,0%
	Sem apoio da família	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	-	0,0%	0	0,0%	
4 BOLSA OU BENEFÍCIO	Sim	10	91,0%	12	60,0%	3	23,1%	6	100,0%	31	62,0%
	Não	1	9,0%	6	30,0%	7	53,8%	0	0,0%	14	28,0%
5 CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS	Sim	6	54,5%	15	75,0%	10	76,9%	6	100,0%	37	74,0%
	Não	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
5 EM QUÊ?	Gestão / Administração(C)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Contabilidade ( C )	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Empreendedorismo ( C )	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Jornalismo ( C )	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Medicina ( C )	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Licenciatura em Matemática ( C ) / Física / Biologia	1	9,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Engenharia Mecânica / Ambiental ( C )	0	0,0%	6	30,0%	6	46,2%	0	0,0%	12	24,0%
Eng. Eletrônica / Elétrica / Automação / Mecatrônica / Materiais	7	63,6%	0	0,0%	0	0,0%	6	100,0%	13	26,0%
Engenharia Civil / Arquitetura	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Enfermagem	0	0,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,0%
Agronomia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Medicina Veterinária	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Serviço Social	0	0,0%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	1	2,0%
Educação Física	0	0,0%	2	10,0%	1	7,7%	0	0,0%	3	6,0%
Direito ( C )	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Pedagogia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Psicologia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Odontologia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Nutrição	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Turismo ( C )	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

**BLOCO 5 - EXPERIÊNCIA NO PROEJA**

1 MOTIVOS DE RETORNO À ESCOLA	Para conseguir o primeiro emprego.	2	18,2%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	3	6,0%
	Para conseguir um emprego melhor.	4	36,4%	6	30,0%	3	23,1%	3	50,0%	16	32,0%
	Para melhorar de posição no emprego atual.	1	9,0%	3	15,0%	0	0,0%	1	16,7%	5	10,0%
	Para prestar vestibular e fazer uma faculdade.	5	45,5%	9	45,0%	5	38,5%	3	50,0%	22	44,0%
	Para fazer um curso profissionalizante.	4	36,4%	3	15,0%	2	15,4%	3	50,0%	12	24,0%
	Para adquirir mais conhecimento.	4	36,4%	4	20,0%	3	23,1%	4	66,7%	15	30,0%
	Para ser alguém na vida.	4	36,4%	7	35,0%	7	53,8%	3	50,0%	21	42,0%
Outro motivo.	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	
2 MOTIVOS DA ESCOLHA DO PROEJA	Adquirir novos conhecimentos.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Relembrar assuntos, matérias esquecidas.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Para arrumar trabalho melhor.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Qualificação profissional e preparação para o vestibular.	2	18,2%	8	40,0%	4	30,8%	2	33,3%	16	32,0%
	Melhor adaptação ao mercado de trabalho. / Maiores chances de competição	1	9,0%	2	10,0%	0	0,0%	1	16,7%	4	8,0%
	Busca de melhor situação financeira.	2	18,2%	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	4	8,0%
	Recuperar a autoestima.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Ensino gratuito / O curso não era pago.	1	9,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
	Devido a forma de seleção.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Por ser EJA - o caminho mais curto para voltar a estudar. / Pessoas da mesma idade	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	1	2,0%
	Menor tempo de conclusão do EP e EM.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Melhorar a escolarização p/ ajudar os filhos nos tr. esc.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Vida digna para a família.	1	9,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Subsequente é muito concorrido.	0	0,0%	3	15,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	6,0%	
Oportunidades p/ pessoas somente com o Ens. Fund.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	1	2,0%	
Incentivo da família para fazer um curso técnico.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	1	2,0%	
3 MOTIVOS	Para maior conhecimento e qualificação profissional.	XXX	XXX	2	10,0%	0	0,0%	XXX	XXX	2	4,0%
	Preparação para vestibular.	XXX	XXX	2	10,0%	0	0,0%	XXX	XXX	2	4,0%

DO NOVO ENSINO MÉDIO	Ensino Médio fraco.	XXX	XXX	3	15,0%	0	0,0%	XXX	XXX	3	6,0%
	Subsequente é muito concorrido.	XXX	XXX	0	0,0%	0	0,0%	XXX	XXX	0	0,0%
4 MOTIVOS DA ESCOLHA DO IFAM	Instituição reconhecida no mercado de trabalho.	6	54,5%	10	50,0%	5	38,5%	5	83,3%	26	52,0%
	Oferta de bom ensino.	5	45,5%	8	40,0%	1	7,7%	2	33,3%	16	32,0%
	Abre as portas no mercado de trabalho para melhores salários.	4	36,4%	6	30,0%	1	7,7%	2	33,3%	13	26,0%
	Empregabilidade.	2	18,2%	4	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	12,0%
	Instituição valorizada pela sociedade.	3	27,3%	5	25,0%	1	7,7%	2	33,3%	11	22,0%
	Por permitir a integração do Ensino Médio e o Profissional.	6	54,5%	9	45,0%	7	53,8%	4	66,7%	26	52,0%
	Por oferecer formação profissional.	3	27,3%	5	25,0%	2	15,4%	1	16,7%	11	22,0%
	Ótima instituição.	4	36,4%	6	30,0%	2	15,4%	1	16,7%	13	26,0%
	Instituição federal de cursos superiores e técnicos.	6	54,5%	5	25,0%	4	30,8%	2	33,3%	17	34,0%
5 AVALIAÇÃO DO CURSO	Atende as expectativas.	4	36,4%	16	80,0%	8	61,5%	2	33,3%	30	60,0%
	Atende parcialmente.	7	63,6%	4	20,0%	2	15,4%	4	66,7%	17	34,0%
	Não atende.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	O curso poderia ser reestruturado para melhor atuação no...	5	45,5%	0	0,0%	4	30,8%	1	16,7%	10	20,0%
	Ofertas de outros cursos.	2	18,2%	3	15,0%	1	7,7%	2	33,3%	8	16,0%
	Oferta apenas do Ensino Médio (EJA).	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
6 AUTOAVALIAÇÃO	Totalmente interessado.	5	45,5%	13	65,0%	8	61,5%	5	83,3%	31	62,0%
	Pouco interessado.	0	0,0%	0	0,0%	2	15,4%	0	0,0%	2	4,0%
	Interessado.	7	63,6%	7	35,0%	3	23,1%	2	33,3%	19	38,0%
	Desinteressado.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
7 INFRAESTRUTURA DA ESCOLA	Adequadas para o ensino.	1	9,0%	16	80,0%	4	30,8%	1	16,7%	22	44,0%
	Poderiam melhorar.	10	91,0%	3	15,0%	9	69,2%	6	100,0%	28	56,0%
	Não adequadas.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
8 CONDIÇÕES DOS LABORATÓRIOS	Boas condições de uso.	1	9,0%	14	70,0%	5	38,5%	0	0,0%	20	40,0%
	Equipamentos defasados.	4	36,4%	0	0,0%	1	7,7%	3	50,0%	8	16,0%
	Pouco material para realização das aulas práticas.	8	72,7%	4	20,0%	8	61,5%	5	83,3%	25	50,0%
	Outras situações.	1	9,0%	1	5,0%	0	0,0%	1	16,7%	3	6,0%
9 ORGANIZAÇÃO HORÁRIO DE AULA	Favorece o bom aprendizado.	6	54,5%	16	80,0%	9	69,2%	3	50,0%	34	68,0%
	Pouco contribui.	0	0,0%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	1	2,0%
	Atrapalha a frequência.	2	18,2%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	8,0%
	Poderia ser melhor organizado.	5	45,5%	2	10,0%	3	23,1%	3	50,0%	13	26,0%
10 DURAÇÃO	Sim	7	63,6%	19	95,0%	10	76,9%	5	83,3%	41	82,0%
	Não	4	36,4%	1	5,0%	3	23,1%	1	16,7%	9	18,0%
POR QUÊ?	Professores correm com a matéria. (N)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Tempo suficiente para uma boa formação. (S)	0	0,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,0%
	Formação técnica superficial. (N)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
11 RECOMENDAÇÃO	Sim	9	81,8%	20	100,0%	12	92,3%	6	100,0%	47	94,0%
	Não	2	18,2%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	3	6,0%
POR QUÊ?	Professores dispostos a ensinar / bem qualificados.	0	0,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,0%
	Realização / ser alguém na vida.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Favorece uma oportunidade melhor.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

APÊNDICE 11 - PLANILHA DE DADOS - DISCENTES 2012 (CMC / CMDI / CMZL)

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO

QUESTÕES / CAMPUS / CURSO / TURMA		CAMPUS MANAUS ZONA LESTE																	
		PCOM11/12 (21)		PINFO31/12 (5)		PMA31/12 (15)		TOTAL31/12 (27)		PINFO41/12 (7)		PMA41/12 (6)		TOTALINFO/12 (12)		TOTALMA/12 (21)		TOTAL (54)	
		QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER	QT	PER
1 SEXO	Feminino	12	57,1%	4	80,0%	6	40%	10	37,0%	3	42,9%	5	83,3%	7	58,3%	11	52,4%	30	55,6%
	Masculino	9	42,9%	1	20,0%	9	60%	10	37,0%	4	57,1%	1	16,7%	5	41,7%	10	47,6%	24	44,4%
2 FAIXA ETÁRIA	18 a 19	4	19,0%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	5	9,3%
	20 a 24	5	23,8%	1	20,0%	0	0%	1	3,7%	2	28,6%	3	50,0%	3	25,0%	3	14,3%	11	20,4%
	25 a 29	5	23,8%	2	40,0%	3	20%	5	18,5%	2	28,6%	0	0,0%	4	33,3%	3	14,3%	12	22,2%
	30 a 34	2	9,5%	1	20,0%	3	20%	4	14,8%	0	0,0%	1	16,7%	1	8,3%	4	19,0%	7	13,0%
	35 a 39	4	19,0%	1	20,0%	5	33,30%	6	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	5	23,8%	10	18,5%
	40 a 44	0	0,0%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	3	42,9%	1	16,7%	3	25,0%	2	9,5%	5	9,3%
	45 a 49	1	4,8%	0	0,0%	2	13,30%	2	7,4%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	3	14,3%	4	7,4%
50 +	1	4,8%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%	
3 COR / RAÇA	Negro	2	9,5%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	3	5,6%
	Pardo	17	80,9%	4	80,0%	12	80%	16	59,3%	4	57,1%	4	66,7%	8	66,7%	16	76,2%	41	75,9%
	Branco	1	4,8%	1	20,0%	2	13,30%	3	11,1%	1	14,3%	2	33,3%	2	16,7%	4	19,0%	7	13,0%
	Amarelo	1	4,8%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	2	28,6%	0	0,0%	2	16,7%	0	0,0%	3	5,6%
	Indígena	0	0,0%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
4 ESTADO CIVIL	Solteiro	12	57,1%	4	80,0%	9	60%	13	48,1%	0	0,0%	4	66,7%	4	33,3%	13	61,9%	29	53,7%
	Casado	6	28,6%	1	20,0%	4	26,70%	5	18,5%	2	28,6%	1	16,7%	3	25,0%	5	23,8%	14	25,9%
	Separado	2	9,5%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	3	5,6%
	Outro	2	9,5%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	5	71,4%	1	16,7%	5	41,7%	2	9,5%	9	16,7%
5 ORIGEM / NATURALIDADE	Manaus	12	57,1%	0	0,0%	6	40%	6	22,2%	4	57,1%	1	16,7%	4	33,3%	7	33,3%	23	42,6%
	IA	5	23,8%	1	20,0%	4	26,70%	5	18,5%	2	28,6%	1	16,7%	3	25,0%	5	23,8%	13	24,1%
	CE	3	14,3%	1	20,0%	1	6,70%	2	7,4%	0	0,0%	1	16,7%	1	8,3%	2	9,5%	6	11,1%
	IE	1	4,8%	3	60,0%	4	26,70%	7	25,9%	0	0,0%	3	50,0%	3	25,0%	7	33,3%	11	20,4%
	Estrangeiro	0	0,0%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	1	1,9%

BLOCO 2 - PERFIL SOCIOECONÔMICO

1 MORADIA ATUAL	Casa própria	12	57,1%	3	60,0%	10	66,70%	13	48,1%	2	28,6%	3	50,0%	5	41,7%	13	61,9%	30	55,6%
	Casa alugada	4	19,0%	1	20,0%	2	13,30%	3	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	2	9,5%	7	13,0%
	Em quarto ou cômodo alugado	3	14,3%	1	20,0%	1	6,70%	2	7,4%	1	14,3%	1	16,7%	2	16,7%	2	9,5%	7	13,0%
	Em quarto ou cômodo cedido ou emprestado	2	9,5%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	1	14,3%	1	16,7%	1	8,3%	2	9,5%	5	9,3%
	Em casa cedida ou emprestada	0	0,0%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	2	28,6%	1	16,7%	2	16,7%	2	9,5%	4	7,4%
	Em habitação coletiva	0	0,0%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
2 COMPARTILHA MORADIA	Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	1	1,9%
	Pai	4	19,0%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	0	0,0%	2	33,3%	0	0,0%	3	14,3%	7	13,0%
	Mãe	4	19,0%	0	0,0%	2	13,30%	2	7,4%	1	14,3%	1	16,7%	1	8,3%	3	14,3%	8	14,8%
	Espos(a) etc	9	42,9%	3	60,0%	7	46,70%	10	37,0%	5	71,4%	2	33,3%	8	66,7%	9	42,9%	26	48,1%
	Filhos	13	61,9%	4	80,0%	8	53,30%	12	44,4%	4	57,1%	3	50,0%	8	66,7%	11	52,4%	32	59,3%
	Irmãos	4	19,0%	1	20,0%	3	20%	4	14,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	3	14,3%	8	14,8%
	Outros parentes	2	9,5%	0	0,0%	2	13,30%	2	7,4%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	2	9,5%	5	9,3%
	Amigos ou colegas	0	0,0%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Outras pessoas	0	0,0%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Moro sozinho	0	0,0%	0	0,0%	2	13,30%	2	7,4%	0	0,0%	2	33,3%	0	0,0%	4	19,0%	4	7,4%
3 QUANTIDADE MORADORES	Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2	4	19,0%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	1	4,8%	6	11,1%
	3	4	19,0%	2	40,0%	3	20%	5	18,5%	4	57,1%	2	33,3%	6	50,0%	5	23,8%	15	27,8%
	4	6	28,6%	1	20,0%	4	26,70%	5	18,5%	1	14,3%	2	33,3%	2	16,7%	6	28,6%	14	25,9%
	5	4	19,0%	1	20,0%	3	20%	4	14,8%	1	14,3%	0	0,0%	2	16,7%	3	14,3%	9	16,7%
	5+	3	14,3%	1	20,0%	2	13,30%	3	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	2	9,5%	6	11,1%
4 TRABALHA OU TRABALHO	Moro sozinho	0	0,0%	0	0,0%	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	0	0,0%	2	9,5%	2	3,7%
	Empregado com carteira assinada	4	19,0%	1	20,0%	9	60%	10	37,0%	1	14,3%	2	33,3%	2	16,7%	11	52,4%	17	31,5%
	Autônomo sem carteira assinada	4	19,0%	0	0,0%	1	6,70%	1	3,7%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	2	9,5%	6	11,1%
	Trabalha e está desempregado	7	33,3%	0	0,0%	2	13,30%	2	7,4%	3	42,9%	1	16,7%	3	25,0%	3	14,3%	13	24,1%
	Trabalha sem carteira assinada	1	4,8%	1	20,0%	1	6,7%	2	7,4%	0	0,0%	1	16,7%	1	8,3%	2	9,5%	4	7,4%
	Nunca trabalhou	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	28,6%	1	16,7%	2	16,7%	1	4,8%	5	9,3%
	Nunca trabalhou mas está a procura	2	9,5%	3	60,0%	1	6,7%	4	14,8%	0	0,0%	0	0,0%	3	25,0%	1	4,8%	6	11,1%
	Outro	1	4,8%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	1	4,8%	3	5,6%
Menos de um salário mínimo	6	28,6%	0	0,0%	4	26,7%	4	14,8%	1	14,3%	1	16,7%	1	8,3%	5	23,8%	12	22,2%	

5	RENDA MENSAL	Até um salário mínimo	5	23,8%	3	60,0%	5	33,3%	8	29,6%	2	28,6%	2	33,3%	5	41,7%	7	33,3%	17	31,5%
		Até dois salários mínimos	3	14,3%	0	0,0%	3	20,0%	3	11,1%	2	28,6%	2	33,3%	2	16,7%	5	23,8%	10	18,5%
		Entre 3 e 5 salários mínimos	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
		Acima de 5 salários mínimos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Não trabalho	4	19,0%	2	40,0%	1	6,7%	3	11,1%	2	28,6%	1	16,7%	4	33,3%	2	9,5%	10	18,5%
		Outros	1	4,8%	0	0,0%	2	13,3%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	9,5%	3	5,6%
6	TIPO DE ATIVIDADE REMUNERADA ATUAL	Funcionário público / militar	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
		Profissional técnico especializado	1	4,8%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	2	3,7%
		Profissional sem especialização	2	9,5%	0	0,0%	7	46,7%	7	25,9%	1	14,3%	2	33,3%	1	8,3%	9	42,9%	12	22,2%
		Empregado em casa de família	0	0,0%	1	20,0%	1	6,7%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	1	4,8%	2	3,7%
		Autônomo fora de casa	5	23,8%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	2	9,5%	7	13,0%
		Autônomo em casa	2	9,5%	1	20,0%	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	1	16,7%	1	8,3%	1	4,8%	4	7,4%
		Outros	7	33,3%	3	60,0%	5	33,3%	8	29,6%	5	71,4%	2	33,3%	8	66,7%	7	33,3%	22	40,7%
7	ESCOLARIDADE DO PAI	Nunca estudou	2	9,5%	1	20,0%	3	20,0%	4	14,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	3	14,3%	6	11,1%
		Só alfabetização	2	9,5%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	3	42,9%	0	0,0%	3	25,0%	1	4,8%	6	11,1%
		Até a 4ª série	4	19,0%	3	60,0%	4	26,7%	7	25,9%	0	0,0%	4	66,7%	3	25,0%	8	38,1%	15	27,8%
		Até a 8ª série	0	0,0%	1	20,0%	4	26,7%	5	18,5%	2	28,6%	0	0,0%	3	25,0%	4	19,0%	7	13,0%
		Ensino Médio	4	19,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	2	28,6%	0	0,0%	2	16,7%	1	4,8%	7	13,0%
		Ensino Superior	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,7%
		Pós-graduação	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Não sei	7	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	0	0,0%	2	9,5%	9	16,7%
8	ESCOLARIDADE DA MÃE	Nunca estudou	0	0,0%	1	20,0%	0	0,0%	1	3,7%	1	14,3%	1	16,7%	2	16,7%	1	4,8%	3	5,6%
		Só alfabetização	4	19,0%	2	40,0%	4	26,7%	6	22,2%	2	28,6%	0	0,0%	4	33,3%	4	19,0%	12	22,2%
		Até a 4ª série	4	19,0%	1	20,0%	4	26,7%	5	18,5%	0	0,0%	2	33,3%	1	8,3%	6	28,6%	11	20,4%
		Até a 8ª série	4	19,0%	1	20,0%	0	0,0%	1	3,7%	3	42,9%	1	16,7%	4	33,3%	1	4,8%	9	16,7%
		Ensino Médio	4	19,0%	0	0,0%	3	20,0%	3	11,1%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	4	19,0%	8	14,8%
		Ensino Superior	0	0,0%	0	0,0%	2	13,3%	2	7,4%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	2	9,5%	3	5,6%
		Pós-graduação	3	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	5,6%
		Não sei	2	9,5%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	2	9,5%	4	7,4%
9	RENDA FAMILIAR	Menos de um salário mínimo	2	9,5%	0	0,0%	2	13,3%	2	7,4%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	2	9,5%	5	9,3%
		Até um salário mínimo	12	57,1%	2	40,0%	4	26,7%	6	22,2%	2	28,6%	3	50,0%	4	33,3%	7	33,3%	23	42,6%
		Até dois salários mínimos	5	23,8%	3	60,0%	5	33,3%	8	29,6%	3	42,9%	1	16,7%	6	50,0%	6	28,6%	17	31,5%
		Entre 3 e 5 salários mínimos	2	9,5%	0	0,0%	3	20,0%	3	11,1%	1	14,3%	2	33,3%	1	8,3%	5	23,8%	8	14,8%
		Acima de 5 salários mínimos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
10	RESPONSÁVEL S FAMÍLIA	Eu próprio	11	52,4%	2	40,0%	10	66,7%	12	44,4%	2	28,6%	3	50,0%	4	33,3%	13	61,9%	28	51,9%
		Esposo(a) etc	6	28,6%	1	20,0%	3	20,0%	4	14,8%	4	57,1%	2	33,3%	5	41,7%	5	23,8%	16	29,6%
		Outros	5	23,8%	2	40,0%	3	20,0%	3	11,1%	0	0,0%	1	16,7%	2	16,7%	2	9,5%	9	16,7%
<b>BLOCO 3 - TRAJETÓRIA ESCOLAR</b>																				
1	MOTIVOS INTERRUPÇÃO TE	Horário de trabalho sem tempo para estudar	8	38,1%	1	20,0%	6	40,0%	7	25,9%	1	14,3%	1	16,70%	2	16,7%	7	33,3%	17	31,5%
		Estudava no curso da empresa e foi demitido	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	1	1,9%
		Problemas de saúde consigo ou familiar	2	9,5%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	1	4,8%	4	7,4%
		Mudança de cidade	1	4,8%	2	40,0%	1	6,7%	3	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	2	16,7%	1	4,8%	4	7,4%
		Sem interesse desistiu	1	4,8%	0	0,0%	3	20,0%	3	11,1%	2	28,6%	0	0,0%	2	16,7%	3	14,3%	6	11,1%
		Foi reprovado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Sem vaga em escola pública / sem condições	1	4,8%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	2	3,7%
		Não havia escola perto de casa	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Escola que frequentava ruim	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	1	1,9%
		Não gostava de estudar	1	4,8%	0	0,0%	3	20,0%	3	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	14,3%	4	7,4%
		Parou para casar / ter filhos / cuidar da família	3	14,3%	1	20,0%	3	20,0%	4	14,8%	0	0,0%	1	16,7%	1	8,3%	4	19,0%	8	14,8%
		Não tinha apoio da família	0	0,0%	1	20,0%	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	1	1,9%
Outro motivo pessoal	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	4,8%	3	5,6%		
2	ESCOLARIDADE AO INICIAR O PROEJA	Ensino Fundamental completo	11	52,4%	2	40,0%	11	73,3%	13	48,1%	4	57,1%	1	16,7%	6	50,0%	12	57,1%	29	53,7%
		Ensino Médio incompleto	7	33,3%	2	40,0%	2	13,3%	4	14,8%	1	14,3%	2	33,3%	3	25,0%	4	19,0%	14	25,9%
		Ensino Médio completo	3	14,3%	1	20,0%	1	6,7%	2	7,4%	1	14,3%	2	33,3%	2	16,7%	3	14,3%	8	14,8%
		Ensino Superior incompleto	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	1	16,7%	1	8,3%	1	4,8%	2	3,7%
3	IDADE QUE PAROU DE FREQUENTAR A ESCOLA	Menos de 10 anos	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
		10 a 14 anos	1	4,8%	1	20,0%	3	20,0%	4	14,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	3	14,3%	5	9,3%
		15 a 18 anos	6	28,6%	1	20,0%	6	40,0%	7	25,9%	4	57,1%	2	33,3%	5	41,7%	8	38,1%	19	35,2%
		19 a 24 anos	5	23,8%	2	40,0%	4	26,7%	6	22,2%	1	14,3%	1	16,7%	3	25,0%	5	23,8%	13	24,1%
		25 a 30 anos	2	9,5%	1	20,0%	1	6,7%	2	7,4%	2	28,6%	1	16,7%	3	25,0%	2	9,5%	7	13,0%
30 +	3	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	4,8%	4	7,4%		

		Nunca frequentou	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
4 TEMPO FORA DA ESCOLA ANTES DO PROEJA		Nenhum	1	4,8%	1	20,0%	3	20,0%	4	14,8%	2	28,6%	2	33,3%	3	25,0%	5	23,8%	9	16,7%
		1 a 2 anos	9	42,9%	1	20,0%	2	13,3%	3	11,1%	0	0,0%	1	16,7%	1	8,3%	3	14,3%	13	24,1%
		3 a 6 anos	3	14,3%	1	20,0%	1	6,70%	2	7,4%	3	42,9%	1	16,7%	4	33,3%	2	9,5%	9	16,7%
		7 a 10 anos	5	23,8%	1	20,0%	1	6,7%	2	7,4%	1	14,3%	0	0,0%	2	16,7%	1	4,8%	8	14,8%
		10 +	3	14,3%	1	20,0%	7	46,7%	8	29,6%	1	14,3%	2	33,3%	2	16,7%	9	42,9%	14	25,9%
5 MUDANÇAS APÓS VOLTAR A ESTUDAR		Aumentou conhecimentos, mais informações.	9	42,9%	2	40,0%	11	73,3%	13	48,1%	4	57,1%	3	50,0%	6	50,0%	14	66,7%	29	53,7%
		Melhorou a satisfação pessoal.	6	28,6%	0	0,0%	4	26,7%	4	14,8%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	4	19,0%	11	20,4%
		Maior segurança no alcance dos objetivos, sonhos.	12	57,1%	1	20,0%	7	46,7%	8	29,6%	3	42,9%	0	0,0%	4	33,3%	7	33,3%	23	42,6%
		Reconhecimento no trabalho.	0	0,0%	0	0,0%	3	20,0%	3	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	14,3%	3	5,6%
		Novas oportunidades de trabalho.	1	4,8%	0	0,0%	4	26,7%	4	14,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	19,0%	5	9,3%
		A família passou a respeitar mais.	1	4,8%	1	20,0%	2	13,3%	3	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	2	9,5%	4	7,4%
		Não mudou nada.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	4,8%	1	1,9%
	Vida piorou, mais cansativa, corrida.	1	4,8%	1	20,0%	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	2	3,7%	
<b>BLOCO 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO</b>																				
1 PREOCUPAÇÃO ATUAL		Conseguir ocupação, mesmo sem carteira assinada.	2	9,5%	1	20,0%	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	3	5,6%
		Conseguir emprego com carteira assinada.	8	38,1%	2	40,0%	3	20,0%	5	18,5%	2	28,6%	2	33,3%	4	33,3%	5	23,8%	17	31,5%
		Ganhar mais, um salário melhor.	8	38,1%	2	40,0%	7	46,7%	9	33,3%	2	28,6%	1	16,7%	4	33,3%	8	38,1%	20	37,0%
		Fazer um curso profissionalizante.	6	28,6%	0	0,0%	4	26,7%	4	14,8%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	5	23,8%	11	20,4%
		Entrar numa faculdade, universidade.	10	47,6%	1	20,0%	5	33,3%	6	22,2%	2	28,6%	1	16,7%	3	25,0%	6	28,6%	19	35,2%
		Casar, constituir família, ter filhos.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Dar uma boa educação aos filhos.	8	38,1%	0	0,0%	4	26,7%	4	14,8%	1	14,3%	1	16,7%	1	8,3%	5	23,8%	14	25,9%
2 ESTUDA NO TRABALHO RECEBE ESTÍMULO		Oseu futuro em geral.	5	23,8%	0	0,0%	4	26,7%	4	14,8%	1	14,3%	2	33,3%	1	8,3%	6	28,6%	12	22,2%
		Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	8,3%	1	4,8%	1	1,9%
		Estuda sim	6	28,6%	1	20,0%	7	46,7%	8	29,6%	3	42,9%	1	16,7%	4	33,3%	8	38,1%	18	33,3%
		Estuda não	10	47,6%	1	20,0%	5	33,3%	6	22,2%	0	0,0%	3	50,0%	1	8,3%	8	38,1%	19	35,2%
		Estímulo sim	0	0,0%	0	0,0%	2	13,3%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	9,5%	2	3,7%
		Estímulo não	0	0,0%	0	0,0%	2	13,3%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	9,5%	2	3,7%
		Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
3 DIFICULDADES PARA FREQUENTAR AS AULAS		Sem dinheiro para o transporte	7	33,3%	3	60,0%	5	33,3%	8	29,6%	2	28,6%	2	33,3%	5	41,7%	7	33,3%	19	35,2%
		Trabalho	3	14,3%	0	0,0%	5	33,3%	5	18,5%	1	14,3%	3	50,0%	1	8,3%	8	38,1%	12	22,2%
		Segurança	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,7%
		Não ter com deixar os filhos	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	28,6%	0	0,0%	2	16,7%	0	0,0%	3	5,6%
		Distância	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	4,8%	1	1,9%
		Cansaço / saúde	0	0,0%	0	0,0%	3	20,0%	3	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	14,3%	3	5,6%
		Alimentação	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
4 BOLSA OU BENEFÍCIO		Sem apoio da família	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Outros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
5 CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS		Sim	3	14,3%	3	60,0%	2	13,3%	5	18,5%	3	42,9%	2	33,3%	6	50,0%	4	19,0%	13	24,1%
		Não	15	71,4%	2	40,0%	10	66,7%	12	44,4%	4	57,1%	3	50,0%	6	50,0%	13	61,9%	34	63,0%
5 EM QUÊ?		Sim	20	95,2%	3	60,0%	14	93,3%	17	63,0%	6	85,7%	6	100,0%	9	75,0%	20	95,2%	49	90,7%
		Não	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	1	1,9%
		Gestão / Administração(C)	4	19,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	7,4%
		Contabilidade ( C )	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,7%
		Empreendedorismo ( C )	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,7%
		Jornalismo ( C )	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,7%
		Medicina ( C )	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,7%
		Licenciatura em Matemática ( C ) / Física / Biologia	1	4,8%	0	0,0%	2	13,3%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	9,5%	3	5,6%
		Engenharia Mecânica / Ambiental ( C )	1	4,8%	0	0,0%	5	33,3%	5	18,5%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	6	28,6%	7	13,0%
		Engenharia Eletrônica / Elétrica	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Engenharia Civil / Arquitetura	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	1	1,9%
		Enfermagem	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Agronomia	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	1	1,9%
		Medicina Veterinária	0	0,0%	0	0,0%	2	13,3%	2	7,4%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	3	14,3%	3	5,6%
		Serviço Social	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	4,8%	1	1,9%
		Educação Física	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Direito ( C )	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
		Pedagogia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Psicologia	0	0,0%	2	40,0%	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	16,7%	0	0,0%	2	3,7%
		Odontologia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nutrição	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	1	1,9%	
	Turismo ( C )	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%	



	Formação técnica superficial. (N)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
11	Sim	20	95,2%	5	100,0%	15	100,0%	20	74,1%	6	85,7%	3	50,0%	11	91,7%	18	85,7%	49	90,7%
RECOMENDAÇÃO	Não	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	1	16,7%	1	8,3%	1	4,8%	2	3,7%
POR QUÊ?	Professores dispostos a ensinar / bem qualificados.	3	14,3%	0	0,0%	2	13,3%	2	7,4%	0	0,0%	5	83,3%	0	0,0%	7	33,3%	10	18,5%
	Realização / ser alguém na vida.	2	9,5%	1	20,0%	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	3	5,6%
	Favorece uma oportunidade melhor.	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
	Boas expectativas.	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
	Estrutura da escola / ótimo ensino / qualidade do ensino.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	0,0%	1	1,9%
	Curso completo / Ensino Integrado.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Escola Federal abre as portas.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	O mercado de trabalho está necessitando.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Aulas práticas.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Garantir vaga no mercado de trabalho.	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%

**APÊNDICE 12 – TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DOS DOCENTES**

**Universo pesquisado: 19 docentes**

	<b>CMC – 8</b>	<b>CMDI – 6</b>	<b>CMZL – 5</b>
1	Masculino – 15 (78,9%) CMC – 7 (36,8%)(87,5%) (15,8%)(60%) CMDI – 5 (26,3%) (83,3%)	CMZL – 3	Feminino – 4 (21,1%) CMC – 1 (5,3%) (12,5%) CMZL – 2 (10,6%)(40%) CMDI – 1 (5,3%)(16,7%)
2	Substituto CMZL – 1 (5,3%)(20%)	Efetivo – 18 (94,7%)	DE Sim – 13 (68,4%) CMC – 7 (36,8%)(87,5%) CMDI – 3 (15,8%)(50%) CMZL – 3 (15,8%)(60%) DE Não – 5 (26,3%) CMC – 1 (5,3%)(12,5%) CMDI – 3 (15,8%)(50%) CMZL – 1 (5,3%)(20%)
	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Público – 17 (89,5%) CMC – 7 (36,8%)(87,5%) CMDI – 6 (31,6%)(100%) CMZL – 4 (21,1%)(80%)	Privado – CMZL – 1 (5,3%)	Público – 11 (57,9%) CMC – 7 (36,8%)(87,5%) CMDI – 3 (15,8%)(50%) CMZL – 1 (5,3%)(20%) Privado – 7 (36,8%) CMDI – 3 (15,8%)(%) CMZL – 4 (21,1%)(80%)
	Instituição Escola Estadual Rui Araújo Escola Estadual Benjamin Constant Escola Estadual N. S. Aparecida Instituto de Educação de Rondônia Escola Estadual Sólton de Lucena Escola Estadual Roraimense Escola Estadual Danilo Corrêa – Boca do Acre Escola Estadual Barão do Rio Branco Escola Estadual Saldanha Marinho Colégio São Tomás de Aquino Escola Estadual N. S. de Fátima – MG Escola Estadual D. Pedro II Colégio Dom Bosco		Instituição (16,7%) ETFAM – CMC – 5 (26,3%) (62,5%) CMDI – 1 (5,3%) Escola Estadual Rodrigo Otávio IEA Escola Estadual Gonçalves Dias Colégio Dom Bosco Colégio São Vicente de Paulo Colégio Moisés Santana – GO Colégio Albert Einstein  OBS: CMDI possuindo três professores oriundos de cursos técnicos de Eletrônica, com um atuando na formação geral.
3	Curso Técnico Mecânica Eletrônica Estradas Magistério Contabilidade Patologia Clínica Enfermagem		
	Graduação		
	Pública – 15 (78,9%) CMC – 6 (31,6%)(75%) CMDI – 6 (31,6%)(100%) CMZL – 3 (15,8%)(60%)	Privada – 4 (21,1%) CMC – 2 (10,6%)(25%) CMZL – 2 (10,6%)(40%)	Não cursei

Instituição UFAM CEFET – PR UFPA CEFET – AM UFRR ULBRA UTAM UERJ FUCAPI ESBAM Universidade Gama Filho-RJ		
Especialização		
Pública – 12 (63,2%) CMC – 7 (36,8%)(87,5%) CMDI – 4 (21,1%)(66,7%) CMZL – 1 (5,3%)(20%)	Privada – 5 (26,3%) CMC – 1 (5,3%)(12,5%) CMZL – 4 (21,1%)(80%)	Não cursei – CMDI – 2 (10,6%) (33,3%)
Instituição UTAM IFAM CEFET – MG UEA Faculdade Internacional do Paraná ULBRA UFV – MG Faculdade Dom Bosco		
Mestrado		
Pública – 7 (36,8%) CMC – 3 (15,8%) (37,5%) CMDI – 2 (10,6%)(33,3%) CMZL – 2 (10,6%)(40%)	Privada	Não cursei – 12 (63,2%) CMC – 5 (26,3%)(62,5%) CMDI – 4 (21,1%)(66,7%) CMZL – 3 (15,8%)(60%)
Instituição UFPA UFAM		
Doutorado		
Pública – 3 (15,8%)	Privada	Não cursei – 16 (84,2%)
Instituição CMC – Universidade de São Carlos – cursando (25%) CMC – UFAM – cursando CMZL – cursando (20%)		
4	Qual foi a sua reação diante da notícia da implementação do PROEJA? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Euforia, alegria, otimismo. (8 – 42,1%)</li> <li>• Oportunidade de promoção do trabalhador. (5 – 26,3%)</li> <li>• Perspectiva de ampliação do campo de atuação educacional da instituição.</li> <li>• Surpresa, desconhecimento da modalidade EJA. (3 – 15,8%)</li> <li>• Muito tempo (3 anos) de curso para quem já perdeu tempo e tem pressa. (3 – 15,8%)</li> <li>• Uma iniciativa louvável.</li> <li>• Curiosidade, receio.</li> <li>• Normalidade.</li> <li>• Interessante e de grande importância social.</li> <li>• Sensação de estar diante de um grande desafio.</li> </ul>	

5	<p>O Campus... organizou-se para implantar o PROEJA? Você participou dessa organização? Como?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não (11 – 57,9%)</li> <li>• Sim (7 – 36,8%)</li> <li>• Participação na fase inicial, em reuniões pedagógicas, onde houve discussão sobre ementário e carga horária. (4 – 21,1%)</li> </ul>
6	<p>Você sabe como feita a escolha do curso e por quê? Qual o turno de oferta e por quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não (15 – 78,9%)</li> <li>• Sim (3 – 15,8%)</li> <li>• Noturno para dar oportunidade às pessoas que estão fora do mercado de trabalho e também fora da idade comum para escolarização. (4 – 21,1%)</li> <li>• Escolha do curso em decorrência do Polo Industrial de Manaus (PIM). (2 – 10,6%)</li> <li>• Unicamente em resposta ao Governo Federal. (2 – 10,6%)</li> </ul>
7	<p>Como foi realizada a construção do projeto pedagógico do curso? E a matriz curricular? Qual a carga horária? Temas disciplinas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhece. (11 – 57,9%)</li> <li>• Ausência de discussão com a comunidade.</li> <li>• A carga horária especificada na matriz teve como base a carga horária específica de cada curso e o tempo reduzido da noite.</li> <li>• Reuniões entre pedagogos e professores promovidas pela Diretoria de Ensino da época. (4 – 21,1%)</li> <li>• Sem continuidade. Pouco tempo para esta construção.</li> <li>• Somente a cargo das pedagogas. (2 – 10,6%)</li> </ul>
8	<p>O que você entende como integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA? Qual a concepção de currículo integrado?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre educação básica e a educação profissional dando condições intelectuais suficientes aos alunos para que possam entender e compreender o desenvolvimento tecnológico.</li> <li>• Não existe integração. (3 – 15,8%)</li> <li>• Formação que gera o desenvolvimento do senso crítico diante do conhecimento técnico, possibilitando o acesso ao mundo do trabalho.</li> <li>• Conhecimento tecnológico embasado pela educação básica.</li> <li>• Formação profissional com elevação da escolarização.</li> </ul>
9	<p>Em sua visão, quando, como, onde acontece a integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não existe. (6 – 31,6%)</li> <li>• Na vida.</li> <li>• No desenvolvimento das ações pedagógicas, buscando a integração entre o básico e o tecnológico.</li> <li>• A partir do desenvolvimento de habilidades a serem aplicadas em qualquer situação.</li> <li>• Na sala de aula.</li> <li>• Acontece mais de forma empírica do que planejada.</li> <li>• Pouco compromisso por parte da docência com o currículo integrado.</li> <li>• Desconhecimento teórico.</li> <li>• Nas aulas teóricas e práticas das disciplinas técnicas.</li> <li>• Nas disciplinas de formação básica.</li> <li>• Quando o trabalhador consegue estabelecer relação entre teoria e prática e aplica na rotina de sua ocupação. (2 – 10,6%)</li> <li>• Quando o conhecimento é contextualizado, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos.</li> </ul>

10	<p>Você já teve ou tem alguma outra experiência com a EJA? Onde? Como? Ministrou mais de uma disciplina? Quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim (5 – 26,3%)</li> <li>• Rede estadual / Federal / Geografia, História, Filosofia, Biologia, Química.</li> <li>• Não (13 – 68,4%)</li> </ul>
11	<p>Qual o suporte didático-pedagógico que você recebeu para trabalhar no PROEJA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhece, nenhum. (11 – 57,9%)</li> <li>• Reuniões bimestrais com pedagogos e coordenadores. (4 – 21,1%)</li> <li>• No início do programa ocorreram estudos de textos afins.</li> <li>• Recebimento apenas do ementário, ficando a cargo do docente a elaboração do material.</li> <li>• Participou da especialização oferecida como suporte pelo governo federal.</li> </ul>
12	<p>Qual o material educativo e publicações utilizadas para a produção e a veiculação da proposta pedagógica? É possível ter acesso a eles?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhece, sem acesso. (16 – 84,2%)</li> <li>• Folhetos explicativos.</li> </ul>
13	<p>Como você considera a infraestrutura do curso em relação a equipamentos, material didático/pedagógico?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boa (6 – 31,6%)</li> <li>• Razoável (3 – 15,8%)</li> <li>• Ruim, deficitária. (9 – 47,4%)</li> </ul>
14	<p>Quais benefícios o PROEJA traz para sua instituição?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhece. (4 – 21,1%)</li> <li>• Orçamentário, financeiro. (6 – 31,6%)</li> <li>• Visibilidade junto ao MEC.</li> <li>• Atendimento a comunidade circunvizinha à escola. (2 – 10,6%)</li> <li>• Experiência com o público de EJA, pouco aproveitado pelos docentes. (2 – 10,6%)</li> <li>• Divulgação da instituição.</li> <li>• Aumento da diversidade na oferta dos cursos.</li> </ul>
15	<p>Quais aspectos que facilitam a implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e mais especificamente em sua escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhece. (9 – 47,4%)</li> <li>• Capacidade técnica do corpo docente.</li> <li>• A estrutura como um todo, principalmente em relação a laboratórios. (2 – 10,6%)</li> <li>• Uma grande demanda gerada pelo PIM.</li> <li>• A experiência da Rede Federal com ensino integrado. (4 – 21,1%)</li> <li>• Área periférica de Manaus, comunidade de baixa renda.</li> </ul>
16	<p>Quais entraves você identifica na implementação do PROEJA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhece. (3 – 15,8%)</li> <li>• Ausência de esclarecimento quanto à modalidade trabalhada. (3 – 15,8%)</li> <li>• O tempo de duração do curso. (3 – 15,8%)</li> <li>• Frequência irregular dos alunos.</li> <li>• Inexistência de apoio didático, infraestrutura, projeto político pedagógico. (3 – 15,8%)</li> <li>• Falta de divulgação.</li> <li>• Aceitação, compromisso por parte dos docentes. (4 – 21,1%)</li> <li>• Seleção criteriosa do público alvo.</li> <li>• Grande número de alunos desistentes / Baixa autoestima dos alunos.</li> <li>• Alunos com dificuldade de aprendizado em decorrência de muito tempo fora da escola e ainda trabalham.</li> </ul>

17	<p>Sendo o PROEJA um programa que objetiva a elevação da escolarização de jovens e adultos, você, enquanto docente, é favorável a sua continuidade, expansão e transformação em política pública de ensino?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim (17 – 89,5%)</li> <li>• Não (1 – 5,3%)</li> <li>• Necessidade de repensar o projeto, trabalhando com professores interessados. (3 – 15,8%)</li> <li>• Rever o tempo de duração.</li> <li>• Representa um resgate da cidadania.</li> <li>• Oferta na forma concomitante.</li> </ul>
----	---

<b>DISTRIBUIÇÃO DE DOCENTES</b>		
<b>CAMPUS</b>	<b>FORMAÇÃO GERAL</b>	<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>
<b>CMC</b>	<b>2</b>	<b>6 – 3/3 (ED / MEC)</b>
<b>CMDI</b>	<b>3</b>	<b>3 (ELTN)</b>
<b>CMZL</b>	<b>2</b>	<b>3 – 1/2 (MA / INF)</b>
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>12</b>

**APÊNDICE 14 – TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DOS GESTORES**

1	Masculino – 3 (100%)		Feminino –		
2	Substituto	Efetivo –	DE Sim – 3 (100%)	DE Não –	
3	Ensino Fundamental		Ensino Médio		
	Público –	Privado –	Público – 3 (100%)	Privado –	
	Instituição		Instituição		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estelita Tapajós</li> <li>✓ Castelo Branco</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ETFAM – 2 (66,7%)</li> <li>✓ Agrotécnica – 1 (33,3%)</li> </ul>		
	Curso Técnico				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eletrotécnica</li> <li>✓ Eletrônica</li> <li>✓ Agropecuária</li> </ul>				
	Graduação				
	Pública – 3 (100%)		Privada –	Não cursei	
	Instituição				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ UFAM</li> </ul>				
	Especialização				
	Pública – 3 (100%)		Privada –	Não cursei –	
	Instituição				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ UFAM</li> <li>✓ UFRPE</li> </ul>				
Mestrado					
Pública – 2 (66,7%)		Privada	Não cursei – 1 (33,3%)		
Instituição					
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ UFMG</li> <li>✓ UFAM</li> </ul>					
Doutorado					
Pública – 2 (66,7%)		Privada	Não cursei – 1 (33,3%)		
Instituição					
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ UFMG</li> <li>✓ UFLAVRAS - MG</li> </ul>					
4	Qual sua visão, enquanto gestor, da implantação e implementação dos Decretos nº 5.478/05 e nº 5.840/06?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Um avanço, considerando a complexidade e metodologia específica para esse fim.</li> <li>✓ Observância que a condição social dos alunos envolvidos no programa tem sido um elemento que dificulta a continuidade do mesmo, causando grande evasão.</li> <li>✓ Dificuldade de profissionais habilitados para esse público e adesão docente.</li> </ul>					

5	<p>Você já teve alguma experiência com EJA como docente? Relate.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não – 2 (66,7%)</li> <li>• Sim – 1 (33,3%)</li> </ul> <p>✓ São estudantes com maturidade, mas com muita dificuldade de aprendizagem.</p>
6	<p>Quais ações ou mecanismos são utilizados atualmente pela direção para implementação do PROEJA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Disponibilização das salas de aula no período noturno.</li> <li>✓ Flexibilidade de horário.</li> </ul>
7	<p>Quais benefícios o PROEJA traz para sua instituição?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ocupação de espaço subutilizado.</li> <li>✓ Um repensar sobre o trabalho docente.</li> </ul>
8	<p>Quais aspectos que facilitam a implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e mais especificamente em sua escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infraestrutura</li> <li>✓ Experiência com educação profissional.</li> <li>✓ A idade que favorece a interação com os alunos dos demais cursos da noite.</li> <li>✓ Demanda reprimida da Zona Leste.</li> </ul>
9	<p>Quais entraves você identifica na implementação do PROEJA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carência de pessoal docente e administrativo no turno noturno (CMZL).</li> <li>✓ Pouco tempo para formação.</li> <li>✓ Falta de base dos alunos.</li> <li>✓ Dificuldade metodológica por parte docente.</li> <li>✓ Mudança de paradigma.</li> <li>✓ A visão preconceituosa das empresas.</li> </ul>
10	<p>A instituição recebe do MEC ou da SETEC algum suporte financeiro, material didático-pedagógico ou outro tipo de recurso para a implementação do PROEJA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Não – 3 (100%)</li> </ul>
11	<p>Como foi feita a escolha do curso oferecido atualmente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Considerando o quadro docente – 3 (100%).</li> <li>✓ Necessidade do mercado de trabalho – 2 (66,7%).</li> </ul>
12	<p>Como é feita a divulgação do curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Edital</li> </ul>
13	<p>Como acontece o processo seletivo de entrada? Quais os critérios adotados?</p>

	<p>✓ Prova objetiva envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>OBS: Permite a entrada de alunos com o Ensino Médio concluído.</p>																																																																						
14	<p>Como você considera a infraestrutura do curso em relação a equipamentos e material didático/pedagógico?</p> <p>✓ Atende – 3 (100%)</p>																																																																						
15	<p>Como foi realizada a construção do projeto pedagógico do curso? E a matriz curricular? Qual a carga horária?</p> <p>✓ Por meio de comissão.</p>																																																																						
16	<p>Quanto ao apoio administrativo, que setores funcionam no turno de oferta do curso e como acontece?</p> <table border="0"> <tr> <td>Direção Geral</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Direção de Ensino</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Coordenação do PROEJA/Noturno</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Coordenações dos Cursos</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Secretaria</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Setor Pedagógico</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Serviço Social</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Setor de Psicologia</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Setor Médico-Odontológico</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Protocolo</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Biblioteca</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>CIE-E</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Reprografia</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> <tr> <td>Lanche/Cantina</td> <td>( ) ausente</td> <td>( ) parcial</td> <td>( ) integral</td> <td>( ) não sei</td> </tr> </table> <p>✓ CMC – Coordenação do PROEJA / Controle Acadêmico / Depto de Ensino / Gerências de Indústria e Edificações.</p> <p>✓ CMDI – Coordenação Apoio ao Ensino</p> <p>✓ CMZL – Coordenação do Noturno e PROEJA.</p>	Direção Geral	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Direção de Ensino	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Coordenação do PROEJA/Noturno	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Coordenações dos Cursos	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Secretaria	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Setor Pedagógico	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Serviço Social	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Setor de Psicologia	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Setor Médico-Odontológico	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Protocolo	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Biblioteca	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	CIE-E	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Reprografia	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei	Lanche/Cantina	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei
Direção Geral	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Direção de Ensino	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Coordenação do PROEJA/Noturno	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Coordenações dos Cursos	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Secretaria	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Setor Pedagógico	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Serviço Social	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Setor de Psicologia	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Setor Médico-Odontológico	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Protocolo	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Biblioteca	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
CIE-E	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Reprografia	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
Lanche/Cantina	( ) ausente	( ) parcial	( ) integral	( ) não sei																																																																			
17	<p>O que você entende como integração entre a Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA e trabalho? Qual a concepção de currículo integrado?</p> <p>✓ Articulação de conteúdos.</p> <p>✓ Integração ocorre quando leva a uma formação completa enquanto profissional e cidadão.</p> <p>✓ Articula trabalho e educação, elevando a autonomia dos alunos; articula ainda teoria e prática.</p>																																																																						
18	<p>Em sua visão, quando, onde e como acontece a integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA?</p>																																																																						

	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Quando os professores compreendem a possibilidade de articulação dos diversos conhecimentos.</li></ul>
19	<p>O Campus Manaus Centro / Distrito Industrial / Zona Leste já teve alguma experiência com a EJA anterior ao PROEJA? Quando e como?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ CMZL desde 1996.</li><li>✓ CMC 1999 por meio de convênio, acontecendo a experiência em Itacoatiara e Boa Vista do Ramos.</li></ul>
20	<p>Sendo o PROEJA um programa que objetiva a elevação da escolarização de jovens e adultos, você, enquanto diretor, é favorável a sua continuidade, expansão e transformação em política pública de ensino?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Sim. Mediante discussão das dificuldades pertinentes a essa demanda.</li></ul>

**APÊNDICE 13 – TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DOS COORDENADORES**

**Docentes – 5**

**TAEs – 3**

1	Masculino – 1 (12,5%)		Feminino – 7 (87,5%)		
2	Substituto	Efetivo – 8 (100%)	DE Sim – 3 (37,5%)	DE Não – 2 (25%)	
3	Ensino Fundamental		Ensino Médio		
	Público – 6 (75%)	Privado – 2 (25%)	Público – 5 (62,5%)	Privado – 3 (37,5%)	
	Instituição		Instituição		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola Cônego Eduardo Araripe – CE</li> <li>✓ Esc. Est. Dom Pedro II</li> <li>✓ C. N. S. Auxiliadora</li> <li>✓ Esc. Est. Marquês de Santa Cruz</li> <li>✓ Esc. Est. Pedro Silvestre</li> <li>✓ Esc. Est. Dom Pedro I – PR</li> <li>✓ Esc. Est. Maria Teixeira Góes</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ETFAM</li> <li>✓ FMM</li> <li>✓ Esc. Est. Sem. Antônio Vieira</li> <li>✓ Esc. Est. Se. Antônio Vieira</li> <li>✓ Esc. Est. Dom Pedro II</li> <li>✓ C. N. S. Auxiliadora</li> <li>✓ Esc. Est. Dom Pedro I – PR</li> <li>✓ IEA</li> <li>✓ Esc. Est. Sant’Ana</li> </ul>		
	Curso Técnico				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eletrônica</li> <li>✓ Eletrotécnica</li> </ul>				
	Graduação				
	Pública – 7 (87,5%)		Privada – 1 (12,5%)	Não cursei	
	Instituição				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ UFAM – 4 (50%)</li> <li>✓ UFRR</li> <li>✓ UNIRIRO</li> </ul>				
	Especialização				
	Pública – 7 (87,5%)		Privada – 1 (12,5%)	Não cursei –	
Instituição					
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ IFAM</li> <li>✓ UFAM – 3 (37,5%)</li> <li>✓ CEFET-MG</li> <li>✓ Inst. Cubano</li> </ul>					
Mestrado					
Pública – 3 (37,5%)		Privada	Não cursei – 5 (62,5%)		
Instituição					
UEA / INPA – 1 (12,5%) UFAM – 2 (25%)					
OBS: 2 cursando					

		Doutorado		
		Pública – 1 cursando (12,5%)	Privada	Não cursei – 7 (62,5%)
		Instituição		
4	Qual sua visão, enquanto coordenação pedagógica, da implantação e implementação dos Decretos nº 5.478/05 e nº 5.840/06?  ✓ Ação imediata do governo, sem discussão prévia.			
5	Você já teve alguma experiência com EJA como docente ou coordenador(a) pedagógico(a)? Relate. • Não – 1 (2,5%) • Sim – 7 (87,5%)			
6	Quais ações ou mecanismos são utilizados atualmente pela coordenação pedagógica para implementação do PROEJA?  ✓ Raras reuniões pedagógicas.			
7	Quais benefícios o PROEJA traz para sua instituição? • Desconhece – 1 (12,5%).  ✓ Oportuniza formação básica e técnica e viabiliza a inclusão de jovens e adultos por meio do seu crescimento intelectual, etc. ✓ Atendimento às minorias e contribuição para universalização da educação básica. ✓ Desafio de ministrar o curso para uma realidade muito diferenciada. ✓ Valorização da escola pela comunidade adjacente.			
8	Quais aspectos que facilitam a implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e mais especificamente em sua escola?  ✓ Infraestrutura física e administrativa – 5 (62,5%). ✓ Oferta de cursos de boa aceitação nos meios produtivos. ✓ Autonomia dos <i>campi</i> para oferta de cursos de acordo com a demanda da comunidade.			
9	Quais entraves você identifica na implementação do PROEJA?  ✓ Desconhecimento da modalidade por parte da gestão. ✓ Docentes sem formação específica para atuação com o público da EJA. ✓ Dificuldade de acompanhamento efetivo dos estudantes. ✓ Processo de seleção. ✓ Alunos com defasagem de conteúdos básicos. ✓ Funcionamento precário do turno da noite. ✓ Dificuldade de profissionais docentes na área técnica.			
10	A instituição recebe do MEC ou da SETEC algum suporte financeiro, material didático-pedagógico ou outro tipo de recurso para a implementação do PROEJA? • Sim – 1 (12,5%) – na reprodução didática (CMC). • Não – 6 (75%) • Desconhece – 1 (12,5%)			

11	<p>Como foi feita a escolha do curso oferecido atualmente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desconhece – 2 (25%)</li> <li>✓ Por meio de pesquisa no mercado de trabalho / comunidade / docentes – 5 (62,5%).</li> <li>✓ Considerando a capacidade docente.</li> </ul>
12	<p>Como é feita a divulgação do curso? Você concorda? Tem outra sugestão?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ CMZL – Panfletos, jornais, cartazes, boca a boca e edital, divulgação nas escolas do entorno.</li> <li>✓ CMC – Edital no site do IFAM.</li> </ul> <p>Sugestão: Seminário de Orientação Profissional nos CEJAs e CEMEJA / Parcerias c/ outros programas como PRÓ-JOVEM.</p>
13	<p>Como acontece o processo seletivo de entrada? Quais os critérios adotados?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prova</li> </ul>
14	<p>Como você considera a infraestrutura do curso em relação a equipamentos e material didático/pedagógico?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Boa – 7 (87,5%)</li> <li>✓ Deficiente – 1 (12,5%)</li> </ul>
15	<p>Como foi realizada a construção do projeto pedagógico do curso? E a matriz curricular? Qual a carga horária? Temas/disciplinas? É possível disponibilizar esse documento?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em grande parte por comissões.</li> </ul>
16	<p>O que você entende como integração entre a Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA e trabalho? Qual a concepção de currículo integrado?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Deve ocorrer por meio da interdisciplinaridade.</li> <li>✓ Formação integral do indivíduo por meio das duas modalidades.</li> <li>✓ A interdependência entre as duas formações.</li> <li>✓ É entender o trabalho como princípio educativo, propiciando uma formação holística que favoreça ao indivíduo compreensão de sua realidade a ponto de nela intervir e transformá-la.</li> </ul>
17	<p>Em sua opinião, quando, onde e como acontece a integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Por meio da contextualização das disciplinas.</li> <li>✓ Acaba por acontecer no estágio, pois na rotina do dia a dia cada professor ministra seu conteúdo sem buscar a interação.</li> <li>✓ Quando a básica subsidia efetivamente a educação profissional.</li> </ul>

18	<p>Qual o material educativo e publicações utilizadas para a produção e a veiculação da proposta pedagógica?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Desconhece – 6 (75%)</li><li>✓ Textos reflexivos – 2 (25%)</li></ul>
19	<p>O Campus Manaus Zona Leste já teve alguma experiência com a EJA anterior ao PROEJA? Quando e como?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ CMZL – Oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1996 a 2009.</li></ul>
20	<p>Sendo o PROEJA um programa que objetiva a elevação da escolarização de jovens e adultos, você, enquanto coordenação pedagógica, é favorável a sua continuidade, expansão e transformação em política pública de ensino?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ 8 (100%)</li></ul>