



Profissionalização e Educação de Jovens e Adultos (EJA): motivação e impactos da formação na vida pessoal e profissional dos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia

Marilena Menezes Bandeira Neiva

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Assessoria de Administração

**Porto – Portugal
2018**



Profissionalização e Educação de Jovens e Adultos (EJA): motivação e impactos da formação na vida pessoal e profissional dos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiania

Marilena Menezes Bandeira Neiva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto para obtenção ao título de Mestre em Assessoria de Administração, sob orientação da Professora Doutora Zita Maria A. Romero de O. R. Gonçalves (ISCAP) e coorientação da Professora Doutora Gisélia Lima Carvalho (IFG).

**Porto - Portugal
2018**

Resumo:

A problemática da educação no Brasil tem sido motivo de preocupação de muitos pesquisadores em função do nível de desigualdade conquistada ao longo de sua trajetória de desenvolvimento que excluiu boa parte da população da sala de aula. Assim, há uma leva de pessoas fora da escola, o que reverbera na necessidade de criar programas específicos de educação que atendam diferentes perfis de estudantes e em diversos níveis de verticalidade. O Atlas Brasil 2013 (Pnud/Ipea) demonstrou que, em 2010, somente aproximadamente 55% de pessoas com 18 anos ou mais havia concluído o ensino fundamental. Foi com o propósito de atuar para esse público que foi criado o Programa Nacional de Integração de Jovens e Adultos (Proeja), com o apoio da Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, o presente estudo trata da temática da profissionalização relacionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pretende analisar os fatores motivacionais e os impactos na vida pessoal e na formação profissional dos alunos do curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Goiânia. O desenho de investigação terá como método a Pesquisa Exploratória auxiliada pelo método empírico. A coleta de dados deu-se por meio de questionários aplicados para os alunos do curso Técnico Integrado em Cozinha do Câmpus Goiânia (IFG), assim como para o coordenador de curso. O aporte teórico foi realizado por meio de levantamento e estudo de artigos, livros e documentos que tratam da educação voltada para jovens e adultos, da história de formação dos IF e de temas ligados à motivação. Ao final, analisam-se os dados coletados junto do corpo discente do referido curso, alvo de estudo e seu Coordenador. A pesquisa revelou que apesar dos problemas envolvendo os alunos na modalidade EJA, eles veem nessa formação uma oportunidade de progredir na vida profissional e pessoal, por se tratar de uma instituição prestigiada. A Coordenação de Curso reconhece que falta muito para melhorar as condições de sua operacionalização e que busca junto aos gestores medidas para superar as dificuldades encontradas. Esta pesquisa apresenta sugestões de melhoria a serem consideradas.

Palavras chave: Profissionalização; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Motivação; Instituto Federal de Goiás.

Abstract:

The problem of education in Brazil has been a cause of concern for many researchers due to the level of inequality that has been achieved throughout their development path, which excluded a large part of the population from the classroom. Thus, there are a number of people out of school, which reverberates in the need to create specific education programs that meet different student profiles and at various levels of verticality. Atlas Brasil 2013 (Pnud/Ipea) showed that in 2010, only approximately 55% of people aged 18 or over had completed elementary school. It was with the purpose of acting for this public that the National Program of Youth and Adult Integration (Proeja) was created, with the support of the Professional and Technological Education Network. Thus, the present study deals with the theme of professionalization related to Youth and Adult Education (EJA) and intends to analyze the motivational factors and impacts on the personal life and the professional formation of the students of the Integrated Technical Course in Kitchen of the Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia. The research design will have Exploratory Research method assisted by the empirical method. The data collection was done through questionnaires applied to the students of the Integrated Technical Course in Kitchen Campus Goiânia (IFG), as well as to the course coordinator. The theoretical contribution was accomplished through a survey and the study of articles, books and documents that deal with youth and adult education, the history of formation of the Federal Institutes and themes related to motivation. At the end, the data collected from the student body of the mentioned course, which is the target of this study, and its Coordinator are analyzed. The research revealed that despite the problems involving the students in the Youth and Adult Education modality, they see in this formation an opportunity to progress in the professional and personal life, because it is a prestigious institution. The Course Coordination recognizes that much is needed to improve the conditions of its operationalization and that it seeks, together with the managers, measures to overcome the difficulties encountered. This research presents improvement suggestions to be taken into consideration.

Key words: Professionalization; Youth and Adult Education (EJA); Motivation; Federal Institute of Goiás

I - Dedicatória

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus,

que me guia por onde quer eu vá;

Aos alunos do curso Técnico Integrado em Cozinha,

desejando que nunca deixem de sonhar;

Aos meus pais, pela vida, educação e amor incondicional;

*À minha amiga irmã **Jilcéia** (in memoriam), por ter compartilhado bons momentos e*

por nos contagiar com sua alegria. Saudades para sempre.

II – Agradecimentos

Esta dissertação não seria possível sem a presença constante de **Deus** em minha vida, fortalecendo a minha fé e provando, a todo momento, que somos capazes de realizar nossos sonhos, apesar de todas as adversidades.

Quero profundamente agradecer:

Ao **Instituto Federal de Goiás (IFG)**, que me proporcionou essa oportunidade única de realização profissional e pessoal, com todo o apoio necessário e que eu jamais imaginei realizar.

Ao **Instituto Politécnico do Porto** pela parceria com o IFG, dando oportunidade pela troca de experiências.

À professora e Orientadora Doutora **Zita Maria Alves Romero de Oliveira Gonçalves**, profissional íntegra, responsável, sempre de prontidão e que me fez sentir confiante, capaz e constantemente lembrava que tudo só depende de disciplina e dedicação. Agradeço por aceitar me orientar, pela paciência, pelo carinho, pelas palavras de apoio quando eu me sentia angustiada e que só me fizeram crescer cada vez mais. Minha eterna gratidão.

À Professora e Coorientadora Doutora **Gisélia Lima Carvalho**, que pôde acompanhar mais de perto toda a minha dificuldade, sempre sensível e disposta a ajudar, também profissional e responsável. Obrigada pela paciência, pelos conselhos, pela amizade e por ter aceitado participar deste trabalho. Aprendi muito. Também minha eterna gratidão.

Ao **Departamento de Áreas Acadêmicas 1**, em especial à chefia, na pessoa da Professora **Fabiane Costa Oliveira**, que com sua experiência e senso humano, me ajudou a organizar o tempo, não medindo esforços para isso, e **a todos os colegas** pela força e incentivo.

Ao **coordenador, professores e alunos** do Curso Técnico em Cozinha do IFG que contribuíram diretamente para a minha pesquisa.

Aos **colegas do mestrado** do IFG e do IFMT, pelas alegrias e dificuldades enfrentadas e superadas ao longo do curso, com contribuições valiosas dos colegas Natália, Divino, Cida, Regis, Juscélio, Amanda e tantos outros.

À querida colega **Leydiane**, que não fosse por sua insistência eu não teria me inscrito nesse mestrado. Devo-lhe por isso.

À **minha família**, começando pelos meus pais, **João Bandeira e Maria-Estela**, que me deram a vida e o exemplo de respeito e honestidade, o meu eterno amor.

Às minhas irmãs **Socorro e Aurilene**, pelo estímulo e incentivo e também por nos tornarmos mais próximas.

Aos sobrinhos amados, sem distinção: **Samuel** (*in memoriam*), que nos deixou tão de repente, mas tenho certeza que se estivesse aqui teria orgulho de mim; **Leonardo, Lucas, Mariana, Adriel, Tom Igor e Ana Karinny**, a mais nova integrante da família.

Ao meu esposo **Homero**, que precisou aturar a minha ausência, minhas incertezas, meu mal humor.

Aos meus filhos **Homero Júnior**, o primeiro a dizer: "você pode, você é capaz". Obrigada pela força que tanto me encorajou. Te amo muito, filho. Ao **Hugo e João Henrique**, também filhos amados que tiveram que suportar a falta que fiz e à minha nora **Raissa**, que igualmente me incentivou.

Enfim, quero agradecer a todos que estiveram ao meu lado de alguma forma, e que não me permitiram desistir em nenhum momento para que mais uma etapa em minha vida fosse concluída.

Muito obrigada!

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Paulo Freire

III - Lista de Abreviaturas

CAE -	Coordenação de Assistência Estudantil
CEFETs -	Centros Federais de Educação Tecnológica
CPI -	Comissão Parlamentar de Investigação
EAD -	Educação a Distância
EAFs -	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFG -	Escola Técnica Federal de Goiás
EVs	Escolas Vinculadas às Universidades Federais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEX	Gerência de Pesquisa e Extensão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Institutos Federais
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RDC	República Democrática do Congo
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice

Resumo	ii
Abstract	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Lista de abreviaturas	viii
Lista de tabelas	xi
Lista de figuras	xii
Lista de gráficos	xiii
Capítulo I - Introdução	1
1.1. Introdução	2
1.2. Apresentação do tema e motivação para o estudo	2
1.3. Objetivos	4
1.4. Resultados esperados da investigação	5
1.5. Estrutura da dissertação	5
Capítulo II - Revisão da literatura	6
2.1. Introdução	7
2.2. Os fatores motivacionais no processo de ensino-aprendizagem e os impactos na formação profissional dos alunos	7
2.2.1. O letramento e alfabetização de jovens e adultos	7
2.2.2. Educação de jovens e adultos (EJA)	10
2.2.3. Motivação e pedagogia	13
2.2.4. O papel da família	20
2.3. O Sistema Educativo no Brasil	21
2.3.1. Trajetória político-institucional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	21
2.4. Educação profissional integrada ao nível médio para jovens e adultos no Brasil	32
2.5. O ensino PROEJA na Rede Federal	33
Capítulo III – Metodologia	37
3.1. Introdução	38
3.2. O IFG	38
3.2.1. O Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG – CG	41
3.3. A natureza da pesquisa	49

3.4.	O desenho da investigação	51
3.5.	O questionário dos discentes	52
3.6.	Recolha dos dados	53
3.7.	A entrevista com o Coordenador do Curso	53
3.8.	Caracterização da amostra de Discentes	54
3.9.	O Coordenador do Curso	59
	Capítulo IV – Apresentação e Análise de Resultados	60
4.1.	Introdução	61
4.2.	Apresentação de Resultados.....	61
	4.2.1. Resultados do estudo com Discentes	61
	4.2.2. Resultado da entrevista ao Coordenador de Curso	72
	Capítulo V – Discussão de resultados e Considerações finais	74
5.1.	Introdução	75
5.2.	Discussão de resultados e considerações finais	75
	Bibliografia	79
	Apêndices	84
	Anexos	94

Índice de tabelas

Tabela 1 – Resumo da Caracterização da Amostra de Discentes	59
---	----

Índice de figuras

Figura 1 - Distribuição por estados de pessoas analfabetas, acima de 15 anos, no Brasil em 2017.....	30
Figura 2 – As dez maiores economias mundiais, de acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI)	31
Figura 3 – Unidades dos câmpus do IFG no estado de Goiás/Brasil	39
Figura 4 – Fachada da Antiga Escola Técnica Federal	40
Figura 5 – Fachada atual do IFG	41
Figura 6 – Aula prática no laboratório gastronômico	43
Figura 7 – Aula prática no laboratório gastronômico	44
Figura 8 – Visita Técnica	48

Índice de gráficos

Gráfico 1– Total de alunos ingressantes, evadidos, concludentes e outros do Curso Técnico em Cozinha do IFG (2010 a 2018/1)	46
Gráfico 2 - Sexo dos discentes.....	55
Gráfico 3 – Faixa etária dos discentes	55
Gráfico 4 – Estado civil dos discentes	55
Gráfico 5 – Faixa salarial dos discentes (em salários mínimos/mês)	56
Gráfico 6 – Local de origem dos discentes	57
Gráfico 7 – Local de moradia dos discentes.....	57
Gráfico 8 – Ocupação atual dos discentes	58
Gráfico 9 – Distribuição por área em que exerce a sua função	58
Gráfico 10 - Distribuição dos alunos pelos Fatores Motivacionais de escolha do curso	62
Gráfico 11 – Distribuição dos alunos por tempo fora da sala	62
Gráfico 12 – Motivos que fizeram os alunos parar de estudar	63
Gráfico 13 – Sentimento do aluno face ao curso Técnico em Cozinha do IFG-CG	64
Gráfico 14 – Dificuldades enfrentadas durante frequência do curso	65
Gráfico 15 – Equacionamento em desistir	65
Gráfico 16 – Impactos da formação na vida profissional dos inquiridos ...	68
Gráfico 17 - Impactos da formação na vida pessoal e social dos inquiridos	70

Capítulo 1 - Introdução

Introdução

Este capítulo versa sobre a contextualização do tema principal de pesquisa desta dissertação que é estudar os factores de motivação dos alunos do Curso Técnico Integrado de Cozinha do IFG-CG. Sendo assim, introduziremos de maneira ampla, a relevância da educação na sociedade, desde os tempos mais antigos até então e logo em seguida expomos de maneira resumida a educação de jovens e adultos no Brasil, os objetivos deste estudo, suas limitações e por fim, a estrutura da dissertação.

1.1 Apresentação do tema e motivação para o estudo

Em outros tempos, as pessoas eram doutrinadas tão somente para a educação religiosa, deixando a desejar a parte de ensino educacional, já que ela não possuía a importância que a educação religiosa tinha à época por não ser responsável pela produtividade e, desse modo, não era vista como prioridade pelos governantes do Brasil (Cunha, 1999).

Mesmo com todo o avanço que se deu na educação depois dos 500 anos de descobrimento país, ainda temos muito que avançar para que possamos alcançar uma educação de qualidade para a melhoria da formação escolar.

No Brasil, são muito recentes as iniciativas do governo para a oferta da educação de jovens e adultos (EJA), a qual é voltada para aqueles que por algum motivo em suas vidas não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na época regular. Criada inicialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71, que regulamentava o sistema educacional do Brasil desde a educação básica até a educação superior, depois foi alterada pela vigente LDB nº 9.394/96, de acordo com Porcaro (2004).

A EJA, de acordo com Fonseca (2002), é atualmente indispensável, pois trata do retorno à escola de jovens e adultos que não concluíram seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada, seja por necessidade ou simplesmente pelo desejo de domínio das tecnologias de informação e comunicação para o mercado de trabalho.

As instituições de ensino têm um papel importante não somente para o ensino, mas para dar a oportunidade àqueles que ali frequentam de fazer com que as várias culturas e aprendizados se cruzem, aproximando as pessoas para trocas de experiências e absorção de mais conhecimentos (Caldéron, 2004).

Atualmente o novo contexto social contribui para que o adulto reflita no retorno à sala de aula, em busca de uma oportunidade de qualificação através dos cursos profissionalizantes, tornando a si próprio renovado e inteirado com a atualidade (Coelho, 2008). Com a Constituição de 1988 e com as transformações voltadas para a valorização da educação, a EJA foi reconhecida como de direito. (PDI, 2012-2016).

Concordando com a importância da formação profissional para a estabilidade e melhoria de condições de vida em sociedade propostas pelos autores anteriormente mencionados, decidiu-se enveredar por um estudo deste nível e modalidade de ensino.

Lotada no Departamento de áreas Acadêmicas 1 do Campus Goiânia do IFG e atuando na Coordenação Acadêmica desse Departamento, onde lida com 6 cursos, dentre eles o Curso Técnico Integrado em Cozinha, a pesquisadora se identificou com as histórias dos discentes, com suas dificuldades e expectativas em relação ao curso e pôde constatar o alto índice de evasão, decorrente de vários motivos, ao qual tentaremos compreender neste trabalho para de alguma maneira sinalizar quanto a melhoria junto às instâncias superiores, buscando em conjunto soluções para a permanência e êxito desses discentes no curso investigado.

Assim, este trabalho pretende analisar os fatores que motivam os alunos na sua opção pelo curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia (IFG-CG), bem como investigar os impactos na formação profissional e na vida pessoal desses alunos. Os públicos-alvo serão alunos do curso Técnico Integrado em Cozinha, assim como o seu responsável, do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia (IFG-CG).

1.2. Objetivos

A partir da problemática do estudo até aqui exposta, a presente pesquisa tem como Objetivos Gerais: estudar os fatores motivacionais que condicionam a opção pelo curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás (IFG-CG), bem como os impactos dessa formação na vida profissional e na vida pessoal dos seus estudantes.

Como objetivos específicos, temos:

1. Saber, na perspectiva dos alunos, que características possui o curso que o tornam atrativo;
2. O que leva os alunos a escolher o curso em questão;
3. Porque há desistências (ou por que é alto o índice de percentagens face ao número de ingressos)?
4. Quais os objetivos do curso e se são completamente atingidos?
5. Que problemas surgem durante o desenrolar do curso?
6. Que desafios são colocados ao Coordenador do Curso e de que maneira os supera?

Para atingir esses objetivos, pretende-se levar a cabo os seguintes procedimentos:

- ✓ Contextualizar a criação e caracterizar a situação do curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás;
- ✓ Diagnosticar o perfil dos alunos do referido curso;
- ✓ Indagar os fatores que motivam os alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG-CG pela escolha do curso;
- ✓ Avaliar o grau de satisfação durante a permanência no curso;
- ✓ Investigar os fatores que dão origem à evasão do referido curso;
- ✓ Indagar junto ao Coordenador do curso os objetivos, as dificuldades, os êxitos e insucessos do curso em questão;
- ✓ Propor possíveis soluções para o problema de evasão no sentido de melhorar o curso no IFG-CG.

1.4. Resultados esperados da investigação

Espera-se com essa pesquisa buscar melhorias para o curso Técnico em Cozinha, tentando compreender os fatores que motivam os discentes na busca pelo curso e entender as principais dificuldades que são enfrentadas pela coordenação, para que possamos contribuir de alguma forma, seja através das informações repassadas por esse público e em conjunto com os gestores buscar alternativas de mais benfeitorias, para tornar a expectativa do curso ainda melhor que a atual no que se refere à permanência e êxito desses discentes na instituição.

1.5. Estrutura da dissertação

A presente dissertação está estruturada em 5 capítulos, do seguinte modo:

Capítulo I - Introdução, onde se refere o enquadramento da dissertação, a motivação para a natureza do estudo; a metodologia e instrumentos de estudo; resultados esperados com esta pesquisa.

Capítulo II – onde se efetua a Revisão da Literatura, abordam-se vários conceitos, a começar pela motivação no processo ensino-aprendizagem, em seguida continuamos com um resumo sobre a literatura que consideramos importante para esta pesquisa sobre a trajetória da EJA no Brasil;

Capítulo III – são apresentados o IFG-CG e a sua história, a Metodologia, os procedimentos usados para a recolha de dados, os instrumentos de obtenção de resultados, a caracterização da amostra de alunos e a caracterização sumária do Coordenador de curso;

Capítulo IV– são apresentados e analisados Resultados obtidos através dos instrumentos, demonstra-se como foram analisados os dados, originários primeiramente dos alunos e em seguida do Coordenador do curso;

Capítulo V – Discussão de Resultados e Considerações Finais onde são expostas as conclusões sobre a pesquisa efetuada, comparam-se e tiram-se ilações; adiantamos sugestões de melhoria; demonstramos algumas limitações e apresentam-se sugestões para futuros trabalhos de investigação.

Em seguida passaremos para a revisão da literatura

Capitulo II – REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Introdução

Neste capítulo, iremos abordar o que referem os principais autores e investigadores acerca da motivação para o processo ensino-aprendizagem e de que forma isso pode impactar na vida pessoal e na formação profissional dos alunos em geral, desde o letramento até a alfabetização de jovens e adultos e que isso difere para cada um. Também abordaremos sobre a importância do papel do professor e da família nessa tarefa de motivação.

Além disso, revisaremos as leituras que deram início a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, desde os tempos da era colonial até a atualidade, de modo a demonstrar como o Estado enxergou essa importante camada da sociedade sem escolarização e como se propôs a amenizar a situação da educação, em forma de política pública.

2.2. Os fatores motivacionais no processo de ensino-aprendizagem e seus impactos na formação profissional dos alunos

2.2.1. Letramento e alfabetização de jovens e adultos

Nas escolas Brasileiras, recebem-se jovens e adultos destinados à EJA, com idades, origens, vivências profissionais, ritmos de aprendizagens distintos e detentores das mais diversas opiniões. Essa realidade vem dificultar o ensino na EJA como veremos ver a seguir.

De acordo com Soek (2010, p. 40), o letramento “não se restringe ao aprendizado automático e repetitivo dos códigos convencionais da leitura e da escrita ensinados tradicionalmente nas escolas (...) ele acontece antes e durante a alfabetização e continua para o resto da vida”.

Já na concepção freiriana, alfabetização tem um significado mais abrangente, contando com o domínio da escrita, do código, mas que possibilite uma leitura crítica. Ainda, segundo Soares, citada por Carvalho (2010, p. 63), “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem”, constatação que, segundo Carvalho, não é positiva, uma vez que ela defende que o processo de alfabetizar e letrar, em-

bora interligados, são distintos, ou “específicos”. Carvalho (2010, p. 64) enfatiza ainda que “alfabetizar é ensinar o código alfabético; letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sócias da leitura e da escrita.”

Em que pese a necessidade de alfabetizar letrando, trata-se de institutos diferentes no entendimento de alguns autores. Enquanto que outros defendem a ausência de tais diferenças e ressaltam a igualdade de tratamento entre os dois termos, por terem o mesmo sentido.

Silva (2010, p. 38-39) refere que a maior dificuldade de professores “é o de conciliar esses dois processos - alfabetização e letramento -, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes”. Compreendemos que alfabetização e letramento são processos diferentes, todavia indissociáveis, os quais exigem também métodos diferenciados para sua efetivação.

E nesse sentido, Soares (2003) destaca uma discussão interessante e acertada no que diz respeito à alfabetização e letramento quando afirma que se ensina há muito tempo de forma equivocada, pois primeiro se alfabetiza para depois passar para o processo do letramento. Partindo do ponto de vista de que ambos são institutos diferentes, a autora resalta que “esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra”. Ela continua a defesa de que “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, não deve ser diluída no processo de letramento”. (Soares, 2003, p. 16).

É importante destacar que as motivações de aluno para aluno são diferentes e conseqüentemente o aprendizado, a alfabetização e o letramento também assim serão para cada um, de acordo com seus interesses. Cada classe social usa o conhecimento em conformidade com suas necessidades e suas possibilidades, daí as diferenças. Enquanto alguns alunos já convivem com livros, revistas, internet, outros nunca manusearam tais recursos. E tornar os alunos atentos à existência da escrita e dos meios os quais dispõem na vida cotidiana e levá-los a perceber os vários usos sociais da escrita e leitura, isso é parte do processo de letramento, que deve sempre buscar com que entendam que a leitura e escrita são necessárias hoje e agora, não apenas para um fu-

turo distante, mas de modo que se sintam motivados para o esforço que a aprendizagem exige.

O letramento deve acontecer numa dimensão de prazer pelo aprendido, sem pressão, censura, cobranças, mas como algo bom, útil e prazeroso. E é na alfabetização, quando se aprende a relação de letras e sons, que o prazer da leitura e escrita surge, com o manusear do material, seja pelo olhar, folhear, sentir o cheiro, a cor, o peso, o toque dos livros, revistas, jornais e afins, ações que despertam o interesse e a percepção da importância desse conhecimento em suas vidas hoje e sempre.

Formar leitores e escritores é proporcionar instrumentos para tal, para que se atualizem, busquem as informações, conheçam, explorem, tenham seu ponto de vista, vivam as emoções narradas nas leituras realizadas e consigam expressar seja através da oralidade ou da escrita.

No artigo “A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola”, Soares (2003), compara a alfabetização e letramento como uma entrada em um país onde se exige um passaporte. Este seria o sistema alfabético e ortográfico da escrita e as convenções para seu uso, enquanto o outro passaporte é o letramento, ou seja, as práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Tanto a criança quanto o adulto precisam, para um processo de leitura e escrita eficaz, da união da alfabetização com o letramento. O jovem e o adulto sobremaneira a necessitam. Ele vive a escrita e a leitura e é o seu mundo que ele quer ler, de forma prazerosa, útil, conciliando o conhecimento que já carrega consigo com o que a escola, através de suas mais diversas técnicas, tem a proporcionar.

Ler e compreender os códigos, compreender e interpretar o que se lê são as maiores dificuldades que enfrentam os alunos e educadores da EJA. Depois de uma primeira fase de estudos básicos, após um interregno pelos mais variados motivos, quando retornam aos bancos escolares, esses estudantes já possuem valores e crenças predefinidos, uma bagagem enorme de vivências, mas nem todas contribuem de modo positivo para uma (re)aprendizagem de conceitos novos e consolidação de antigos.

2.2.2. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A educação sofreu mudanças ao longo do tempo, adaptando os erros e acertos para melhor ensinar e letrar seus educandos. Uma missão bastante árdua, mas frutífera que esteve focada durante a maior parte do tempo, na educação infantil.

Desde que tiveram início os “movimentos” para ensinar jovens e adultos no Brasil, muitos já foram favorecidos, segundo asseveram Lopes e Sousa (2003, p. 188):

“Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.” (2010, p. 3).

Já de acordo com Carvalho (2010, p.17), a preocupação do Brasil em alfabetizar os adultos só teve seu ponto de partida na década de 1920, ocasião em que mais da metade da população era analfabeta. Conta a autora que foi em 1928 que surgiram os chamados “cursos populares noturnos” onde se ministravam noções de higiene e elementos da cultura geral.

Outros sistemas surgiram ao longo dos anos, caindo de forma sensível o índice de analfabetismo entre adultos. Todavia foi em 1947 que começaram a funcionar os cursos da Campanha de Educação de Adolescente e Adultos, conforme relata Soek (2010), segundo a qual, esse projeto era idealizado por Lourenço Filho, inspirado no método de Laubach.

Já em 1950 consolidou-se uma nova visão pedagógica sob a influência de Paulo Freire, que valorizava o conhecimento de mundo, de modo que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Soek, 2010, P. 21).

Soek sabiamente sintetiza que “a Educação de Jovens e Adultos emerge de um movimento de luta, desafios e conquistas da educação escolar.” (2010, p. 21). De todo o processo de alfabetização surgiram dúvidas e conceitos que foram firmando ao longo dos anos, e dentre esses conceitos, aquele que reza o que é a alfabetização e o letramento, em especial, na EJA.

A EJA alcançou avanços substanciais quando a constituição federal de 1988 firmou algumas diretrizes para essa modalidade, conforme sinalizado pela Fundação Educar (1988, p. 18-19):

(...) garantia de educação básica, para os jovens e adultos das camadas populares; inserção orgânica da educação de jovens e adultos no sistema de ensino do país; a locação de dotação orçamentária para o desenvolvimento dos serviços educacionais para jovens e adultos no conjunto do sistema nacional de ensino; construção da identidade própria da educação de jovens e adultos; garantia de habilitação e profissionalização dos educadores de jovens e adultos; exercício da gestão democrática na educação de jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) também teve papel fundamental na implantação da EJA e igualmente ao afiançá-la como uma modalidade de ensino, segundo estabelece Art. 4º, inciso VII:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Assim, a partir daí, pode-se entender a EJA como uma modalidade própria, e desse modo seu planejamento deve ocorrer em conformidade com as necessidades de seus sujeitos. Importante ressaltar que a EJA deve ser considerada uma categoria de ensino que abarca diversos níveis, de acordo com o ensinamento de Mamed (2004):

“(...) a existência de uma modalidade pressupõe a existência de uma organização maior à qual pertença, pois modalidade significa modo particular de ser, uma subcategoria dentro de uma categoria. Entender a EJA como uma modalidade, ou uma subcategoria, do ensino fundamental ou médio é assumir que ela faz parte de um ou outro nível e abordá-la como possuidora de todas as qualidades e benefícios que caracterizam estes níveis, mas que não ferem suas especificidades garantidas em Lei (...)”. (Mamed, 2004, p.161).

No que diz respeito à Educação Profissional, o Artigo 39 da LDB vigente, estabelece que essa modalidade está integrada ao trabalho, à ciência e à tec-

nologia, os quais estão proporcionalmente relacionados ao desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva. Dessa maneira, o aluno matriculado nos ensinos básicos ou superior, terão acesso à educação profissional, a qual será integrada ao ensino regular.

Portanto, segundo o Portal da Educação (2013), a EJA é uma modalidade de ensino, que possui grande demanda de procura todos os anos, tendo em vista seu importante papel de transformação no corpo social.

De acordo com Nascimento (2013) o conhecimento modifica o homem, dessa forma é possível definir a EJA como uma potencial fonte de mudança na vida dos indivíduos, de forma a trazer oportunidades, que tornam mais possível a sua convivência em uma sociedade democrática e igualitária.

O que diferencia a educação de adultos da infanto-juvenil é a motivação. O adulto busca aprender diante de suas necessidades do cotidiano, ao passo que para crianças e adolescentes, o processo de aprendizagem - o que inclui frequentar a escola -, representa, muitas vezes, uma obrigação (Morais et al., 2012). Em consonância com Reis (2006), eles se envolvem avidamente quando compreendem que a educação é um meio pelo qual pode-se adquirir novas competências e conhecimentos.

Em acordo, Moraes et al (2012) ainda descrevem o aluno da EJA como um indivíduo que, na maioria das vezes, retorna à escola já adulto, pelo fato de estar afastado da escola há algum tempo. Sendo assim, é necessário que o professor conheça técnicas e abordagens, além de reconhecer as experiências do repertório sociocultural de seus discentes, a fim de melhor capacitá-los por meio da construção de novos saberes.

Ainda na perspectiva de Nascimento (2013), Paulo Freire, como grande precursor da EJA, defendia que o conhecimento é um instrumento que o homem possui para agir sobre o mundo; toda essa ação pode produzir mudanças. Ademais, o ato de aprender é um ato político. Portanto:

(...) é preciso que a educação dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela. Nada poderá ser feito antes que uma geração inteira de gente boa e justa assuma a tarefa de criar a sociedade ideal. Enquanto esta geração não surge, algumas obras assistenciais e humanitárias são realizadas, com as quais se pode inclusive ajudar o projeto maior (Freire, 1989, p.18).

2.2.3. Motivação e pedagogia

Historicamente, segundo Franco (2008), a pedagogia, ora é tratada como arte, ora como metodologia ou ciência da arte educativa. Isto, para Rovaris e Walker (2012), tal indefinição contribuiu para manter um papel conservador e descontextualizado, no que diz respeito aos profissionais da educação e ao caminho para obter o conhecimento científico. Para Kneller (1971), a educação refere-se a qualquer ato ou experiência que desenvolva um efeito formativo sobre a mente, o caráter ou à capacidade física de um indivíduo.

Atualmente, em consonância com Feijó (2009), a educação é considerada demasiadamente importante para o desenvolvimento de qualquer sociedade, tal como se deu no início do século XXI, momento em que o conhecimento tornou-se imprescindível para o corpo social. Sendo assim, a educação, paralelamente à pedagogia, corresponde a um processo que deve ser dinâmico e plural.

Assim, no processo da aprendizagem, numerosos são os fatores, segundo Morais et al (2012), que podem intervir com destaque, como por exemplo, a motivação, o autoconceito, a afetividade e a exploração de conhecimentos prévios.

Ainda, segundo os autores, para aprender significativamente, é imprescindível que o aluno manifeste-se disposto a aprofundar-se no conteúdo que deseja aprender, sendo capaz de relacioná-lo com saberes antecedentes.

Illeris (2013) trata dos processos básicos que levam à aprendizagem, dizendo-nos que há três dimensões que fazem parte desse processo: o conteúdo, o incentivo e a interação. O autor se refere à motivação, evolução dentro da dimensão do incentivo que proporciona e direciona a energia mental necessária para o processo de aprendizagem. Sua função é “[...] garantir o equilíbrio mental contínuo do indivíduo e, assim, desenvolver simultaneamente uma sensibilidade pessoal” (Illeris, 2013, p. 18).

Os incentivos não funcionam isolados, necessitam do conteúdo que vai mudando e provocando novo desejo, interesse. Assim, conteúdo e incentivo (motivação) atuam em sintonia para que o sujeito construa significado e desenvolva a capacidade de lidar com os desafios da vida prática. A dimensão da interação completa a tríade ao propiciar os impulsos que dão início ao processo

ocorrido na percepção, na transmissão, na experiência e na atividade, dentre outras.

Para demonstrar como os fatores citados interferem na aprendizagem do estudante e no trabalho do professor, vale a pena reproduzir aqui o exemplo trazido por Illeris (2013, p. 20):

“Durante uma aula de química na sala de aula, o professor está explicando um processo químico. Os alunos deveriam estar ouvindo e talvez fazendo perguntas para garantir que entenderam a explicação corretamente. Os estudantes, desse modo, são envolvidos em um processo de interação. Todavia, ao mesmo tempo, eles devem absorver ou aprender aquilo que o professor está ensinando, isto é, relacionar psicologicamente o que é ensinado com o que já devem ter aprendido. O resultado deve ser que eles consigam lembrar aquilo que lhe ensinaram e, sob certas condições, reproduzir, aplicá-lo e envolvê-lo na nova aprendizagem.”

Quando algum aspecto (referido na citação) envolvido falhar ou produzir erro (atenção do aluno, método do professor, relações conflituosas na sala de aula...) haverá prejuízo ou não ocorrerá a aprendizagem esperada. Estudos indicam “(...) que a qualidade das relações sociais com os outros alunos e com os professores pode influenciar de forma significativa o sucesso escolar” (Galand & Bourgeois, 2011, p. 76).

Todavia, a função de incentivo também é crucial, isto é, como a situação é vivida, que tipos de sentimentos e motivações estão envolvidos e, assim, a natureza e intensidade de energia mental que é mobilizada. O valor e a durabilidade da aprendizagem resultante estão intimamente relacionados com a dimensão do incentivo ao processo de aprendizagem (Illeris, 2013).

Alves (2013) aponta que as técnicas de motivação para a aprendizagem em sala de aula são tudo que exerce o poder de despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, e ainda explícita, que o entusiasmo e até mesmo a fala do professor, tornam-se fatores primordiais para incentivar o estudante. No entanto, essa não devem ser as únicas técnicas, tendo em vista que há outras fontes motivadoras, as quais são utilizadas por meio de instrumentos externos.

Na ótica de Lourenço e Paiva (2010), a sala de aula deve apresentar soluções estimulantes e exequíveis para que os alunos sintam o interesse a estudar. Diante disso, Pintrich (2000) realizou uma pesquisa que classificava os

alunos das oitava e nona séries, na disciplina de matemática, como: alunos com escores altos nas metas “aprender” e “performance-aproximação”; alunos com escores baixos em ambas as metas; alunos com escores altos na meta “aprender” e baixos na meta “performance aproximação”. Com isso, ele pôde constatar que os alunos que obtiveram um escore elevado na meta “aprender” - não necessariamente na meta “performance- aproximação - obtiveram efeitos positivos.

Por diferentes maneiras a motivação do ser humano pode ser percebida desde muito cedo, ainda bebê, seja para saciar a fome, para satisfazer as necessidades através do instinto, expressadas pelo choro, ou pelos próprios membros do corpo como braços e pernas. Numa outra época, mais desenvolvido, surgem outras possibilidades para se expressar, conforme o cotidiano em sua vida. A motivação, conforme Balancho e Coelho (1996), é um processo que impulsiona uma atividade para algum sentido.

Quando as necessidades básicas não são satisfeitas, as pessoas perdem a motivação, desde as necessidades fisiológicas até as de autorrealização. Necessidades básicas como se alimentar, beber e dormir são as mais imediatas para o indivíduo e modificam o seu comportamento quando não são saciadas:

“Se todas as necessidades estão insatisfeitas e o organismo é dominado pelas necessidades fisiológicas, quaisquer outras poderão tornar-se inexistentes ou latentes. Podemos então caracterizar o organismo como simplesmente faminto, pois a consciência fica quase inteiramente dominada pela fome. Todas as capacidades do organismo servirão para satisfazer a fome (...)” (Maslow, 1975, p. 342).

Nos ambientes escolares é perceptível a motivação conectada com a aprendizagem, de modo que ela estimula professores e discentes a se superar ou em alguns casos a desistir. É imprescindível num ambiente de aprendizagem a motivação para obtenção dos resultados esperados tanto para alunos quanto para professores. De acordo com Bzuneck (2000, p. 10) “toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos,

conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade”.

No ambiente escolar, a motivação é um dos fatores favoráveis ao aprendizado e sua falta deixa espaço para a passividade, para a indisciplina, além de dificultar o desenvolvimento das atividades e gerar desconcentração. Em outras palavras haverá motivação para a execução de uma atividade se estiver bem claras as razões para que executá-la e, portanto, a estratégia motivacional consistirá em mostrar esse valor instrumental, o que pode ser demonstrado de diversas maneiras (Boruchovitch, 2010).

Curiosamente, grande parte das dificuldades do professor tem, também, origem na sua motivação para adquirir sólido conhecimento profissional, susceptível de ajudá-los na difícil tarefa de diagnosticar os interesses e as necessidades dos alunos e de perceber as diferenças individuais e outros problemas condicionantes de aprendizagem.

“Esses alunos estão em uma situação paradoxal: aparentemente, dispõem de habilidades cognitivas que permitem vencer na escola, mas a imagem que têm da própria capacidade os leva a desanimar e a pôr obstáculos ao seu êxito escolar. Sua dificuldade é de natureza claramente motivacional, ao passo que as prevenções propostas focalizam, com frequência, o domínio das matérias escolares. Essas pesquisas convidam a lançar um outro olhar sobre os alunos desmotivados ou com dificuldade”. (Galand & Bourgeois, 2011, p. 12)

Motivar consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe favoreçam determinado tipo de conduta, ou seja, em sentido didático, consiste em despertar o interesse do aluno e envolvê-lo, de modo apropriado, para tornar a aprendizagem mais eficaz. Galand e Bourgeois (2011) chamam atenção para o teor das relações, nas quais os estudantes estão envolvidos, que podem aproximá-los ou afastá-los da escola e do professor.

“Dar aos alunos a impressão de que suas necessidades são ouvidas, de que são apoiados em seus esforços, instaurar na classe regras claras e, ao mesmo tempo, um ambiente de cooperação e ajuda mútua contribuirá para melhorar o bem-estar dos

alunos, seu envolvimento na classe e sua motivação para o trabalho escolar e o estudo”. (Galand & Bourgeois, 2011, p. 125).

O ambiente escolar e interno da sala de aula, a qualidade das relações intersubjetivas, o relacionamento entre diferentes atores que interagem, no espaço da escola e mesmo fora dela, colocam-se como fatores motivacionais importantes para que o estudante encontre o equilíbrio e a segurança necessários para atingir a aprendizagem. Relações instáveis, conflituosas ou de submissão prejudicam e interferem, negativamente, na qualidade das aprendizagens.

Dentre as preocupações que o educador, ou formador, deve ter ao elaborar uma situação de aprendizagem está a de criar condições favoráveis para que ela aconteça de maneira natural e objetiva. Deve-se ter, também por base, duas premissas: o que vai ensinar (objetivos a serem alcançados) e como ensinar (estratégias a serem utilizadas).

Para Bzuneck (2010), as influências da motivação dependem não apenas da simples declaração comunicada de acerto ou de erro, que seria um feedback bem sucinto, mas, sobretudo, do conteúdo das verbalizações complementares do professor em cada situação. Para motivar alguém não bastam técnicas, é necessário trabalhar com elementos de ordem emocional, afetiva e relacional, dentre outros.

Para autores como Middleton e Midgley (1997), a meta “aprender” é relacionada ao esforço e também à motivação intrínseca. Segundo Elliot (1999), o fato dessa meta estar voltada para a persistência acadêmica, é consequência da estimulação, baseada em desafios. Consoantemente, pode-se inferir que a adoção de processos comportamentais, cognitivos e afetivos pode elevar o número de resultados positivos.

Por outro lado, o aluno com pontuações elevadas somente em metas “performance aproximação”, acredita veementemente que sua capacidade deve ser posta como elemento comparativo com os demais colegas, e, por conseguinte, ele tenderá a valorizar o reconhecimento público de ser mais capaz que os demais (Zenorini et al., 2011).

A importância de fazer com que o estudante possa viver e experimentar acontecimentos positivos em relação à sua aprendizagem é crucial, pois o cérebro está estruturado para localizar e comparar fatos e situações vividas com as propostas e, com base no êxito ou no fracasso, desejar viver ou bloquear a realização do proposto.

Rey (2008) é enfático ao afirmar que as emoções que o sujeito desenvolve no processo de aprendizagem estão associadas não apenas ao que ele vivencia, como resultado das experiências implicadas no aprender, mas às emoções que têm sua origem “(...) em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida” (Rey, 2008, p. 34).

Há vários fatores ou condições que concorrem para que ocorra a aprendizagem, os quais podem facilitar ou inibir o processo. Eles podem ser de ordem interna ou externa ao sujeito ou, se quisermos utilizar outras palavras, para entender melhor, o que ocorre como processo psicológico interno de elaboração e aquisição e o que ocorre pela interação entre o indivíduo e o seu ambiente.

Illeris (2013, p. 27) define as condições internas como “(...) as características do aprendiz que influenciam as possibilidades de aprendizagem e estão envolvidas nos processos referentes a eles” [e as condições externas como os] “(...) aspectos situados fora do indivíduo que influenciam as possibilidades e estão envolvidos nos processos de aprendizagem”. Alguns desses fatores estão relacionados com características dos alunos a quem se destina a Aprendizagem de Jovens e Adultos, tema desta investigação.

Nesse caso, a suposição é de que a tarefa se apresente com um grau de dificuldade tal que sozinho, o aluno não poderia resolver, mas teria êxito na sua realização com a ajuda de alguém mais competente, numa primeira fase, seja o professor ou um colega, num processo de interação pessoal e afetiva, que inclui o diálogo, negociação e trocas de experiências (Boruchovitch, 2010). Depois terá de realizá-la sozinho, demonstrando que houve mudança na sua mente entre o estado inicial sem aquele conhecimento novo e posteriormente, após ele ter sido adquirido e aglomerado ao já existente (Gonçalves, 2003).

As diversas metodologias de “transmissão” de informação em uma situação de ensino/aprendizagem apresentam resultados significativos para as pessoas. No entanto, não há construção do conhecimento pedagógico sem uma atividade mental do indivíduo, o qual deve estar ali com o objetivo de aprender, provocando, assim, um interesse para a atividade desafiadora.

Os indivíduos em formação compreendem aquilo que está a ser dito e, mais tarde, serão confrontados com a desagradável surpresa de não conseguirem reproduzir essa mesma informação. Esse fato, ao ser interpretado como falta de capacidades para aprender, poderá conduzir a uma perda de autoconfiança, à frustração e à desmotivação para futuras aprendizagens.

É verdade que, pelo fato de todo o desafio ser difícil, seu enfrentamento encerra o risco de fracasso e de erros. Não se deve passar a mensagem de que é preciso acertar logo à primeira vez. Muito menos se pode supor que os alunos devam ser poupados a erros e fracassos e que, por isso, as tarefas escolares devem sempre ser fáceis e divertidas, a serem cumpridas sem nenhum risco (Boruchvitch, 2010).

Para que a prática pedagógica conduza ao sucesso da aprendizagem, é necessário que o nível de dificuldade das atividades propostas esteja um pouco acima do que já foi atingido, mas ao alcance de todos.

O formador deve garantir a resolução mínima dos exercícios por todos os participantes; as correções necessárias não devem assumir a forma de crítica destrutiva, mas devem ser feitas em forma de sugestão, ou de incentivo ao debate, conduzindo à autodescoberta e à autotransformação; e é muito importante a informação a respeito dos resultados obtidos, a qual significa um reforço positivo, o que reduz a insegurança.

“É mais fácil envolver os alunos quando a situação proporciona uma participação mais ativa: as situações de pesquisa são, evidentemente, as mais propícias para arrancar os alunos da passividade (...) o saber só tem interesse na medida em que mexe com as incertezas (...)” (Galand & Bourgeois, 2011, p. 229).

Existem alguns fatores ou elementos que podem condicionar a aprendizagem que são aqueles internos ao próprio indivíduo, fazendo parte, quer das suas características de personalidade, quer das suas características físicas:

cognitivos – a percepção, a atenção e a memória; socioculturais – a família, os grupos de pertença, a comunidade e a sociedade (valores, representações e estereótipos); biológicos – os neurofisiológicos e os genéticos; emocionais – que podem ser classificados como “estados de espírito”.

Todos esses indicadores são de fundamental relevância para que a aprendizagem aconteça de forma eficaz, alcançando todas as necessidades básicas como defende Boruchovitch (2010):

“(…) as pessoas não possuem muito controle sobre o ambiente físico e social que se impõe; no entanto, podem definir como interpretam e reagem a ele. Na maior parte das vezes, o ambiente é potencialidade, o que exige seleção do que e de como será vivenciado. O ambiente criado não existe de fato, *a priori*, suas condições decorrentes da ação pessoal” (Boruchovitch, 2010, p. 127).

2.2.4. O papel da família

A família tem sido lembrada muito mais como local para pedir socorro quando há dificuldades do que como espaço e potencialidade de motivação do estudante (Galand & Bourgeois, 2011). Quando, na escola, as coisas funcionam bem e ocorrem dentro da “normalidade” pouco ou quase nada de espaço é dado à família como agente e colaboradora na aprendizagem dos estudantes. No entanto, quando surge o fracasso, ela tem sido apontada como uma das causas. Os pais, ou tutores, parecem interferir na motivação dos filhos, “(…) não só pela imagem que lhes comunica de suas capacidades e do valor das matérias escolares, como também pela maneira como se motivam e motivam seus filhos fora da escola” (idem, 2011, p. 60).

Os elementos externos ao próprio indivíduo, que podem facilitar o processo de aprendizagem são (da responsabilidade do formador): definir objetivos e dá-los a conhecer; avaliar pré-requisitos; explicitar as estratégias; compreender o contexto; manter o grupo ativo e participante (proporcionar trabalhos de grupo e de investigação); utilizar os meios técnicos e práticos disponíveis (vídeo, data – show e outros); fazer sínteses parcelares e conclusões; desenvolver exercícios práticos; realizar a avaliação da aprendizagem; discutir os resultados.

O formador precisa reconhecer os esforços dos alunos e realçar seus progressos, adotar a visão de normalidade do erro, isto é, de que faz parte de qualquer aprendizagem errar e que há sempre uma oportunidade de melhorar seus resultados, assim a aprendizagem: deve processar-se num clima de confiança e abertura que propicie a partilha de experiências e vivências, visando um enriquecimento mútuo; não deve ser estanque mas negociada, os objetivos devem ser explícitos e partilhados; deve situar-se relativamente a um quadro de referência, apelo às experiências e vivências dos formandos, no sentido de os motivar e implicar; deverá ser dirigida para o aqui e agora dos acontecimentos, as finalidades devem ser explícitas.

2.3. O Sistema Educativo no Brasil

A EJA foi instituída de forma assistemática no Brasil, desde a época da colonização, com os interesses voltados para a Igreja Católica na catequização e doutrinação dos primeiros habitantes do país (Soares e Galvão, 2004). Com o passar dos anos, vieram as reformas políticas e a EJA ficou para um segundo plano, resultado da indiferença da sociedade influente para com os estudantes adultos e para com quem não tinha estudos.

2.3.1. Trajetória político-institucional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

De acordo com Porcaro (2004) somente em 1876 é que foi feito um relatório pelo então ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentando aulas em regime noturno. Assim seguiram anos onde as escolas continuaram a ministrar suas aulas em regime pós-laboral para jovens e adultos, se configurando como a única forma de educação nessa modalidade praticada no país, como explica a autora.

A EJA passa a então a ser uma necessidade com a demanda por trabalhadores depois das transformações advindas da Revolução Industrial, as quais exigiam uma formação diferente daquela existia no Brasil, e que demandavam

um outro perfil de trabalhador, o que representava uma forma de progresso para o país, como explica Porcaro (idem).

Cunha (1999) reforça essa necessidade ao afirmar que as mudanças provocadas pelo processo de industrialização no Brasil, de certa forma colaboraram para que a EJA fosse valorizada, porém com olhares diferenciados. Olhares voltados para a atribuição da linguagem, seja falada ou escrita, objetivando dominar as técnicas de produção; olhares voltados para a promoção social; olhares como forma de desenvolvimento do país e não menos importante, olhares baseados no aumento de suporte de votos, garantindo assim a permanência do governo.

Os registros institucionais mais importantes sobre a EJA de que se tem notícia surgem com a Constituição de 1934, em textos normativos. Mas a concretização só se dá nos anos seguintes, quando uma classe da população, até então deixada fora da escola, passou a tirar proveito do ensino, como apontam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001).

No artigo 129 da Constituição Federal de 1937, é estipulado que:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (Brasil, 1937).

Assim como também explica Cunha (1999, p. 10):

“Em 1940, frente aos altos índices de analfabetismo no País, a educação de adultos passa a ter relevância e uma certa independência, a partir da criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta que vinha em crescente expansão.”

Os estudos levantados passaram a demonstrar o tamanho do problema que se formou para o público de jovens e adultos fora da escola. Assim, a EJA se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir da década de 1940, embora “já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934”, conforme argumentam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59).

A partir de então, o processo de constituição de uma política nacional para esse grupo de pessoas fora da escola “começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola” (idem, p. 59). Ainda de acordo com os autores, essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 1940 e 1950. Das ações de cunho federal mais importantes instituídas foram:

(...) a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001, p. 59).

O Fundo Nacional de Ensino Primário permitiu que a EJA passasse a ter a sua importância e certa autonomia e o Serviço de Educação de Adultos e Campanha de Educação de Adultos, foi uma maneira encontrada de reduzir para pouco tempo a alfabetização e o curso primário. De modo semelhante, a Campanha de Educação Rural surgiu para atender ao homem do campo e conforme Barreiro (1989, p. 112), teve seu início através de acordo entre Brasil e Estados Unidos, que era baseado nas técnicas de Desenvolvimento de Comunidades, marcadas por um novo ciclo sobre a educação de adultos, em que só alfabetizar era pouco, e jovens e adultos tinham que ter prioridade, como dito por Lopes e Sousa (2005, p. 5).

Segundo Di Pierro, Joia & Ribeiro (2001; 2005), por mais de 50 anos os movimentos que surgiram no campo da EJA passaram por várias mudanças em cada intervalo de tempo, mesmo com a participação do governo, embora houvesse divergências.

No ano de 1958, sistematizaram-se novos debates com o intuito de modificar os métodos pedagógicos para o público de jovens e adultos. Isso ocorreu no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, na cidade do Rio de Janeiro. Houve ali um sentimento para acabar com a intolerância contra essa camada de população tão desfavorecida. E foi nesse ínterim que surgiu a pedagogia de Paulo Freire, conforme justifica Strelhow (2010, p. 53). Nascido de família de classe média, Paulo Freire se viu obrigado a mudar da cidade grande para o interior, devido as circunstâncias da economia da época, onde co-

nheceu de perto a pobreza. Com a formação de advogado, não seguiu carreira, pois seu caminho já estava trilhado na educação. Isso pôde ser observado com sua participação nos Movimentos de Cultura Popular, onde teve início as experiências com alfabetização de adultos (Barreto, 2004).

Em todo o mundo, Paulo Freire é tido como um grande pensador no que se refere à pedagogia, cujo compromisso com os excluídos da sociedade é sua marca mais presente nos seus estudos. Seu trabalho, mesmo voltado para a EJA, causou desconforto à época, afinal estávamos na Ditadura Militar no Brasil, e ele foi apenas mais um daqueles a serem perseguidos e obrigados a procurar refúgio em outro país por causa de suas ideologias contrárias a esse regime (Saul e Silva, 2009).

Esse reconhecimento de Paulo Freire em todo o mundo, pôde ser percebido através de outros movimentos, inclusive internacionais, como em Portugal, precisamente em Coimbra, nos anos de 1970. Um movimento chamado de GRAAL, como dito por Alcoforado (2017), foi movido pelo pensamento de Paulo Freire e constituído por mulheres de religião católica, que conseguiram a façanha para aquela época, com a revolução portuguesa, em originar um trabalho que incluía desde a Alfabetização de Adultos, passando pela Pós Alfabetização, até Animação Social para as comunidades rurais.

Dando sequência, o mesmo autor (2017) ainda explica que, em seu exílio nos Estados Unidos, Paulo Freire tomou conhecimento desse programa em Coimbra, ficou muito satisfeito e tão logo lhe foi possível, após a revolução portuguesa, visitou a cidade a convite da Universidade, compartilhou conhecimentos e experiências e ficou muito contente em poder conhecer de perto pessoas recém-alfabetizadas, incentivadas pelo seu projeto pedagógico.

Conforme Freitas (2007), o caminho percorrido com os trabalhos de alfabetização desenvolvidos por Paulo Freire era observado no dia a dia dos estudantes, através dos exemplos de suas experiências de vida, e aconteciam em diversos lugares, tais como em obras de construção civil, em igrejas, presídios, associações de bairro, nas periferias, no campo em meio as plantações, dentre tantos outros que fossem possíveis.

O mesmo autor ainda explica que a EJA se deu em substituição da educação comun, aquela que, de alguma forma, afugentou esses mesmos estu-

dantes, fazendo com que se perdessem no tempo para finalizar seus estudos na época regular. E continua dizendo que o surgimento da EJA vislumbrou a oportunidade de novas perspectivas para o aprendizado.

Com o encerramento do Regime Militar, retornando ao caso brasileiro, na análise de Di Pierro (2005), a volta das eleições diretas tornou a atmosfera propícia para o âmbito educacional, trazendo de volta a herança dos movimentos de educação, ampliando o que já tinha dado certo no que se referia a EJA. Sabe-se que houve nesse retorno, depois da ruptura democrática, medidas que atingiram um objetivo esperado, através de parceiros como organizações e movimentos sociais, somado ao governo local, de modo que, na Constituição Federal de 1988, pôde-se averiguar o reconhecimento dos direitos sociais, observado pelo ensino público gratuito para essa população da EJA.

As novas ofertas no campo educacional, instituídas por Paulo Freire (1964), que eram voltadas para o lado humano, alteraram o aspecto que girava tão somente em torno dos interesses do governo. A iniciativa de Paulo Freire frente a Comissão do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, trouxe para a realidade um cidadão preparado para enfrentar de forma crítica e ponderada o meio que o envolve.

O PNA tinha como objetivo estabelecer mais de sessenta mil círculos de cultura para atingir um público de quase dois milhões de adultos para serem alfabetizados. Sua implantação como modelo de teste ocorreu na região sul e nordeste onde foi dado início aos treinamentos contemplando mil alfabetizadores para essa campanha, segundo o PNA. O programa pretendia instalar 60.870 círculos de cultura, a fim de alfabetizar 1.834.200 adultos, atendendo assim 8,9% da população analfabeta da faixa etária de 15 a 45 anos (CPDOC/FGV).

No entanto, a ditadura militar extinguiu o PNA, dando lugar a outro modelo de ensino para jovens e adultos conhecido como Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, criado no ano de 1967, e dirigido para um público na faixa etária de 15 a 30 anos, em que se abordavam somente técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo (Porcaro, 2004).

Conforme Brasil (2012), o Mobral tinha como expectativas erradicar o analfabetismo no Brasil e mesmo tendo como referência Paulo Freire, o método utilizado era diferente “(...) as palavras eram definidas por tecnocratas que as escolhiam a partir de estudo das necessidades humanas básicas” (Brasil, 2012, p. 4).

Ainda, segundo a mesma autora, outros programas fizeram parte do Mobral, tais como:

- Programa de Alfabetização Funcional, em que o sujeito tinha que adquirir algumas habilidades básicas como leitura, escrita e cálculo;

- Programa de Educação Integrada que abrangia uma sequência do programa anterior;

- Programa MOBREAL Cultural que pretendia impedir que o analfabetismo voltasse, evitando a evasão;

- Programa de Profissionalização que era um reforço para aqueles que queriam dar sequência aos estudos e por circunstâncias do trabalho isso não era possível; afinal, se tratava de adultos.

O Mobral teve sua extinção em 1985, com a chegada da Nova República, onde precisou passar por uma Comissão Parlamentar de Investigação (CPI) devido a denúncias de desvios financeiros. Depois do seu encerramento, surgiram outros projetos para tratar da alfabetização, como a Fundação Educar, que tinha ligação direta com o Ministério da Educação (MEC), à qual cabia tão somente inspecionar e acompanhar a aplicação de recursos investidos junto aos órgãos competentes. Foi extinta em 1990 (Strelhow, 2010).

Segundo Traversini (2003), depois da extinção da Fundação Educar, houve o Programa Alfabetização Solidária – PAS, iniciado no começo do ano de 1997 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e cujo objetivo era a eliminação do analfabetismo no Brasil, para aqueles com idade entre 12 e 18 anos. Tudo se iniciou no Norte e Nordeste, já que eram regiões com maior concentração de analfabetos, de acordo com as estatísticas oficiais, sendo estendido, posteriormente, para todas as outras regiões do país e para outros países que falavam a língua portuguesa (Brasil, 2012).

Haddad (2006) complementa que, conforme informações da própria coordenação do PAS, embora o programa tenha atingido um número acima de

800 municípios e mais de 700 mil alunos atendidos, “menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos” (Haddad e Di Pierro, 2006, p. 17), o que revelava uma problemática ainda em evidência no Brasil que precisaria ser combatida.

A era do Presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo período decorreu de 1995 a 2002, teve a sua solidez comprovada pelo Plano Real, como reportado por Oliveira (2009), onde deu mais equilíbrio à economia do país que estava estagnada depois de décadas de inflação elevada. As alterações na economia refletiram em mudanças consideráveis para a educação. Isso pôde ser percebido durante seu governo, com a renovação feita no ensino brasileiro, em especial na Educação Básica, nomeadamente, as mudanças advindas da LDB, lei nº 9.394/1996.

Conforme Aguiar (2002), ações de investimento no ensino fundamental, tais como o FUNDEF, TV Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa de Aceleração de Aprendizagem, Campanha Toda Criança na Escola, dentre outros, foram prioridade no governo FHC.

No entanto, ainda há críticas em relação ao impacto dessas ações. De acordo com Oliveira (2011), no final dessas duas gestões (8 anos), era perceptível, na área da educação, rupturas relacionadas à gestão anterior, na qual existia uma gama de programas sociais e educativos, que tinham como finalidade atender à população em evidência, [...] “revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado” (Oliveira, 2011, p. 327).

Continuando a explicação da autora, percebeu-se que no mandato seguinte ao do Presidente Fernando Henrique Cardoso, já com o então Presidente Lula, houve menos rompimentos comparado ao governo anterior, podendo ser essa situação observada já em seu primeiro mandato com destaques às políticas assistenciais, vistas através de ações sociais, as quais visavam um público mais carente, de modo a atender o que consta na Constituição Federal de 1988, que era reconhecer o direito de todos à educação.

Em linha semelhante, Abreu (2010) complementa que no primeiro mandato do Presidente Lula (2003-2006) houve muitas denúncias relacionadas com a corrupção em vários setores governamentais, o que causou muita inse-

gurança para o governo. Embora com toda essa instabilidade, foi possível aprovar o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), anteriormente chamado de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – (Fundef). Conforme argumenta Sena (2008), esse fundo implica num financiamento para as etapas da educação básica, e “(...) bem como o encaminhamento satisfatório, como ponto de partida, da questão da participação financeira da União” (Sena, 2008, p. 2).

Ainda sobre o Fundef, mais detalhado por Haddad (2007), tratava-se de ações em que grande parte do dinheiro público, que tinha ligação com a educação se concentrava em um capital contábil, o qual, em seguida, se destinava aos governos estaduais e municipais para favorecer alunos no ensino fundamental, de maneira que [...] “a União deveria cumprir a função supletiva e redistributiva, complementando os fundos daqueles estados” (Haddad, 2007, p. 2).

Ainda no primeiro mandato, no ano de 2003, criou-se o programa Brasil alfabetizado, sendo que as regiões norte e nordeste foram as primeiras a serem contempladas, por se tratar de regiões com maiores demandas nessa área.

Em uma busca para transformar o destino da educação do governo do Presidente Lula da Silva, o então Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, propôs o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual constavam programas desde a educação básica à educação superior, regidos pelo governo federal, assim como explica Oliveira (2011).

Ainda seguindo com a explicação da autora Abreu (2010), o PDE foi recebido por conhecedores da área com certa desconfiança. Mas com a inserção do plano, isso foi mudando aos poucos porque um dos compromissos era (...)“tornar suas medidas o mais institucionalizadas possível e, portanto, sua continuação para além dessa gestão” (Abreu, 2010, p. 6), deixando como legado para futuras administrações.

Isso pôde ser visto na Educação Básica, através do Plano de Metas chamado de “Compromisso todos pela Educação”, onde a avaliação era feita pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), através de estruturas já existentes como a Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM). O intuito era que o país pudesse alcançar o nível de ensino como visto em países desenvolvidos até meados do ano 2021, segundo argumenta Abreu (2010).

Camini (2009) comenta que o PDE, quando de seu início, teve como participantes figuras importantes provenientes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), os quais puderam contribuir através dos debates existentes e também na execução de pesquisas para compor as “diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Camini, 2009, p. 5).

No contexto que nos interessa, a EJA, um importante programa da gestão do Presidente Lula, foi implantado. Com o intuito de envolver mecanismos destinados a atender a população de jovens e adultos, para melhoria dos níveis de escolarização e profissionalização, o governo deu início ao Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Haddad (2008) esclarece que com o PDE, a EJA profissionalizante se evidenciou e o PROEJA¹, que “(...) “orienta os sistemas estaduais e o sistema federal a oferecer educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos” (Haddad, 2008, p. 20 e 23) possibilitou um avanço na educação de qualidade e diminuição de desigualdades, principalmente àqueles que perderam a oportunidade de prosseguir com seus estudos.

Mesmo com a implantação de vários programas de EJA, a situação do Brasil ainda se mostra como um problema a ser considerado pelas políticas públicas. A figura 1 revela os dados recentes da quantidade de pessoas acima de 15 anos ainda na condição de analfabetas no Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1 O PROEJA, por ser a política que sustenta o nosso objeto de estudo, será tratado com mais detalhes nos capítulos seguintes.

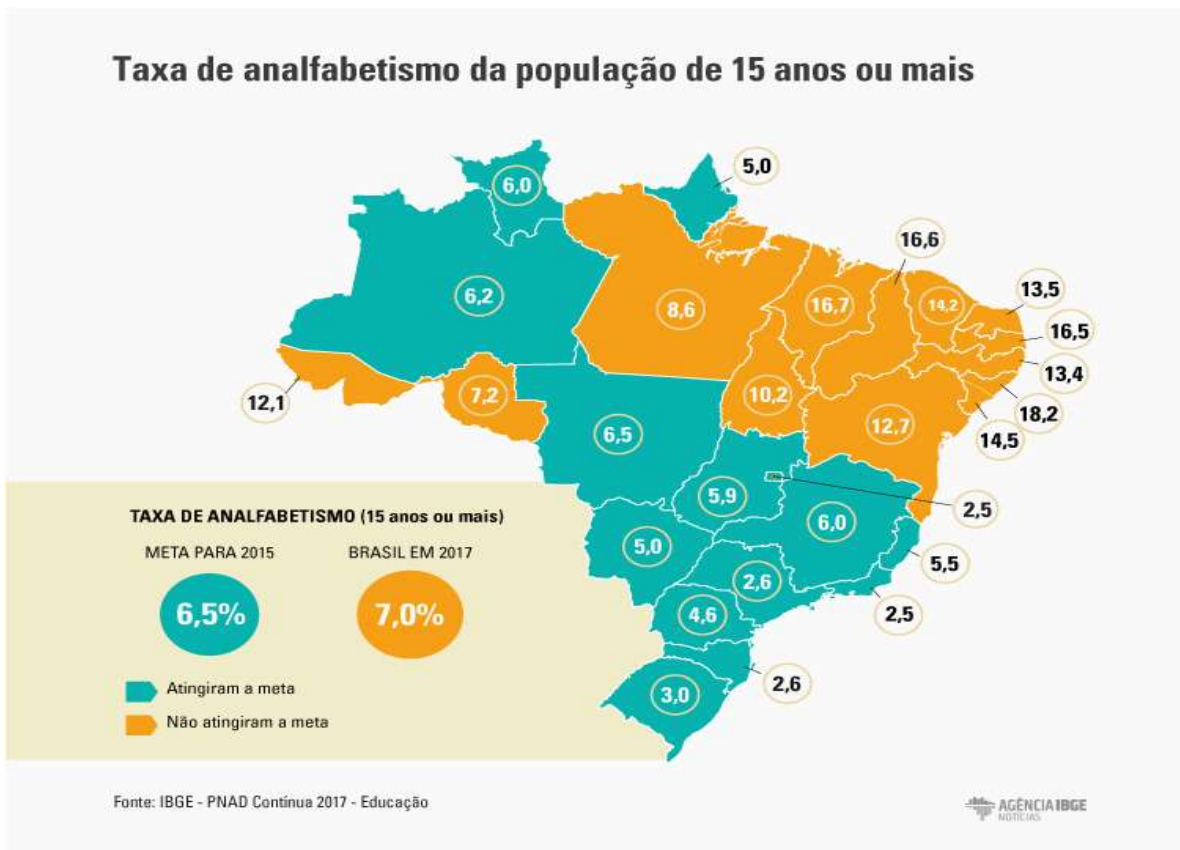


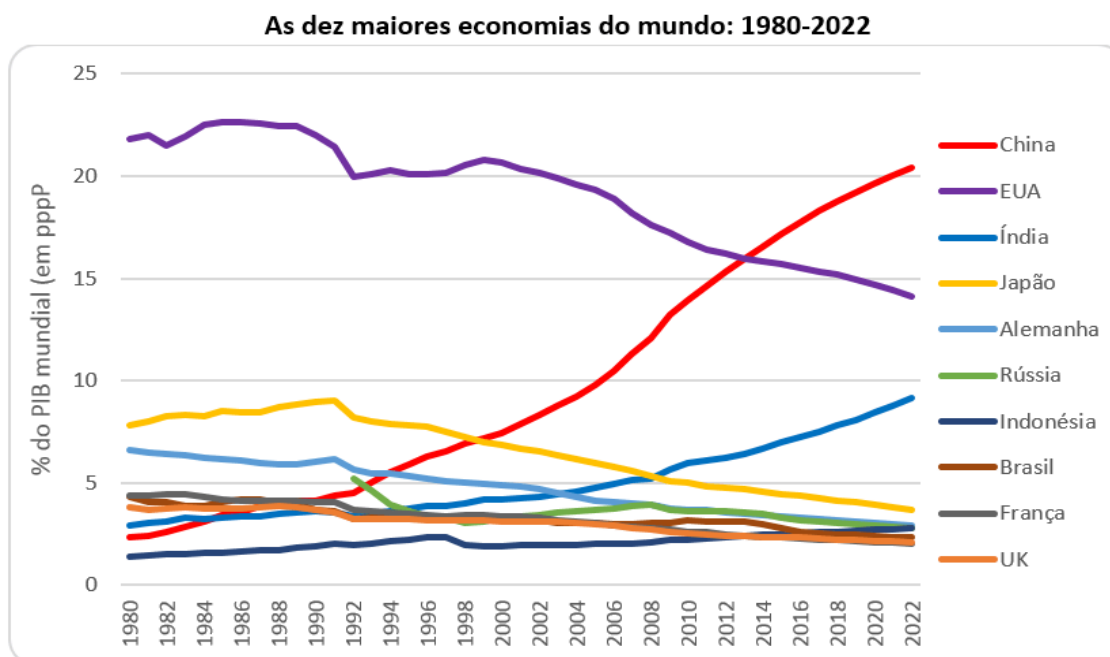
Figura 1 - Distribuição por estados de pessoas analfabetas, acima de 15 anos, no Brasil em 2017 - Fonte: BRASIL/IBGE (2017)

Os dados revelam que, em 2015, a meta era limitar a 6,5% a população analfabeta com idade a partir de 15 anos ou mais, mas apenas 13 estados conseguiram alcançar esse objetivo, conforme demonstra a figura 1. O restante não só não conseguiu, como não consegue atingir a meta de 7% em 2017, sendo que a maior concentração de analfabetos na referida faixa etária se concentra nas regiões Norte e Nordeste. Isso mostra que ainda há muito o que fazer para amenizar esse problema no país.

Conforme Haddad (2008), a população do Brasil, de acordo com o IBGE, era, em junho de 2006, de mais de 186 milhões de habitantes.. Afirma também que, dentre os países da América Latina, o país com maior crescimento econômico e populacional foi o Brasil, “mas manteve quase inalterados seus índices de concentração de renda, constituindo-se em um dos países mais desiguais do mundo” (Haddad, 2008, p. 21).

Representado abaixo pela figura 2, o Brasil está entre as dez maiores economias do mundo desde o ano de 1980 e com tendências a permanecer

nessa condição até 2022, segundo dados do Fundo Monetário Internacional (FMI).



Fonte: FMI. WEO, abril 2017 <http://www.imf.org/external/datamapper/datasets/WEO>

Figura 2 – As dez maiores economias mundiais, de acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI)

Mesmo com todo esse crescimento, há muitas desigualdades sociais já que a renda é concentrada numa pequena parcela da população, quando a grande maioria é castigada pela má distribuição, determinada por um sistema que favorece poucos. Sobre esse assunto, Haddad (2008, p. 21) complementa:

“Desigualdade e pobreza são dois fenômenos distintos, apesar de inter-relacionados. Pobreza mede-se pelas condições mínimas de sobrevivência das pessoas em uma determinada sociedade. Desigualdade diz respeito à forma de distribuição de bens e recursos em uma determinada sociedade. Como o Brasil é considerado um país de renda média, logo, não pobre, a disseminação da pobreza no país decorre essencialmente da acentuada desigualdade na distribuição de seus recursos.”

Dessa forma, é perceptível a exclusão econômica e educacional *versus* a falta de oportunidade que não perdoa a falta de aperfeiçoamento técnico dos profissionais. Esse é um dos pontos, sabendo que outros elementos indicam grande diferença no meio coletivo como a desigualdade social (discriminação

de gênero, étnico-racial dentre outros), excluindo o já excluído da sociedade, privando-o de seus direitos.

Diante desse contexto, o que se apresenta como desafios para a educação é diminuir um elevado saldo de pessoas adultas sem escolaridade. É que apesar da queda da taxa de analfabetismo nos últimos dez anos com pessoas acima de 15 anos, ainda assim o Brasil se destaca entre os dez países do mundo com um número elevado de adultos em situação de analfabetismo, conforme dados da UNESCO.

O Brasil aparece na oitava posição entre os dez países que respondem por 72% da população mundial de adultos analfabetos do mundo, segundo o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) da UNESCO de 2014* (ONU BRASIL, 2017). O país fica atrás de Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito, e à frente de Indonésia e República Democrática do Congo (RDC), conforme aponta o citado documento.

Mesmo com toda essa desigualdade, os cidadãos em situação de analfabetismo são amparados pela Constituição Federal, não só através do ensino, mas em outras questões conquistadas, sejam morais, de habitação, de civilidade. Isso é possibilitado por meio de movimentos sociais que buscam assegurar uma educação igualitária para todos.

2.4. Educação profissional integrada ao nível médio para jovens e adultos no Brasil

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica existe há mais de um século no país, de modo que seu início aconteceu no ano de 1909 com a criação de uma Escola de Aprendizes Artífices em cada capital de Estado. Isso ocorreu com a publicação do Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. A função social das mencionadas escolas era formar jovens e adultos desamparados, advindos da época da escravidão ocorrida até o ano de 1888. Nesse sentido, as escolas aprimoraram profissões reconhecidas como as de carpinteiro e de alfaiate.

O referidodecreto contribuiu de maneira significativa para a expansão da educação profissional no Brasil, pois priorizava a educação profissional (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2017a).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) é, atualmente, a entidade coordenadora nacional da política de educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil. Esse órgão tem por atribuição “formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações de EPT”, além de propor ações para a “oferta de cursos de educação profissional e tecnológica alinhadas às demandas sociais e aos arranjos produtivos locais” (Pacheco, 2008).

De acordo com Otranto (2010), existiam até o fim do ano de 2008, 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com mais de 50 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs), uma Universidade Tecnológica e uma Escola Técnica Federal. Os Institutos Federais (IF), através de uma base distinta, se constituíram pela “agregação/transformação de antigas instituições profissionais” (2010, p. 92).

Os IF surgiram com o intuito de reunir elementos para a formação acadêmica, preparando os indivíduos para o mercado profissional. No entanto, esta educação, de acordo com Pacheco (2010, p.13) deve ser compreendida “em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico” e uma “formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”.

2.5. O Ensino PROEJA na Rede Federal

Foi no contexto mencionado acima que nasceram os cursos de EJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Pelo Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o Governo Federal institui diretrizes para a oferta de cursos nessa modalidade.

Para Moura (2006), o PROEJA objetiva a integração entre a educação básica e a formação profissional, tendo como alvo aqueles “(...) que já concluíram o Ensino Fundamental, mas que ainda não têm nem o Ensino Médio nem uma profissão técnica de nível médio” (p. 61) e com a experiência

de várias décadas atuando junto ao ensino médio e técnico, a Rede Federal ainda é a maior referência nessa modalidade de ensino.

Silva (2011) explica que, a formação profissional é priorizada no PROEJA pelo Documento Base, um “desafio de tentar não repetir a marca da história no Brasil no que se refere à educação de jovens e adultos, caracterizada por políticas descontínuas e de formação precarizada” (p. 309). E como particularidade, o PROEJA sinaliza no sentido de integrar em seu currículo conteúdos tanto da formação geral de nível médio quanto da área profissional, se fazendo chegar até a população-alvo.

De acordo com Faria e Assis (2014), há concordância com a autora acima sobre a EJA em relação a ser “(...) alvo de ações educacionais descontínuas” e que o programa possibilita “(...) uma profissão ao final do curso” (p. 124). Porém, isso esbarra em transformação no que diz respeito ao trabalho docente, pois há uma necessidade de adequação para atendimento desse público específico, de jovens e adultos que possuem diferentes níveis em sua aprendizagem, fato que precisa ser considerado. Dessa forma, a motivação e o estímulo para que o público da EJA permaneça e não interrompa seus estudos também vai depender dos profissionais que o acompanham.

De acordo com o Decreto nº 5.840, com os Documentos Base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos passaram a ser oferecidos conforme abaixo:

1. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
2. Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
3. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
4. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
5. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

6. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Como meta a ser alcançada pelo PROEJA, de acordo com Lacerda (2009), jovens e adultos que se viram afastados por muito tempo da sala de aula, são incentivados a retornar aos estudos, num resgate “[...] também à construção de identidades sociais”, pois com esse retorno tem a chance de concorrer igualmente com os que ali se encontram para a mesma finalidade, que é o resgate social, a conquista pelo espaço na sociedade, oportunidade de crescimento como profissional, mas principalmente como ser humano (2009, p. 8).

Apesar de essa modalidade ter sido dividida no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto 2208/1997, de forma que a educação técnica tenha sido desmembrada da formação geral e básica, houve no ano de 2004, com o Decreto nº 5.154, um movimento para que a educação se integrasse. Porém, sem interesse do governo nas esferas federal, estadual e municipal e também da população (Lacerda, 2009).

Para os autores Faria e Assis (2014, p. 124 e 125):

“Pode-se dizer que O PROEJA é uma resposta do estado brasileiro às demandas por inclusão social, consequência dos embates da sociedade, dos políticos e dos intelectuais envolvidos nessas discussões em prol da necessidade de formação de mão-de-obra especializada para o trabalho. Esse programa, doravante denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos teve como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.”

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892, 2008) percebeu-se a mudança, pelo então governo, do papel na educação profissional e tecnológica no âmbito social, passando a ser vista como um acontecimento das políticas no contexto da educação brasileira. Nessa perspectiva, a criação dos institutos é considerada de grande importância para o desenvolvimento do país, tanto na parte econômica, como tecnológica, contribuindo para o processo de inclusão social de milhares de brasileiros (Pacheco, 2010).

Nos relatórios da UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), conforme descrito por Fernandez (2006), observa-se que a realidade para um modelo de ensino, com a realidade dos sistemas, conduz esse público para uma nova direção.

Na Rede Federal de Educação Tecnológica, proveniente das ações da expansão da educação profissional, o PROEJA se fez presente. Representado através dos antigos CEFETs, transformados hoje em IF, o PROEJA foi inserido agregando aos demais cursos já existentes, porém “trabalhar com esses indivíduos demanda a mobilização de recursos e saberes pedagógicos diferenciados” (Faria & Assis, 2014, p. 126), assim como outras situações que atingem esses indivíduos nessa modalidade EJA.

Uma vez terminada a revisão da Literatura, iremos agora apresentar os procedimentos metodológicos necessários à continuação da investigação, tendo em vista os objetivos definidos.

Capitulo III – Metodologia

3.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é demonstrar como se definiu o desenho da investigação. Aqui se apontam a natureza da pesquisa, os procedimentos técnicos adotados para concretizarmos a metodologia traçada, o porquê dos instrumentos de coleta de dados escolhidos, faz-se a caracterização da amostra, explica-se a forma do tratamento dos dados.

3.2 O IFG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), foi criado pela Lei Federal nº 11.892 no dia 29 de dezembro de 2008, mas antes disso eram chamados de CEFETs. É uma instituição federal que possui autonomia nas áreas administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O IFG se iguala às universidades federais, sendo uma instituição de educação nas várias modalidades de ensino básico, profissional e superior, com especialidade na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita.

Dentre os diversos objetivos do IFG, destacamos a qualificação de profissionais nos diversos setores da economia, além da realização de pesquisas, promovendo o desenvolvimento tecnológico em parceria com outras instituições e com os setores produtivos (PDI, 2012-2016).

Os cursos ofertados abrangem a educação técnica integrada ao ensino médio, a educação tecnológica, a oferta de cursos de bacharelado e de licenciatura, chegando à pós-graduação (especialização e mestrados profissional e acadêmico). Do ponto de vista dos cursos de nível médio, o IFG contribui para o desenvolvimento escolar de um público jovem e também constituído por adultos, através da formação de EJA. Nos últimos anos, o Instituto tem se ocupado também com a oferta de cursos na modalidade a distância (EAD).

Atualmente, o número de alunos distribuídos em todo os institutos no Estado de Goiás é de 12 mil. No mapa abaixo é possível visualizar os

campusem funcionamento em vários municípios goianos. O IFG-CG está sinalizado como o nº 1 na Figura 3, abaixo.



Figura 3: Unidades dos campi do IFG no estado de Goiás/Brasil

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2017.

Na conjuntura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016, já abordado anteriormente e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), válido de 2014 a 2024, o IFG opera no intuito de expandir e assegurar o ingresso do indivíduo na educação profissional, prezando pela qualidade a esse imprescindível meio de formação profissional e pessoal de jovens e adultos em busca de melhores condições de empregabilidade.

A primeira unidade do Instituto Federal de Goiás foi instalada na antiga capital do Estado (cidade de Goiás), sendo posteriormente transferida para a nova capital em 1942, com o nome de Escola Técnica de Goiânia (ver figura. 4).



Figura 4 - Fachada da Antiga Escola Técnica Federal

Fonte: Site do IFG

Em seguida, no ano de 1959, mudou novamente o nome e passou a se chamar Escola Técnica Federal de Goiás (ETF), baseado na Lei nº 3.552, do mesmo ano. Por meio de Decreto emitido em março de 1999, foi transformada em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, ocasião em que se manteve a oferta do ensino técnico e foi incluída a educação superior na grade de curso da Instituição (Brasil, Decreto 2.208, 1997).

Conforme Otranto (2013), com essa transformação de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, essas instituições passaram a ser tratadas em igualdade com as Universidades Federais, “com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão” (Idem, 2013, p. 124), mesmo que ainda não estivessem prontas para essa mudança. Além disso, o ensino profissional, médio e EJA deveriam continuar sendo oferecidos.

Posteriormente a isso, por meio da Lei Federal nº 11.892, o Centro Federal de Educação Tecnológica foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, evoluindo na educação profissional tecnológica do país (ver figura 5).



Figura 5 – Fachada atual do IFG
Fonte: Site do IFG.

3.2.1. O Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG – CG

Os primeiros indícios acerca da implantação do PROEJA no Campus Goiânia ocorreram tendo como base o Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006 e também por meio da participação de alguns servidores em oficinas voltadas à capacitação de gestão acadêmica. Posteriormente a isso, houve reuniões nas as coordenações de áreas, com a expectativa de se oferecer cursos voltados para a EJA. A essa altura, a instituição já deveria ofertar um quantitativo de vagas, pois havia disponibilidade de recurso destinado para esse fim (CEFET-GO, 2006). Dessa forma, com a justificativa frente às dificuldades na implantação do curso pelos coordenadores, não houve a adesão naquele momento, pois não havia destinação dos recursos para construção e reestruturação de laboratórios e também capacitação aos profissionais ligados à área do curso, como explica Castro (2016).

Depois de muitas reuniões realizadas junto às coordenações dos cursos com o intuito de sensibilizar os responsáveis para a implantação dos cursos técnicos na modalidade EJA, uma única coordenação foi favorável pela implantação, pois em seu projeto político-pedagógico tinha como princípios o “fortalecimento da instituição pública, gratuita, de qualidade, e da inclusão

social” (CEFET-GO, 2006, p. 5). Assim, com fundamento no Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, foi ofertado o primeiro curso na modalidade EJA no então CEFET-GO.

Assim, foi na Coordenação de Turismo e Hospitalidade, em 2006, que surgiu, por iniciativa de alguns professores, o interesse em implementar o curso, na época chamado Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação. A escolha foi feita depois de muitas pesquisas com visitas a locais diretamente ligados ao assunto, como bares, restaurantes, sindicatos, associações, entre outros, que revelaram uma demanda por esse tipo de formação técnica.

Ainda no mesmo ano de 2006, o processo seletivo para ingresso no curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação do IFG – Campus Goiânia se deu por meio de sorteio, com inscrição gratuita, diferente da forma tradicional dos demais processos, sem provas. Por se tratar de um curso novo na instituição, a procura não foi muito grande e nem todas as vagas foram preenchidas, sendo necessário fazer chamada pública para o preenchimento das vagas restantes.

Com a melhor divulgação do curso, houve 120 inscritos para preencher as vagas remanescentes e no ano seguinte, a procura aumentou gradativamente para 270 inscritos (Vitorette & Castro, 2016).

No ano de 2010, conforme pesquisa feita por Freire (2017), o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentações passou a se chamar Curso Técnico Integrado em Cozinha. Essa mudança aconteceu devido a necessidade de adequação ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de nível médio e também da exigência da Secretaria de Educação Profissional. Houve mudança na matriz curricular do curso, com foco maior na formação profissional e aumento do tempo de duração do curso que antes era de 3 anos e meio e, no ano de 2013 passou a ser de 4 anos.

Em março de 2017, foi aprovada a Resolução nº 008, que trata especificamente dos cursos na modalidade EJA. A partir da aprovação da citada resolução, os projetos pedagógicos dos cursos na modalidade EJA seguem as orientações contidas no referido documento (IFG, 2017c).

De acordo com o projeto pedagógico do curso, a oferta do Curso Técnico em Cozinha tem como objetivo formar profissionais que atuem em diferentes etapas do processo de produção de alimentos: seleção, armazenamento, higienização, porcionamento, preparo, finalização dos pratos e elaboração de cardápios. O técnico em Cozinha opera e mantém equipamentos e maquinários de cozinha e armazena diferentes gêneros alimentícios, controlando seus estoques, consumos e custos como se pode ver uma pequena amostra na Fig.6.



Figura 6 – Aula prática no laboratório gastronômico

Fonte: Acervo do Laboratório de Turismo e Hospitalidade/IFG

Para ingressar no curso, é necessário possuir o ensino fundamental completo, ter no mínimo 18 anos e não ter concluído o ensino médio, de preferência.

Através de Chamada Pública, em edital, o(a) interessado(a) ao curso precisa passar por algumas fases de seleção obrigatórias até poder efetivar sua matrícula. A primeira fase é da inscrição que é feita através do site do IFG; em seguida é necessária a participação em uma palestra que informará detalhes sobre o curso; depois disso, acontece uma entrevista a cada candidato que responderá a um questionário voltado ao curso, onde nele existem critérios que atribuem pontos, a saber: desde trabalhar na área de alimentação; ter realizado seus estudos em escola pública; a renda total da família não ultrapassar um salário mínimo, entre outros.

Após essa entrevista, todo o material é entregue a uma comissão específica para análise. O candidato é informado em data posterior, sobre o resultado dessa classificação final, devendo entregar a documentação necessária para realização da matrícula, caso tenha sido aprovado (a) em todas as etapas mencionadas. Independentemente da quantidade de inscritos, todos participam das entrevistas.

Ao concluir o curso, os alunos estarão habilitados a trabalhar em locais onde a área seja de processamento e venda de alimentos e bebidas como lanchonetes, padarias, restaurantes, hotéis, pousadas, hospitais, pizzarias, dentre outros do ramo da alimentação e gastronomia. Poderão também atuar em eventos, como autônomos, conforme consta no projeto do curso (ver figura 7).



Figura 7 – Aula prática no laboratório gastronômico

Fonte: Acervo do Laboratório de Turismo e Hospitalidade/IFG

Conforme a Matriz Curricular em vigor do Curso Técnico em Cozinha (ver Anexo 1), o curso tem o total de 2.460 horas de carga horária, distribuídas entre educação profissional, educação básica, atividades complementares e estágio. A cada semestre, o curso oferece 30 vagas para os ingressantes e as aulas são ministradas apenas no horário noturno, de modo a atender ao público trabalhador, entre as 19h e as 22h15.

A matriz curricular do curso atenta para uma formação integrada que contempla conteúdos técnicos e de formação humana e geral de modo a formar jovens e adultos para uma vida mais emancipada, potenciando as competências profissionais nesta área do conhecimento que podem realmente contribuir para melhorar a situação de emprego dos formandos. O que requer considerar “os aspectos humanos, sociais, históricos, econômicos e culturais, evitando-se desta forma o desenvolvimento de uma educação somente técnica, na qual o ser humano seja por ela subjugado”, de acordo o PDI (2012-2016, p. 28). Assim como consta no próprio documento:

“O entendimento que a instituição educacional tem sobre a técnica e a tecnologia orienta o tipo de desenvolvimento que se deseja para o Brasil, ou seja, para uma posição de emancipação e desenvolvimento, de fato, soberano, ou para a continuidade de seus laços históricos de dependência, exploração e dominação. A tecnologia pode ser perversa, se não estiver aliada à dimensão humana e social, pois não é neutra, modifica os modos de fazer do ser humano e apresenta forte (PDI, 2012-2016).”

De acordo com Vitorette e Castro (2016), antes do ingresso ser da forma mencionada anteriormente, não havia palestra nem entrevista por entenderem que seria “uma forma de entrada que enfatizasse a disposição dos estudantes em realizar o curso” (2016, p. 304). O que ocorria era um sorteio, dependendo da quantidade de inscritos, porém, a medida que os anos foram passando, a procura também aumentou e foi necessário a mudança no processo de entrada, de modo que a palestra e entrevista passaram a ser obrigatórias. cremos que se trata de um meio de aproximação a esse público com o objetivo de se realizar um crivo dos candidatos.

Mesmo com a facilidade no ingresso ao curso e todos os atrativos que ele oferece, o índice de evasão ainda é considerado alto, de acordo com dados coletados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), “cujo objetivo é promover mecanismos de registro e controle dos dados da educação profissional e tecnológica do país” (Portal MEC, 2016, p. 3), onde esses dados são preenchidos *on-line* e ocorre uma constante atualização. É um sistema considerado inovador no país, pois instituições de ensino com ofertas de todos os níveis, seja infantil, fundamental,

médio, técnico de nível médio entre outros, possuem seus dados registrados, sendo uma garantia para a validade dos diplomas expedidos:

“O cadastramento, no SISTEC, de dados das escolas, de seus cursos técnicos de nível médio e correspondentes alunos matriculados e concluintes é uma das condições essenciais para garantir a validade nacional dos diplomas expedidos e registrados na própria instituição de Educação Profissional e Tecnológica, nos termos do artigo 36-D da LDB, na redação dada pela Lei Nº 11.741/2008, conforme previsto no artigo 14 da Resolução CNE/CEB Nº 4/99. Parágrafo único. O SISTEC contempla todos os alunos com matrícula inicial nos cursos técnicos de nível médio desde 2 de janeiro de 2009”. (Portal MEC, 2016, p. 3).

No Gráfico 1 é possível ter uma noção do índice de evasão no curso Técnico em Cozinha do IFG, algo que se mostra preocupante por parte dos envolvidos nesse projeto. Esta afirmação se confirma com os dados informados pelo SISTEC e também nas respostas coletadas pelo próprio Coordenador do Curso, como veremos mais adiante.

Gráfico 1 – Total de alunos ingressantes, evadidos, concluintes e outros do curso Técnico em Cozinha do IFG (2010 a 2018/1)



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora conforme dados do SISTEC/MEC.

Como se percebe, entre os anos de 2010 e o primeiro semestre de 2018, o curso registrou a entrada total de 492 alunos, sendo uma média de 30 alunos

por semestre. Desses, nota-se que houve uma taxa muito expressiva de evasão, alcançando o total de 265, o que equivale a 54% de toda entrada no referido período. Esse dado impacta negativamente no número de concludentes, que foi de apenas 71 alunos ou 14% do total. Há ainda a taxa de cancelamento ou de transferência que alcançou 28 alunos no período (6% do total). Os demais alunos, 128 (26%) continuam na instituição em busca de conclusão do curso e são novamente matriculados, uma vez que ficaram retidos em função do cumprimento de dependências, estágios ou horas complementares e, assim, vão usando um tempo maior para concluir o curso se utilizando de processos de regularização de vida acadêmica. Isto demonstra a vontade desses estudantes em terminarem o curso, mas encontram dificuldades no decorrer do processo que os impedem de chegar ao final no tempo regular de 4 anos.

O fato requer mais ações eficazes no sentido de manter esses alunos até o final do curso. Esperamos contribuir nessa linha com a instituição, no sentido de buscar identificar o problema e encontrar possíveis soluções para reverter esse quadro de evasão, uma marca já comum na EJA, como apontado.

Em busca de estimular os alunos na permanência até a conclusão do curso, existem algumas ações para que isso aconteça. Dentre elas citamos a concessão de auxílio financeiro a eles, que equivale a um valor de R\$ 120,00 (cento e vinte reais), pagos mensalmente àqueles com renda inferior a um salário mínimo e meio, que de certa forma contribui para algumas necessidades, principalmente para aqueles que se encontram em vulnerabilidade social. Contam também com o auxílio de vale transporte, que depende do vínculo institucional, comprovado através da matrícula no curso (PDI, 2012-2016). Além desses auxílios, os alunos ainda contam com diárias para visitas técnicas (Figura 8), totalmente pagas pela instituição, as quais contemplam alimentação e estadia, dependendo da visita, com programação a cada semestre, de acordo com o planejamento das disciplinas.



Figura 8–Visita técnica

Fonte: Acervo do Laboratório de Turismo e Hospitalidade/IFG

Nesse contexto, para o desenvolvimento das políticas de inclusão social, a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), de acordo com o documento citado, surge para dar apoio e assistência aos estudantes. No Regimento Geral do IFG (2015), em seu Artigo 198, constam as competências que lhe foram atribuídas:

Compete à Coordenação de Assistência Estudantil:

- I. Propor e viabilizar o desenvolvimento das políticas e coordenar as ações de inclusão social, de apoio e assistência ao estudante, na perspectiva de atendimento às suas expectativas, necessidades e carências, para a viabilização da sua permanência, desenvolvimento e conclusão do curso, projeto ou outra ação social promovida pelo IFG;
- II. Propor e coordenar, no âmbito do câmpus, as ações estabelecidas pela política institucional de apoio e assistência ao estudante;
- III. Coordenar, no âmbito do câmpus, o desenvolvimento de políticas de bolsas estudantis regulamentadas pelo Conselho Superior do IFG;
- IV. Desenvolver projetos e propor políticas e ações de assistência aos estudantes da Instituição relacionados ao seu bem-estar social, físico e mental;
- V. Propor e desenvolver programas e ações preventivas de saúde, higiene, segurança dos estudantes do câmpus;
- VI. Viabilizar o atendimento psicológico, médico, odontológico e social aos estudantes do câmpus;
- VII. Coordenar, no âmbito do câmpus a utilização do contrato de seguro aos estudantes e estagiários do IFG;

- VIII. Realizar levantamentos e estudos socioeconômico, de etnia e outros que contribuam para a avaliação e conhecimento do perfil dos candidatos e estudantes e contribuam para o direcionamento das ações institucionais;
- IX. Subsidiar a elaboração do relatório anual de atividades desenvolvidas no âmbito da GEPEX, ao final de cada exercício;
- X. Desenvolver outras atividades delegadas pela GEPEX. (Regimento Geral do IFG, 2015, p. 84).

Nota-se, com essas ações, que são vários os incentivos para que os alunos se sintam motivados a permanecer no curso, mesmo com todas as dificuldades encontradas. O que se espera é que outras ações surjam para fortalecer as já existentes, de modo que o público-alvo da EJA em Técnico Integrado em Cozinha possa se sentir ainda mais motivado e estimulado a manter-se do começo ao fim no curso para que o objetivo seja atingido plenamente².

3.3. A natureza da pesquisa

Quanto à natureza desta pesquisa, a investigação pautou-se por uma abordagem **qualitativa** e de caráter **exploratório**. A abordagem qualitativa, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 32), dá ênfase à “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Como defendido por Gerhardt e Silveira (2009, p. 32):

“A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da social.”

Nessa linha, os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos precisam “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas

² (veja-se https://youtu.be/v_yJDykJU4U, o vídeo institucional do curso, disponibilizado no sítio do IFG-CJ).

não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 32). Foi o que se realizou. Para tanto, a investigação precisa abordar o fenômeno a partir das seguintes etapas:

“Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 32).

De acordo com os objetivos da pesquisa, indicados no Capítulo I, a escolha foi a abordagem **exploratória**, uma vez que, de acordo com Gil (2007, p. 41), esse nível de pesquisa tem a função de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Para o caso em questão, esta pesquisa é oportuna porque, na maioria das vezes, envolve, como explica Gil (2007): (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevista com pessoa que tem experiência de coordenação do curso alvo de investigação; e (c) questionam-se indivíduos que têm experiências práticas com o problema pesquisado, que são compatíveis com o estudo de caso.

Quanto ao método de investigação, de acordo com Yin (2001) e Fachin (2001) é necessária habilidade e treino para a escolha do método de **estudo de caso**, pois os dados são facilmente deturpados por escolha do pesquisador na elucidação de alguns questionamentos. Dentro do método de estudo de caso existe uma imensa variedade de estudos, sendo muitos os pesquisadores que o utilizam, seja com orientação positivista, pós-estruturalista, entre outras (Yin & Fachin, 2001).

A escolha pelo estudo de caso de um curso de ensino médio, integrado ao técnico em um dos campi do IFG, se deu com a seguinte justificativa:

“Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma

pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador” (Fonseca, 2002, p. 33).

3.4 O desenho da investigação

O desenho de investigação adotado contou, numa primeira fase, com a pesquisa bibliográfica tendo em vista elaborar uma revisão de literatura sobre o tema em estudo, onde se apresentaram as diferentes perspectivas teóricas acerca do tema da Educação de Jovens e Adultos e da motivação no âmbito da educação, bem como da educação profissional no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A segunda fase constou da tentativa de procura de questionários já validados, para aplicação aos alunos, assim como se construiu o guião para uma entrevistasemiestruturada com o Coordenador do Curso no sentido de posterior confrontação dos resultados e análise de conteúdo.

A preparação para a elaboração do roteiro do questionário demandou, então, pesquisa em estudos com temática semelhante, de modo a identificar propostas já validadas por outros pesquisadores. No entanto, não foram identificados instrumentos que pudessem servir de base para este estudo. Procurou-se, então, guiar-se por autores que tratam de como elaborar questionários em pesquisas de carácter exploratório e de natureza qualitativa. A obra que serviu de base para esta etapa foi a de Sonia Vieira (2009), onde são apresentadas as noções de roteiros mais adequados para as ciências sociais, como podem ser testados os questionários e como devem ser abordados os respondentes. Com base nos conhecimentos obtidos nas obras e na experiência mantida há já muitos anos como servidora na instituição de ensino IFG-CG, especialmente no acompanhamento de alunos do referido curso, procedeu-se à elaboração do questionário até chegar à versão final.

De igual modo, buscou-se e encontrou-se orientação em bibliografia para a elaboração das questões abertas que resultaram no guião da entrevista com o Coordenador do Curso.

Segundo Thompson (1992) a entrevista é um meio de obtenção de dados através do qual o pesquisador pode escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito do que perguntar. A entrevista propicia, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados (idem, 1992).

O local da realização da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG – CG, e o curso alvo foi o de Técnico Integrado em Cozinha, modalidade EJA, com autorização prévia do Diretor-Geral do IFG, do Coordenador do Curso e dos professores.

3.5 - O questionário dos discentes

De antemão, para a realização da pesquisa, foi aplicado um questionário piloto a 8 alunos do 4º período, como forma de pré-teste para possíveis ajustes formais com um mês de antecedência da aplicação dos questionários para os demais alunos do curso. Houve a necessidade de proceder a alguns ajustes no questionário piloto a partir da orientação daqueles alunos, bem como foi feita uma revisão ortográfica e de construção frásica por um especialista da língua portuguesa brasileira. Ademais, procurou-se respeitar as regras da Plataforma Brasil com suas devidas orientações operacionais.

O instrumento para o recolhimento de dados (Apêndice A) junto aos acadêmicos do referido curso, manteve uma preocupação constante com os objetivos da pesquisa. O objetivo geral foi o de levantar os fatores motivacionais que condicionam a candidatura ao curso de cozinha e os impactos dessa formação na vida profissional e na vida pessoal e social dos estudantes.

Assim, buscou-se contemplar, os seguintes pontos específicos:

- Diagnosticar o perfil dos alunos do curso;
- Entender os motivos que levam os alunos a se candidatarem ao curso e porque o perspectivam como atraente;

- Encontrar os problemas que mais afetam a sua permanência, impedindo-os de concluir a formação;
- Encontrar motivos que os levam a desistir do curso;
- Apontar possíveis soluções para o problema de evasão no sentido de melhorar o curso no IFG-CG.

3.6. Recolha dos dados

Para a aplicação do questionário, foi feita a solicitação para a coordenação do curso, de forma que foi autorizada. Os dias para a coleta se deram entre 27 a 31 de agosto do corrente ano, com entrada nas turmas do 2º ao 8º período, no turno noturno, com a autorização dos professores. Essa autorização foi solicitada com uma semana de antecedência aos professores envolvidos nas aulas daqueles dias para que não houvesse prejuízo algum numa das turmas em favorecimento de outras. O tempo de aplicação dos questionários variou em cada turma em virtude da quantidade de alunos, que diferenciava para cada período, girando em torno de 45 minutos a 1 hora em cada turma de aplicação.

Para o tratamento das informações obtidas pelos questionários dos alunos, aplicou-se uma estatística simples e apresentaram-se em forma de tabelas e gráficos em Excel, seguidas de explicações possíveis para as situações encontradas.

As questões de resposta aberta e descritivas foram analisadas em forma de texto. As respostas dadas pelos inquiridos sobre questões motivacionais, de satisfação no curso e na instituição, de empregabilidade, das condições de trabalho demandaram igualmente uma abordagem qualitativa.

3.7. A entrevista com o Coordenador do Curso

O roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B) foi aplicado ao Coordenador do Curso com o intuito de apontar sobre as origens do curso na instituição, seus objetivos e o perfil pretendido dos alunos, dificuldades encontradas, atendendo aos objetivos definidos no Capítulo I. A partir do ponto

de vista do entrevistado, buscou-se refletir sobre a consecução dos objetivos do curso e se eles são completamente atingidos ou não, quais os desafios enfrentados no decorrer das suas funções enquanto responsável pelo mesmo, que se colocam para este gestor, bem como sobre as estratégias adotadas para a superação dos problemas mais comuns.

Procurou-se focar as medidas adotadas para a manutenção dos alunos no curso e que possível solução a instituição está colocando frente ao problema da significativa evasão no curso.

Para encerrar, abordou-se ainda a função social do projeto de Educação integrada para Jovens e Adultos no IFG, algo historicamente, recente.

A confrontação dos resultados dessa entrevista com os resultados obtidos por intermédio da aplicação do questionário (inquérito) aos alunos pode elucidar melhor o problema da investigação aqui proposta. Ademais, completou-se ainda este estudo com a recolha de dados institucionais sobre as inscrições dos alunos do curso investigado, tais como informações acadêmicas no sistema de acesso ao aluno (www.sistec.mec.gov.br), por meio do tratamento estatístico.

3.8. Caracterização da Amostra de Discentes

A amostra da população discente estudada era constituída por 76 alunos de um total de 152 matriculados nos 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º períodos, em 2018, no Curso Técnico em Cozinha do IFG, Campus Goiânia, representando uns significativos 50% da população total.

O perfil de alunos pode ser traçado do seguinte modo: é constituído na sua maioria por mulheres, representando estas 82% do público investigado, como mostra o Gráfico 2, na folha seguinte.

Situa-se na faixa etária que compreende as idades entre 36 e 45 anos (36%), seguido da faixa de 46 a 55 anos (21%). Verificou-se que não há alunos menores de 18 anos, já que se trata de um público de jovens e adultos, e nem acima de 65 anos, como notado no Gráfico 3, já a seguir.

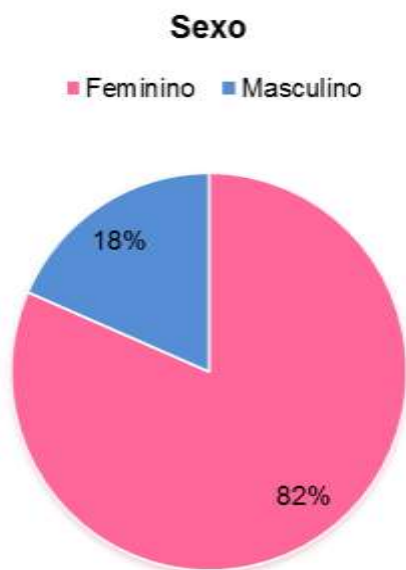


Gráfico 2: Sexo dos discentes

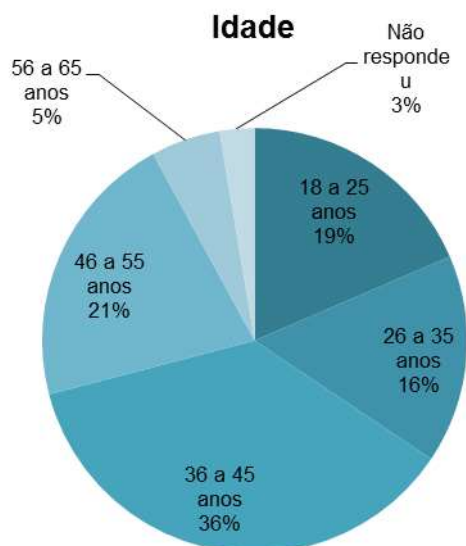


Gráfico 3: Faixa etária dos discentes

O público do curso pesquisado é constituído por 42% de pessoas casadas; 34% de pessoas solteiras; 13% de divorciados, segundo o gráfico 4.

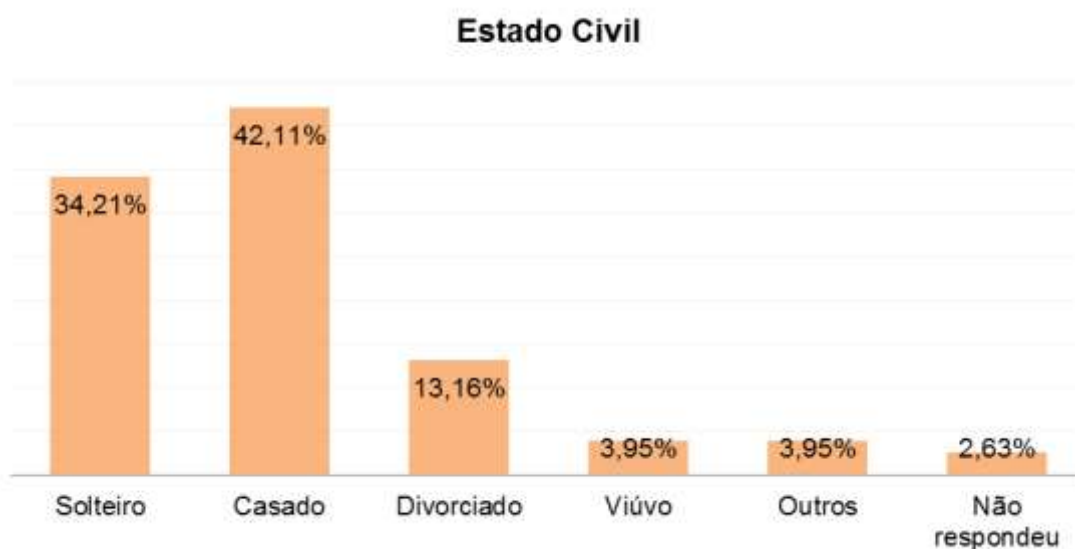


Gráfico 4 – Estado Civil dos discentes

A faixa salarial dos alunos do curso está, em sua maioria, concentrada entre até 1 salário mínimo (44%) e acima de 1 a 2 salários (34%), demonstrando ser uma população economicamente vulnerável e muito esforçada. O máxi-

mo dos pagamentos mensais identificados no grupo de entrevistados foi de até 3 salários mínimos, assim como é demonstrado no Gráfico 5. Este fator pode ter ligação direta com a escolaridade dos alunos e com o perfil desejado pelo projeto pedagógico do curso, que pretende atuar num grupo de população mais carente. Isto corrobora o facto de, no ato das entrevistas de acesso ao curso, um dos critérios da seleção adotado é o fator de inclusão social.

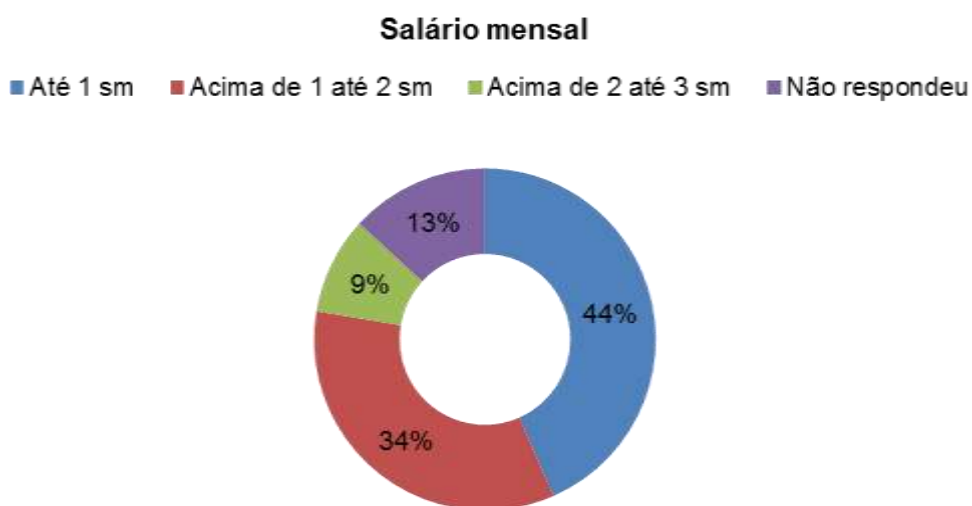


Gráfico 5 – Faixa salarial dos discentes (em salários mínimos/por mês)

A maior parte dos alunos é de origem do próprio estado de Goiás (62%), onde se situa o IFG. Dos que migraram, nota-se que há uma alta percentagem de pessoas de estados vizinhos como Tocantins (10%) e Maranhão (10%), comparativamente a outras proveniências como Minas Gerais, Bahia e São Paulo, em menores proporções, como revelado no Gráfico 6.

Origem

■ Goiás ■ Maranhão ■ Tocantins ■ Minas Gerais ■ Bahia ■ São Paulo ■ Outros ■ Não respondeu

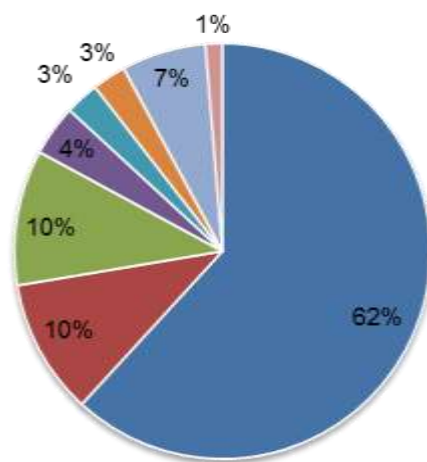


Gráfico 6 – Local de origem dos discentes

Como mostra o gráfico 7, os alunos moram na própria cidade de Goiânia (74%) ou na sua Região Metropolitana (22%), nos municípios de Aparecida de Goiânia, Senador Canedo, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás e Goianira. Este fato pode ser explicado pelo fator locacional dos empregos. Em geral, os alunos que moram na região do entorno buscam melhores oportunidades de trabalho na capital Goiânia, o que já contribui para continuar a jornada de estudo na mesma cidade.

Local de moradia

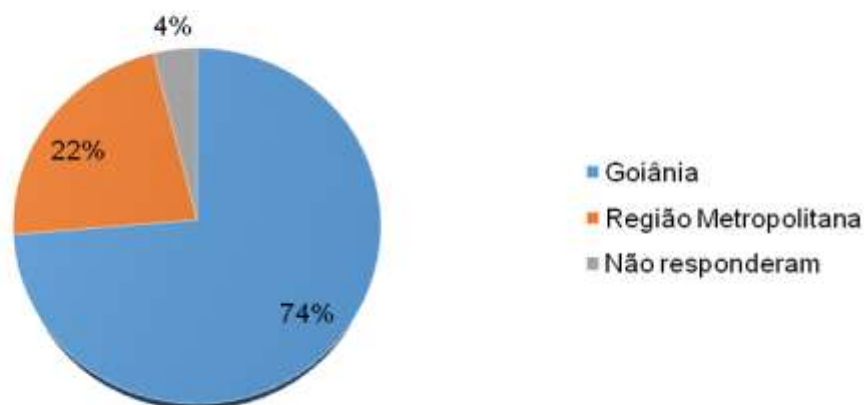


Gráfico 7 – Local de Moradia dos discentes

Em se tratando de um público de adultos, é natural que a maioria tenha ocupação. Assim, 71% dos entrevistados responderam que estão trabalhando atualmente, como visto no gráfico 8.



Gráfico 8 – Ocupação

Dos postos de trabalho dos alunos, nota-se, pelo Gráfico 9, que 44% deles estão empregados na própria área do curso, o setor de alimentação e gastronomia, ou fazem estágio na área (13%). Na sequência, está a área de administração, com 18%, e serviços gerais, com 17% e outras.



Gráfico 9 – Em que exerce a função?

A tabela 1 apresenta um resumo da caracterização dos Discentes, indicando maior valor da porcentagem obtido em cada uma das variáveis: sexo, faixa etária, estado civil, salário mensal, origem, ocupação e tipo de ocupação:

Tabela 1 – Resumo da Caracterização da Amostra de Discentes

Variável	Maioria dos resultados
Sexo	82% são do sexo feminino
Idade	36% situam-se entre 36 e 45 anos; 21% entre 46 e 55 anos
Naturalidade	62% são do próprio estado de Goiás
Local de Moradia	74% residem no município de Goiânia, perto do IFG-CG
Salário	44% recebem menos de 1 salário mínimo; 34% recebem mais de 1 até 2 salários mínimos
Ocupação	71% estão empregados
Área de emprego	44% na área do curso, i.e., alimentação e gastronomia

3.9. O Coordenador de Curso

Em entrevista aberta voltada ao Coordenador do Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG- CG, o Professor que apresentaremos sob a forma das iniciais do seu nome, mantendo alguma discrição, é RS, de 45 anos.

Constatou-se que a sua formação é em Administração, com Especialização em Administração Hospitalar, Docência do ensino superior e Mestrado em Engenharia de Produção.

Ele afirmou estar na instituição desde agosto de 1996 na condição de professor de outros cursos, mas que tem atuado no curso de cozinha desde 2010, ministrando a disciplina de Projeto Desenvolvimento de Produto. Desde fevereiro de 2017 está na condição de Coordenador do referido curso.

A seguir surgirá a Apresentação e Análise dos Resultados, no Capítulo IV com a mesma designação.

Capitulo IV – Apresentação e Discussão de Resultados

4.1. Introdução

Este Capítulo irá debruçar-se sobre os resultados obtidos através da aplicação de um questionário aplicado a uma amostra de alunos do Curso Técnico em Cozinha do IFG-CG, sobre os resultados obtidos na entrevista ao Coordenador de Curso alvo de investigação, conforme indicado nos objetivos definidos no primeiro capítulo desta dissertação.

4.2. Apresentação de resultados

4.2.1. Resultados do estudo com Discentes

A aplicação do questionário foi previamente autorizada pelos pesquisados (todos eles de maior idade) através de um termo de consentimento, assegurando total confidencialidade. A amostra correspondeu a uns significativos 50% do total, como já foi referido, podendo ser considerada como claramente representativa para se tirarem ilações.

No questionário procurou-se analisar algumas categorias relacionadas com os seguintes aspectos:

- A) Fatores motivacionais;
- B) Desafios e expectativas durante o curso;
- C) Impactos da formação na vida profissional atual;
- D) Impactos da formação na vida pessoal e
- E) Outros aspectos que eles quisessem apontar.

Categoria A – Fatores motivacionais

A respeito do primeiro conjunto de frases focadas nos **fatores motivacionais (A)**, quais os motivos específicos que os levaram a escolher o curso Técnico de Cozinha do IFG-CG, 51% dos alunos responderam que a escolha se deu, principalmente, pelo fato de gostarem de cozinhar ou porque já trabalham na área (Gráfico 10), demonstrando que a busca se dá pela profissionalização e pelo interesse na área de gastronomia. Também se observou que o

interesse pela conclusão do ensino médio atingiu 25%, seguido do desejo de ter uma profissão e para adquirir mais conhecimento (15).

Há motivos específicos que o(a) levaram a fazer a escolha pelo curso Técnico de Cozinha do IFG?



Gráfico 10: Distribuição dos Alunos pelos Fatores Motivacionais

Através dos dados demonstrados no Gráfico 11, constata-se que 50% dos alunos inquiridos estiveram afastados por um período de até 10 anos, ao passo que 47% ficaram por mais de 10 anos fora da sala de aula. O que se percebe é que o interregno foi muito significativo, o que requer um esforço sobremaneira para voltar ao ritmo de estudo.

Por quanto tempo esteve fora da sala de aula?



Gráfico 11 - Tempo fora da sala de aula

Dos fatores que levaram os inquiridos a parar de estudar, verificamos que 37% o fizeram por ter casado e tido filhos; 26% por terem começado a trabalhar; 20% devido a fatores financeiros e 9% por outros motivos, como exibido no Gráfico 12. Isso demonstra que o maior impedimento foi na constiuição familiar, que requer mudanças na vida e voltar a estudar deixa de ser prioridade.

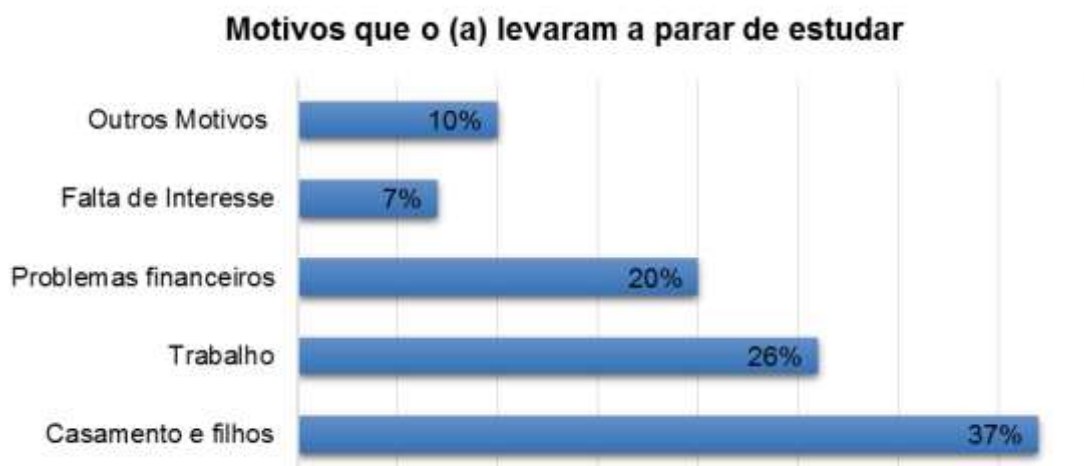


Gráfico 12 - Motivos que o fizeram parar de estudar

Categoria B - Desafios e expectativas durante o curso

Em relação aos **desafios e expectativas durante o curso (B)**, os inquiridos expressaram grande satisfação em estudar no sistema da EJA, no Curso Técnico em Cozinha do IFG-CG. A grande maioria (66%) se sente privilegiada, feliz, orgulhosa (Gráfico 13); e 34% disse se sentir capaz, realizando sonho, agradecido. Isso demonstra que o facto de os candidatos terem conseguido ingressar no curso tornou-os imensamente entusiasmados e o grau de satisfação é elevado.

Como você se sente sendo aluno da EJA do Curso Técnico em Cozinha do IFG?



Gráfico 13 - Como se sente em ser aluno do Curso Técnico em Cozinha do IFG

Esses resultados estão de acordo com o defendido por Galand e Bourgeois (2011), quando as necessidades do discente estão sendo atendidas, isso contribui para seu bem estar. O mesmo se passa com a opinião de Reys (2008) quando refere que as emoções também intervêm no processo de aprendizagem. Eis algumas respostas:

“Me sinto bem por ter conseguido a vaga para o curso, pois é muito concorrido e nem todo mundo tem essa oportunidade”. (M26, 2018)

“A minha entrada como aluno na EJA me ajudou muito. Cada dia aprendo coisas novas”. M56 (2018)

“Me sinto feliz. Hoje estou trabalhando em um restaurante conceituado e sei que consegui através do curso. É um curso muito abrangente e completo, professores exemplares que sempre nos ajudam a ter um foco e a cada período que passa tenho a sensação que estou no caminho certo” (M05, 2018).

Já em relação às dificuldades apontadas pelos alunos, como mostrado no Gráfico14, um número muito expressivo pensa em desistir. Nota-se que a maior queixa é em relação ao cansaço com 34%, pois como se trata de um público adulto, que precisa trabalhar para sustentar a família, se torna difícil conciliar a vida profissional, estudantil e familiar. Além de ter que passar o dia trabalhando, ainda precisam cumprir com o desempenho acadêmico no período noturno em busca da conclusão dos estudos que não pôde ser feita na época regular. Em seguida vem a dificuldade em aprender, com 17%, demonstran-

do que todo esse tempo longe da escola tornou o aprendizado bem mais difícil, aos seus olhos.



Gráfico 14 – Dificuldades enfrentadas

As dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso são reveladas por 49% dos alunos como motivadoras de uma possível desistência (“sim, já pensaram em desistir”), como é demonstrado no Gráfico 15, ao passo que 51% não pensam da mesma forma.

Já pensou em desistir?

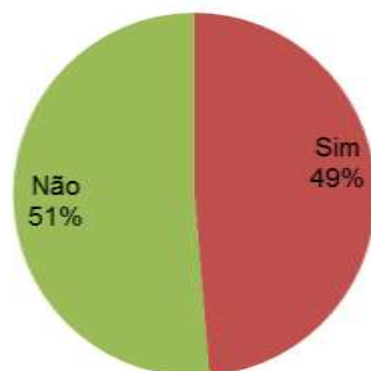


Gráfico 15 – Equacionamento em desistir

Categoria C – Impactos da formação na vida profissional atual

Quanto aos *impactos da formação na vida profissional atual (C)*, numa primeira parte dessa categoria, apresentavam-se perguntas de respostas fechadas e abertas acerca da situação profissional atual dos inquiridos.

Para avaliar o impacto da formação na vida profissional dos alunos, foi perguntado para aqueles que estavam trabalhando no ato da pesquisa - ou seja, 54 dos 76 alunos investigados (71%), se eles tinham mudado de emprego depois que ingressaram no curso Técnico Integrado de Cozinha. Desse total de empregados, somente 21 alunos (ou 39% dos que trabalhavam) tinham mudado de emprego durante o curso, de acordo com o Gráfico 14.

Somente a esses 21 alunos foi, então, pedido que respondessem ao quadro sobre os impactos da formação na vida profissional.

Numa segunda parte desta categoria C, foi utilizada uma Escala Likert com cinco níveis de resposta: *Discordo Totalmente (DT)*, *Discordo (D)*, *Não sei opinar (NSO)*, *Concordo Totalmente (CT)*, *Concordo (C)*.

Seguia-se um conjunto de sete frases com o objetivo de avaliar os impactos da formação em Cozinha na vida profissional atual dos inquiridos. Aos que estavam empregados procurou-se mensurar se a preparação profissional e a elevação da escolaridade estavam a impactar positiva ou negativamente no emprego e como ele avaliava essas mudanças.

Demonstramos no Gráfico 16 os resultados obtidos nestes sete itens pelos 21 respondentes: (a), ao serem questionados se a mudança de emprego está relacionada com o curso Técnico de Cozinha do IFG, 29% Concordam, 33% Concordam Totalmente, perfazendo 62%. Assim, mais da metade mudou de emprego devido a estarem no Curso Técnico de Cozinha.

Quando perguntado, na questão posterior, se a mudança de emprego foi para uma condição melhor (b) 43% Concordaram Totalmente e 24% Concordaram, o que é muito positivo.

Quanto ao fato da formação recebida no IFG-CG melhorar o desempenho no trabalho (c), 33% Concordam e 62% Concordam Totalmente (total 95%), demonstrando claramente que a esmagadora maioria dos inquiridos está satisfeita por completo com essa formação, o que vai ao encontro do referido pelo autor Alves (2013) sobre o papel da motivação na aprendizagem

em sala de aula, despertando no aluno o interesse pelo conhecimento.

Ao serem perguntados se o fato de estarem estudando no IFG facilitou a recepção de melhores propostas de trabalho ou aumento salarial (d), 14% Concordam, enquanto 62% Concordam Totalmente, e isso significa que 76% se situaram nos dois níveis de Concordância.

Em contrapartida, 76% dos inquiridos esperam que surjam outras oportunidades por frequentar o curso de Técnico em Cozinha (e), o que nos leva a crer que esta formação poderá certamente, pelo menos assim o esperam eles e esperamos nós, lhes dar oportunidade mais positivas no mercado de trabalho.

Outro ponto colocado à consideração dos inquiridos foi a continuação na área profissional logo que terminarem o curso (f). Sessenta e oito por cento (68%) Concordam Totalmente e 14% Concordam, ou seja, a esmagadora maioria espera seguir no ramo de cozinha.

Questionados sobre a intenção de dar sequência aos estudos depois do curso Técnico em Cozinha (g), já que se trata de ensino médio, 71% responderam que Concordam Totalmente e 19% Concordam, demonstrando assim o elevado interesse e a motivação em prosseguir estudos por parte destes alunos alvo de pesquisa. Segue-se o referido Gráfico 16 (respectiva Tabela 02 no Apêndice C).

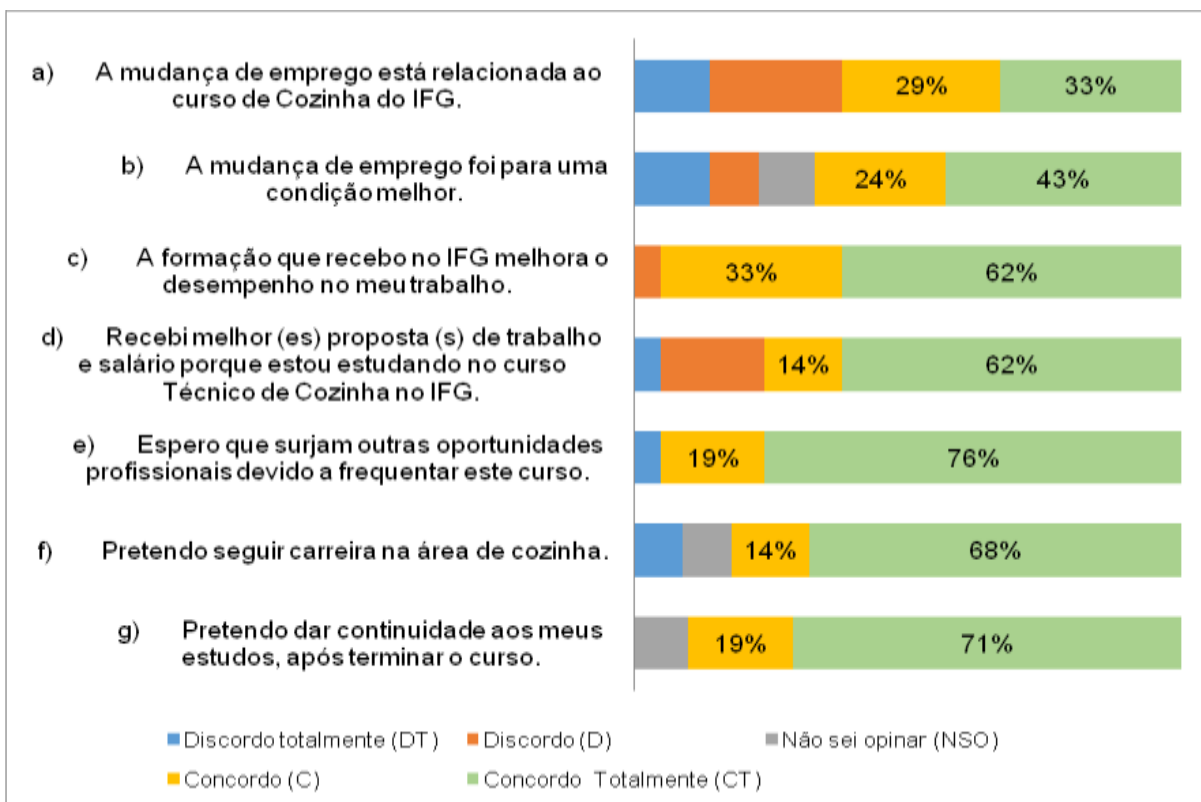


Gráfico 16 – Categoria C - Impacto da Formação na vida profissional dos inquiridos

Categoria D – Impactos da formação na vida pessoal

Nas frases da **Categoria (D)** relativa aos **Impactos da formação na vida pessoal**, questionamos se após o aluno ingressar no IFG-CG, percebeu mudanças significativas em relação a sua vida do ponto de vista pessoal e social e obtivemos a resposta positiva por unanimidade, ou seja, todos afirmaram que a frequência do curso impactou suas vidas. O detalhamento dessas mudanças são demonstradas no Gráfico 17 com os resultados obtidos em sete frases.

Ao serem questionados se houvesse mudança no comportamento em relação à família com o regresso aos estudos (a), 57% Concordam Totalmente e 34% Concordam. Isso demonstra que regressar aos estudos é perspectivado pela família como sendo um aspeto positivo, já que se trata de algo que pode vir a trazer melhores condições de vida para todos.

Perante a frase acerca da família e os amigos valorizarem a decisão do retorno aos estudos (b), observa-se que 73% Concordam Totalmente e 21%

Concordam, totalizando 94%, um valor muito alto. Isso representa uma grandíssima maioria, sendo essa decisão valorizada pela família e por amigos.

O interesse em se aprimorar nos estudos (c) alcançou 70% vindo daqueles que Concordam Totalmente e 24% dos que Concordam. Isso significa que o interesse em se aprimorar pode não se encerrar neste curso Técnico em Cozinha, como já observado em alguns casos de egressos do curso que verticalizaram sua formação seguindo uma graduação na própria área de turismo e hospitalidade do IFG-CG.

Sobre ter reorientado o olhar sobre a sociedade e outros importantes aspectos da vida diária, devido à formação que recebe do IFG-CG (d), 64% Concordam Totalmente e 33% Concordam, perfazendo quase a totalidade de inquiridos. Isso só confirma que estudar ou retornar aos estudos, seja em que momento for, é uma forma de abrir os horizontes para qualquer situação na vida. É importante ressaltar o papel do IFG-CG na formação mais geral dos alunos, no sentido de formar sujeitos capazes de gizar a sua própria história.

Ao serem questionados sobre o fato de retornar aos estudos ter feito com que sentissem mais seguros para enfrentar os desafios que surgem no dia-a-dia (e), 69% Concordam Totalmente e 28% Concordam. Talvez pelo fato de se sentirem estimulados em voltar a estudar faça com que seguidamente se sintam mais capazes de emitirem opiniões mais avalizadas e de aceitarem outros desafios que a vida impõe.

Com o regresso à escola, 67% Concordam Totalmente que sua postura passou a incentivar pessoas do seu convívio a também buscarem uma formação maior que aquela que tinha (f) e 24% Concordam, totalizando 91% nos níveis de concordância. O fato de se sentirem mais capazes e auto confiantes, de mudarem para um emprego melhor e ganharem melhor salário, decerto incentivará outras pessoas a fazerem o mesmo em busca de algo melhor para sua vida e da família.

Passar a ser visto como uma referência pelas pessoas do seu convívio, por força do regresso aos estudos, foi uma ideia que recebeu 66% de Concordância Total e 25% Concordaram, o que atingiu 91%. Ou seja, percebe-se que alguém ter retornado aos estudos, em prol de si mesmo, é visto por muitos como alguém respeitado, é valorizado por essa escolha. Este resultado veio con-

firmar o que foi obtido na frase anterior. Eis o respectivo Gráfico 17 (respectiva Tabela 03 no Apêndice D).

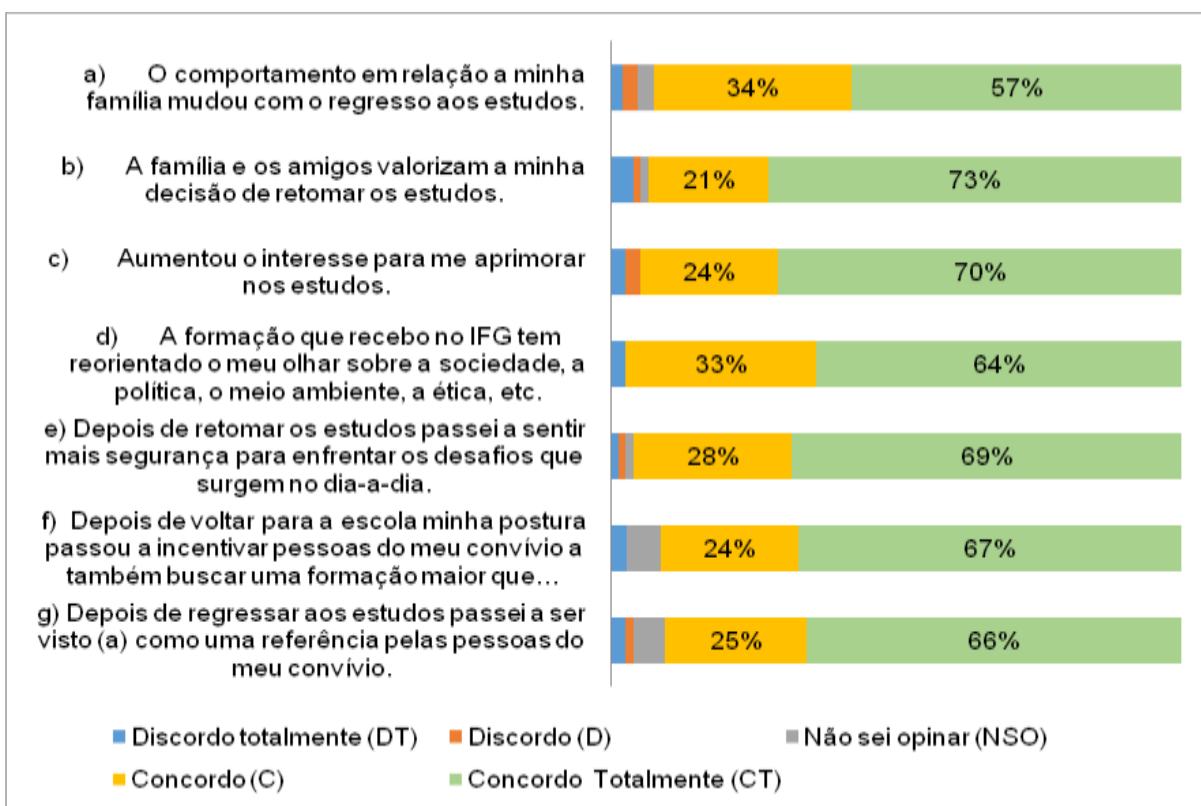


Gráfico 17 - Impactos da formação na vida pessoal e social dos inquiridos

Resumidamente, é fácil verificar-se que este conjunto de frases mereceu opiniões muito positivas pelos alunos inquiridos, expondo como tem sido impactante o curso de Técnico de Cozinha, na sua vida pessoal e social. Confirmando está a frase (b) relativa à valorização da decisão de regressar aos estudos pela família e amigos, com o valor percentual mais alto (73%) do grupo de frases.

No final do questionário, havia um espaço para os alunos deixarem comentários julgados importantes relativos ao tema investigado e sobre os quais ainda não tinham tido oportunidade de se expressar livremente.

Selecionamos e apresentamos, então, algumas respostas de questões de resposta aberta, feitas aos inquiridos desta dissertação, tanto da Categoria A – Fatores Motivacionais, assim como da Categoria B – Desafios e Expectativas, onde podemos perceber com mais clareza que são vários os motivos para

estes discentes voltarem aos estudos; bem como as dificuldades enfrentadas para prosseguir com o curso e se isso em algum momento os fez pensar em desistir. Identificaremos os alunos como: M1, M7, M21, M26, M32 e M39, M56, M57, M60 e M65, mantendo o anonimato:

“Voltei aos estudos porque senti necessidade de realizar meu sonho de ter uma faculdade. Sinto-me muito feliz por ter a oportunidade de poder voltar a estudar novamente. A maior dificuldade para frequentar o curso é a distância entre a minha residência e a escola, devido a violência, porque já fui assaltada. Nunca pensei em desistir do curso porque estar fazendo a EJA e terminar é meu sonho” (M1, 2018).

“Voltei aos estudos por não ter comprovação de estudos e para conseguir um trabalho, entre outras coisas. Por amar essa profissão, eu me sinto muito feliz por poder me realizar. As dificuldades que mais enfrento são transporte público e o horário de saída do IFG. Nunca pensei em desistir do curso porque as vantagens são maiores para o meu futuro profissional”. (M7, 2018).

“Voltei aos estudos por me sentir capaz de ajudar meu filho nas suas tarefas. As dificuldades para frequentar o curso são a falta de segurança e o transporte público com falta de qualidade. Já pensei em desistir do curso quando fui assaltada dentro do ônibus”. (M21, 2018).

“Voltei aos estudos porque queria terminar o ensino médio e também fui motivada pela família”. As maiores vantagens em estudar no IFG são ter conhecimentos, fazer novas amizades e poder trabalhar no ramo da alimentação. Também temos auxílios que recebemos que nos ajuda muito, principalmente para comprar os materiais necessários para continuar estudando”. (M26, 2018).

“Voltei aos estudos para ter mais oportunidade de um trabalho melhor. As dificuldades para frequentar o curso são a falta de tempo para estudar, minha cabeça já não está ativa e o trabalho não está dando brecha para estudar. Já pensei em parar de estudar porque estou muito cansada, tenho muitas responsabilidades nas costas e não está sendo fácil”. (M32, 2018).

“Os obstáculos para frequentar o curso são muitos, o esposo, a casa, a distância e o horário, mas me sinto privilegiada pela oportunidade que o governo e a secretaria da educação deu para as pessoas acima dos 30 anos voltar a estudar”. (M39, 2018).

“A minha entrada como aluno na EJA me ajudou muito. Cada dia aprendo coisas novas. Tenho orientado outras pessoas a retornar aos estudos, minha esposa começou no curso de cozinha na EJA também, pois temos o mesmo objetivo na nossa vida: ter nosso próprio negócio juntos. Só tenho a agradecer ao Instituto Federal de Goiás por tudo”. M56, 2018).

“Já trabalho na área e gosto de cozinhar. Voltei a estudar porque tenho vontade de ter mais conhecimento tanto na área de cozinha como em todas as outras. Estou encantada com o curso”. (M57, 2018).

“Depois de 32 anos fora da sala de aula eu consegui voltar e melhor dizendo, realizar um sonho de quando eu era jovem que era estudar na antiga Escola Técnica federa de Goiás, hoje IFG”. (M60, 2018).

“Depois de anos afastada dos estudos, sempre me senti inferior e insegura, mas agora melhorei nestes aspectos significativamente. Tenho ânimo e forças para

trabalhar e me relacionar com outras pessoas. Me fez ter um um objetivo profissional, no qual posso juntar minha paixão pela cozinha e ter um trabalho que eu tenha uma renda”. (M65, 2018).

Estas respostas revelam, de modo claro, o esforço e a luta dos alunos para prosseguirem em busca de uma formação melhor, contra sérias adversidades de natureza pessoal ou profissional enfrentadas, mesmo que um retorno considerado tardio para muitos, ainda valha a pena regressar aos estudos, em busca de melhoria de condições de vida.

4.2.2. – Resultado da entrevista ao Coordenador de Curso

A entrevista com o Coordenador do Curso, RS, nos aponta para alguns esclarecimentos sobre os questionamentos levantados no início da pesquisa. A evasão ainda é o maior desafio enfrentado pelo coordenador do curso e pelos demais envolvidos na gestão do curso. De acordo com o entrevistado, os maiores entraves enfrentados por ele e pelo corpo docente, quanto à gestão do ensino, são:

“Aspectos relacionados às metodologias a serem aplicadas em sala de aula em virtude do perfil do aluno. Em que pese já termos ajustado questões relativas à metodologia junto a área técnica, na parte a que se refere ao núcleo comum ainda temos dificuldades” (RS).

Ainda em relação à evasão dos alunos do curso ele afirma ser uma questão crucial e é frequentemente refletida pela instituição. E no referido curso depende do período, como explica: *“Nos três primeiros períodos há pouca evasão. A partir daí os índices vão aumentando”.*

Quanto aos motivos da desistência, os fatores apontados por RS confirmam o que os alunos já haviam relatado:

“São vários fatores entre eles: por terem ficado longo período fora da sala de aula, os alunos parecem ter perdido a habilidade para estudar; deficiência da formação escolar anterior; dificuldades pessoais de adaptação à escola; incompatibilidade entre os estudos

e o trabalho (principalmente no que se refere a horários de aulas e horário de trabalho); reprovação por faltas devido a baixa frequência às aulas. (RS)”.

E em relação às medidas tomadas pelo IFG-CG e pela coordenação do curso para reduzir esses fatores de constrangimento, ele afirma que está *“trabalhando junto à instituição, por meio de estudos e reflexões sobre as causas e daí partir para uma intervenção mais sólida”.*

Há muito o que fazer para consolidar o projeto do curso, do ponto de vista educativo e institucional. É clara a importância do projeto de educação técnica integrada ao ensino médio para jovens e adultos no IFG, isso fica explícito na fala do Coordenador, que corrobora a evidenciada pelos alunos:

“É muito importante, haja vista a natureza social dessa modalidade de ensino. É a possibilidade de resgate de autoestima e dignidade do trabalhador estudante e também a oportunidade de oferecer uma nova perspectiva de vida, por meio da capacitação para o trabalho...eles veem na instituição uma alternativa de progredir na vida profissional e pessoal, por se tratar de um ambiente que tem prestígio e história.”(RS).

Para tanto, como finaliza o Coordenador, ainda há muito o que fazer para melhorar os índices desse curso, como: *“aumentar a visibilidade do mesmo. Rever o Projeto Pedagógico do Curso no sentido de se reduzir o tempo do curso e torná-lo mais atrativo”.* Isto é válido porque foi notado que os alunos desistem de estudar do meio para o fim do curso.

Capitulo V – Discussão de Resultados e Considerações Finais

5.1 – Introdução

Este Capítulo irá versar sobre as conclusões da pesquisa onde teceremos algumas ideias finais, tendo presentes os objetivos definidos no início desta investigação, podendo adiantar que foram atingidos.

Destacaremos ainda certas limitações do estudo e apontaremos sugestões para novas pesquisas.

5.2 – Discussão de resultados e Considerações Finais

O objetivo desta dissertação consistiu em analisar os fatores motivacionais dos alunos na escolha do Curso Técnico de Cozinha do IFG-CG e os impactos esperados dessa formação técnica na vida profissional, pessoal e social dos alunos; bem como as condições de operacionalização do referido curso.

Como objetivos específicos, pretendíamos saber que motivos levam os alunos a se candidatar ao curso; que características possuem o curso que leva os alunos a escolhê-lo; que dificuldades encontram ao longo do percurso acadêmico; porque há um elevado nível de desistências; quais os objetivos do curso e se são completamente atingidos; que problemas surgem durante o desenrolar do curso; e que desafios são colocados ao Coordenador do Curso e de que maneira os supera.

Na revisão da literatura foram abordadas algumas teorias acerca dos temas focados: a motivação, satisfação, pedagogia, dentre outras relacionadas com o tópico estudado.

O Curso Técnico Integrado em Cozinha foi instituído em 2006, no Campus Goiânia, do IFG, com o intuito de formar um corpo técnico de profissionais para atuar em diferentes etapas de produção de alimentos, associada a uma formação de ensino médio. O foco é alcançar o aluno trabalhador, o que exige uma oferta de vaga no período noturno. Assim como defende Coelho (2008) sobre o novo contexto social, em que o adulto de hoje percebe a necessidade de voltar à sala de aula para buscar melhor qualificação e para se renovar profissionalmente.

A importância desse curso se dá pela necessidade de dar oportunidade ao público de jovens e adultos e o objetivo principal é o de melhorar sua forma-

ção e ampliar suas expectativas em relação ao mundo do trabalho. A corroborar estas ideias esteve a opinião do Coordenador do Curso, RS, ao afirmar que o objetivo está na “*busca de uma profissão e, ao mesmo tempo, a possibilidade de resgatar e terminar o ensino médio*”.

Após a investigação, e de uma forma que nos deixa orgulhosos, o que se notou é que, para além dessa formação profissional o curso atua, sobretudo, na formação humana, social e política do aluno, tornando-o capaz de reorientar seus projetos pessoais e profissionais.

O aluno que frequenta o curso é predominantemente feminino, com idade de 36 a 55 anos e que recebe até 2 salários mínimos (1 salário mínimo no corrente ano corresponde a R\$ 954,00), de origem do próprio estado, residindo na própria capital.

Esse aluno é um sujeito trabalhador, que está empregado ou estagiando na área de cozinha/gastronomia, revelando que o principal fator motivacional é o fato de gostar da área ou já estar atuando nela.

Ficou claro que, mesmo o aluno não tendo completado a formação do ensino básico, que deveria ser obrigatória, para ele concluir o ensino médio fica sendo o segundo fator de atratividade para que ele ingresse no curso. Isto demonstra que o ensino de EJA regular enfrenta maiores desafios, sendo frequentemente impactada pela evasão escolar.

Sobre esse aspecto da evasão, nota-se que o aluno da EJA do Curso em Cozinha esteve fora da sala de aula por um período de 10 anos ou mais e que foi impossibilitado de continuar seus estudos por motivos familiares (casamento e filhos), trabalho ou por problemas financeiros.

Sobre os desafios que os alunos enfrentam durante o curso, os que mais apontaram e interferem são: (i) cansaço, correria do dia a dia, sobrecarga de trabalho, associado a fatores como (ii) dificuldades de aprender provocando algum desânimo - haja vista que passaram muito tempo fora da sala de aula e retomar o ritmo de estudo envolve custos pessoais; (iii) dificuldades com a locomoção - devido ao fato de alguns morarem no entorno da capital; (iv) questão financeira - por alguns estarem desempregados ou por serem mal remunerados nos seus trabalhos.

Todos esses fatores são estimuladores da evasão e que persistem em fazê-los desistir do curso, mesmo que eles se sintam privilegiados, felizes, orgulhosos, gratos, realizando sonhos que jamais imaginaram no momento de saberem que foram selecionados entre os demais candidatos assim como no início do curso. A este propósito declarou uma aluna do curso: *“Eu trabalhei aqui no IFG durante 11 anos limpando as salas, quando todos iam embora para suas casas. Eu nunca imaginei que um dia estaria sentada aqui numa cadeira como aluna.”*

De acordo com o que já foi apontado pela literatura, são muitos os desafios, mas a evasão é um fator preocupante, que merece atenção especial e imediata por parte dos envolvidos, seja o Coordenador, sejam os professores ou servidores.

Segundo o Coordenador de Curso, impõe-se, neste momento, aumentar a divulgação do mesmo junto de potenciais candidatos, bem como reformular o respectivo Projeto Pedagógico no sentido de diminuir o tempo do curso, o que pode torná-lo menos “cansativo” aos olhos dos alunos.

Como sugestões de melhoria tendentes à promoção das condições de ensino aprendizagem aos alunos do curso, podemos indicar algumas que achamos possíveis de contribuir para a permanência desse público, como por exemplo:

- ✓ Formar grupos periódicos de estudo para acompanhar e debater a situação da EJA no IFG e no Brasil, entre os responsáveis;
- ✓ Aumento de bolsas de monitoria para atendimento a esses alunos como reforço na aprendizagem, principalmente nas disciplinas básicas (matemática, física, língua portuguesa);
- ✓ Acompanhar mais de perto a situação dos alunos em situação de vulnerabilidade, sugerindo aumentar o quadro de servidores (assistente social, pedagogo, psicólogo);
- ✓ Aumentar o auxílio financeiro para os alunos como forma de incentivo à permanência;
- ✓ Reduzir o tempo de duração do curso de 4 para 3 anos, pois isto desestimula os alunos a se manterem até ao final do curso, sendo também um dos principais fatores para a desistência;

- ✓ Capacitar ainda mais o quadro docente para atendimento exclusivo ao aluno da EJA, criando novas metodologias pedagógicas, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas, principalmente as de núcleo comum;
- ✓ Acompanhar, caso a caso, os alunos em situação de desistência do curso;
- ✓ Incentivar os docentes para tornar os exercícios das aulas práticas mais envolventes, dando exemplos do dia a dia, relacionados com os desafios da profissão que os alunos têm de enfrentar na cozinha.

Para finalizar, temos a dizer que apesar de todas as dificuldades que envolvem o público da EJA, vimos que ainda assim é grande a importância dada ao curso, deixando claro que a Instituição tem um papel importante de inclusão junto à sociedade, despertando nesses alunos novas perspectivas em relação ao futuro, tornando-os cidadãos mais preparados para a vida.

Como limitações da pesquisa, tivemos os condicionalismos de tempo devido a acumulação do trabalho de investigação com o exercício profissional no IFG-CG, e a dificuldade em encontrar um questionário previamente validado para aplicar na população-alvo.

No que se refere a sugestões para futuras pesquisas, apresentamos as seguintes ideias de:

- se aplicar um estudo semelhante a outros cursos do ensino médio integrado dos IF, que igualmente registram um elevado índice de evasão;
- se averiguar se há grandes diferenças entre a evasão de alunos dos cursos de licenciaturas ou de bacharelados para que de alguma maneira se possam buscar alternativas no sentido de reduzir esse índice que tanto interfere na continuidade dos estudos, na permanência de alunos e, em última análise, na gestão de recursos educativos.

Bibliografia

- Abreu, m. A. A. (2010). Educação: um novo patamar institucional. *Novos estudos*, 87, 131-143. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-33002010000200008&script=sci_arttext
- Aguiar, m. A. S. (2002). O conselho nacional de secretários de educação na reforma educacional do governo fhc. *Educação e sociedade*, 23(80),72-89. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0d/es/v23n80/12924.pdf>
- Alcoforado, l., barbosa, m. R., & barreto, d. A. B. (ed.). (2017). *Diálogos freireanos: a educação de jovens e adultos em portugal e no brasil*. Universidade de coimbra: autor. Recuperado de <https://books.google.pt/books?id=1zpzdgaaqbaj&lpg=pa681&dq=casos%20de%20sucesso%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20no%20brasil%20%22educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20no%20brasil%22&hl=pt-pt&pg=pa2#v=onepage&q=casos%20de%20sucesso%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20no%20brasil%20%22educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20no%20brasil%22&f=false>
- Alves, i. S. (2013) *motivação no contexto escolar: novos olhares* (trabalho de conclusão de curso). Faculdade capixaba da serra, serra, es, brasil.
- Brasil, c.c. (n.d.). *História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje*. Recuperado de <http://www.ucb.br/sites/100/103/tcc/12005/cristianecostabrazil.pdf>
- Brasil; Ministério da Educação. (2007). Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (proeja). *Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio*; documento base. Brasília, df: autor.
- Brasil; Ministério da Educação. (1999). *Educação de jovens e adultos*. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>
- Burochovitch, e.(ed.). (2010). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, rj, brasil: vozes.
- Brasi; Ministério da Educação. (2018). *Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC*. Brasília. Recuperado de <http://sistec.mec.gov.br/login/login>.

Bzuneck, j. A. (2000). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: *motivações para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, rj, brasil: vozes.

Balancho, m. J. S., & coelho, f. M. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas* (2a ed.). Porto, portugal: texto.

Camini, I. (2010). A política educacional do pde e do plano de metas compromisso todos pela educação. *Revista brasileira de política e administração da educação*, 26(3), 535-550. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19797/11535>

Cunha, c. M.(1999). Introdução – discutindo conceitos. In: *salto para o futuro: educação de jovens e adultos* (cap. 1, pp. 9-18). Brasília: mec.

Carvalho, m. (2010). *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares* (1a ed.). São paulo: ática.

Decreto-lei n. 580, de 30 de julho de 1938 (1938). Dispõe sobre a organização do instituto nacional de estudos pedagógicos. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>

Di pierro, m. C. (2005) notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no brasil. *Educação e sociedade*, 26(92), 1115-1139. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>

Di pierro, m. C., joia, o., & ribeiro, v. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no brasil. *Cadernos cedes*, 21(55). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0d/ccedes/v21n55/5541.pdf>

Elliot, a. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, v.34, n.3, 169-189.

Franco, m. A. (2008). *Pedagogia como ciência da educação* (2a ed.). São paulo: cortez.

Freire, a. M. A. (1989). *Analfabetismo no brasil*. São paulo: cortez.

Freitas, m. F. Q. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*, 29, 47-62. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/05.pdf>

Fundação educar. Seminário internacional de educação básica para jovens e adultos (1988). *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasília: autor.

Galand, b., & bourgeois, e. (eds.). (2011). *Motivar-se para aprender*. São paulo: cortez.

Gil, a. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São paulo: atlas.

Gerhardt, t. E., & tolofo, d. (eds.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela universidade aberta do brasil – uab/ufrgs e pelo curso de graduação tecnológica – planejamento e gestão para o desenvolvimento rural da sead/ufrgs. Porto alegre: editora da ufrgs.

Haddad, f. (2008) o plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Recuperado de http://www.ufrjm.edu.br/arquivos/64/22/cpa_sinaes_plano_desenvolv_educacao_haddad_2008.pdf

Haddad, s., di pierro, m. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, 14, 108-130. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>

Haddad, s. (2007). A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, 12(35), 197-211. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235>

Illeris, k. (2013). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem. In: *teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto alegre: penso.

Kneller, g. F. (1971). *Arte e ciência da criatividade* (2a ed.). São paulo: ibrasa.

Lei de diretrizes e base da educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

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. Capítulo iv. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lopes, s. P., & souza, l. S. (2010). Eja: uma educação possível ou mera utopia? Recuperado de http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf

Mamed, jr. W. (2004). Educação de jovens e adultos: discutindo uma identidade. *Guanicuns. Rev. Da fecha/fea - goiás*, n. 01, 159-170.

Maslow, a. (1975). Entrevista com o dr. Abraham maslow. In willard b. Frick (ed.), *psicologia humanista: entrevistas com maslow, murphy e rogers* (trad. E. Almeida, pp. 33-68). Rio de janeiro: zahar.

Middleton, m. J., & midgley, c. (1997) avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of education psychology*, v.89, n.4, p.710-718.

Morais, p. S. Et al (2012). Motivação e conhecimentos prévios: fatores condicionantes da aprendizagem do adulto na educação profissional. *Faeeba – educação e contemporaneidade*, salvador, v. 21, n. 37, p.189-204.

Nações unidas brasil. (2017). *Brasil precisa ampliar investimentos na educação de jovens e adultos, alertam especialistas*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/brasil-precisa-ampliar-investimentos-na-educacao-de-jovens-e-adultos-alertam-especialistas/>

Nascimento, s. M. (2013). *Educação de jovens e adultos – eja, na visão de paulo freire* (monografia). Universidade tecnológica federal do paraná, paranavaí, brasil.

Oliveira, d. A. (2009). As políticas educacionais no governo lula: rupturas e permanências. *Revista brasileira de política e administra o da educa o*, 25(2), 197-209. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19491/11317>

Oliveira, d. A. (2011) das políticas de governo   política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educa o & sociedade*, 32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092005>

Pintrich, p.r. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: m. Boekaerts, p. R., & zeidner (eds.), *handbook of self-regulation*. San diego, ca: academic press.

Programa das Na es Unidas para o Desenvolvimento (Pnud);
Instituto de Pesquisa Econ mica Aplicada (Ipea);
Fundaa o João Pinheiro (FJP). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. 2013. Recuperado de <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home>

Programa nacional de alfabetiza o. In fgv cpdoc. Recuperado de <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>

Rey, f. L. G. (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In maria c. Tacca (ed.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas-sp: alínea.

Ries, b. (2006). A aprendizagem na fase adulta. *Ciências e letras – revista da faculdade portoalegrense de educa o*, porto alegre, n. 40, p. 24-38.

Rummert, s. M., & ventura, j. P. (2007). Políticas públicas para educa o de jovens e adultos no brasil: a permanente (re)construa o da subalternidade – considera es sobre os programas brasil alfabetizado e fazendo escola. *Educar*, 29, 29-45. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0d/er/n29/04.pdf>

Rovaris, n. A. Z., & walker, m. R. (2012). Forma o de professores: pedagogia como ciência da educa o. In: *ix seminário de pesquisa em educa o da região sul, ix anped sul*. Universidade de caxias do sul, caxias do sul, rs, brasil.

- Saul, a. M., & silva, a. F. G. (2009). O legado de paulo freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 90(224), 223-244. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/507/491>
- Sena, p. (2008). A legislação do fundeb, *cadernos de pesquisa*, 38(134), 319-340. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0438134>
- Shiroma, e. O., & lima filho, d. L. (2011). Trabalho docente na educação profissional e tecnológica no proeja. *Educação & sociedade*, 32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975007>
- Soares, m. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Revista presença pedagógica*, v.9, n. 52.
- Soek, a. P. (2010). *Fundamento e metodologia da educação de jovens e adultos*. Curitiba: fael.
- Strelhow, t. B. (2010). Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil. *Revista histedbr on-line*, 38, 49-59. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf
- Traversini, c. S. (2003). *Programa alfabetização solidária: o governo de todos e de cada um* (tese de doutorado). Universidade federal do rio grande do sul, porto alegre, rio grande do sul, brasil. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13257/000370932.pdf?sequence=1>
- Zenorini, r.p.c., santos, a.a.a., & monteiro, r.m.m. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, v.21, n.49, p.157-164.

Apêndices

Apêndice A– Questionário aos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha



INSTITUTO
SUPERIOR
DE CONTABILIDADE
E ADMINISTRAÇÃO
DO PORTO



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

Câmpus
Goiânia

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a uma investigação de Mestrado em Assessoria de Administração, realizada no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, pertencente ao Politécnico do Porto (Portugal), em convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Brasil).

Trata-se de um questionário anônimo, não sendo necessária sua identificação em nenhuma das folhas. Seu objetivo é analisar os fatores motivacionais que condicionam a opção pelo *Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG-Campus Goiânia*, bem como mensurar os impactos esperados da formação técnica e integrada na vida pessoal e profissional dos alunos, a fim de verificar o nível das transformações.

Solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Os resultados deste questionário serão utilizados apenas para fins estatísticos e acadêmicos.

Sua contribuição é imprescindível para os resultados desta pesquisa.

Desde já agradeço a sua participação.

Marilena Menezes Bandeira Neiva

Tema de Investigação: **PROFISSIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): MOTIVAÇÃO E IMPACTOS NA VIDA PESSOAL E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM COZINHA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS GOIÂNIA**

PERFIL DOS ESTUDANTES

1-Sexo: Feminino Masculino

2 - Idade: até 18 18-25 26-35 36-45 46-55 56-65 mais de 65 anos

3- Estado civil: Solteiro Casado Divorciado Viúvo Outros

4 - Salário mensal (sm):

até 1 sm acima de 1 até 2 sm acima de 2 até 3 sm

acima de 3 até 5 sm Acima de 5 até 7 sm acima de 7 sm

5 - Local de nascimento:

Cidade: _____ Estado: _____

6 - Local de moradia:

Cidade: _____ Bairro: _____

7 - Se é migrante, há quantos anos mora em Goiânia ou região:

ROTEIRO:

A. Categoria de Análise I: Fatores motivacionais

1- Há motivos específicos que o (a) levaram a fazer a escolha pelo curso Técnico de Cozinha do IFG?

2- Por quanto tempo esteve fora da sala de aula?

3- Quais os motivos que o (a) levaram a parar de estudar?

4- Quais os motivos que o (a) fizeram voltar aos estudos?

B. Categoria de Análise II: Desafios e expectativas durante o curso

1. Como você se sente sendo aluno da EJA do Curso Técnico em Cozinha do IFG?

2. Quais as dificuldades enfrentadas para frequentar este curso?

3. Você já pensou em desistir em algum momento? Sim Não
Por quê?

C. Categoria de Análise III: Impactos da formação na vida profissional atual

1- Você trabalha atualmente? Sim Não **Se sua resposta for NÃO, passe para a questão D.**

Categoria de Análise IV

1.1 Se sua resposta for **SIM**, em que profissão trabalha atualmente? _____

2-Você mudou de emprego depois que ingressou nesse curso EJA Técnico Integrado de Cozinha?

Sim Não **Se sua resposta for NÃO, passe para D. Categoria de Análise IV**

2.1 Se sua resposta for **SIM**, responda às afirmações abaixo marcando com um X no espaço correspondente ao seu nível de resposta: **DT** ou **D** ou **NSO** ou **C** ou **CT**

Itens sobre a Formação Técnica e Profissional	Discordo totalmente (DT)	Discordo (D)	Não sei opinar (NSO)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
a) A mudança de emprego está relacionada ao curso de Cozinha do IFG.					
b) A mudança de emprego foi para uma condição melhor.					
c) A formação que recebo no IFG melhora o desempenho no meu trabalho.					
d) Recebi melhor (es) proposta (s) de trabalho e salário porque estou estudando no curso Técnico de Cozinha no IFG.					
e) Espero que surjam outras oportunidades profissionais devido a frequentar este curso.					
f) Pretendo seguir carreira na área de cozinha.					
g) Pretendo dar continuidade aos meus estudos, após terminar o curso.					

D. Categoria de Análise IV: Impactos da formação na vida pessoal

1. Após ingressar no IFG, percebeu mudanças significativas em relação a sua vida (do ponto de vista pessoal e social)?

Sim Não **Se sua resposta for NÃO, passe para as considerações finais.**

1.1 **Se sua resposta for SIM**, responda às afirmações abaixo marcando com um X no espaço correspondente ao seu nível de resposta: **DT** ou **D** ou **NSO** ou **C** ou **CT**

Itens sobre aspectos pessoais e sociais	Discordo totalmente (DT)	Discordo (D)	Não sei opinar (NSO)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
a) O comportamento em relação a minha família mudou com o regresso aos estudos.					
b) A família e os amigos valorizam a minha decisão de retomar os					

estudos.					
c) Aumentou o interesse para me aprimorar nos estudos.					
d) A formação que recebo no IFG tem reorientado o meu olhar sobre a sociedade, a política, o meio ambiente, a ética, etc.					
e) Depois de retomar os estudos passei a sentir mais segurança para enfrentar os desafios que surgem no dia-a-dia.					
Itens sobre aspectos pessoais e sociais	Discordo totalmente (DT)	Discordo (D)	Não sei opinar (NSO)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
f) Depois de voltar para a escola minha postura passou a incentivar pessoas do meu convívio a também buscar uma formação maior que aquela que tinha.					
g) Depois de regressar aos estudos passei a ser visto (a) como uma referência pelas pessoas do meu convívio.					

E. Considerações finais

Caso queiram acrescentar algo importante que não foi indicado acima em relação a sua formação, use este espaço abaixo para isso.

Agradeço a sua disponibilidade em contribuir para esta pesquisa.

Apêndice B–Roteiro de Entrevista ao Coordenador do Curso



INSTITUTO
SUPERIOR
DE CONTABILIDADE
E ADMINISTRAÇÃO
DO PORTO



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

Câmpus
Goiânia

ENTREVISTA

Esta entrevista destina-se a uma investigação de Mestrado em Assessoria de Administração, realizada no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, pertencente ao Politécnico do Porto (Portugal), em convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Brasil).

Trata-se de uma entrevista direcionada ao Coordenador do Curso Técnico Integrado em Cozinha do Câmpus Goiânia e tem como objetivo verificar que características possui o curso que o tornam atrativo aos olhos dos alunos e quais os impactos causados na vida pessoal e formação profissional desses alunos.

Solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Os resultados desta entrevista serão utilizados apenas para fins estatísticos e acadêmicos.

Sua contribuição é imprescindível para os resultados desta pesquisa.

Desde já agradeço a sua participação.

Marilena Menezes Bandeira Neiva

Tema de Investigação: **PROFISSIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): MOTIVAÇÃO E IMPACTOS NA VIDA PESSOAL E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM COZINHA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS GOIÂNIA**

ROTEIRO

1. Fale do seu perfil como coordenador do Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG (formação, tempo de instituição, se ministras aulas no curso e quanto tempo encontra-se como Coordenador do mesmo, etc.):

R: Minha formação é em Administração, com especialização em Administração Hospitalar, Docência do ensino superior, Mestrado em Engenharia de Produção. Estou na instituição desde ago/1996. Sou professor do curso e ministro a disciplina Projeto e Desenvolvimento de Produtos e estou na coordenação do curso desde fev/2017.

2. Há quanto tempo o curso Técnico Integrado em Cozinha existe no IFG?

R: O curso existe desde 2006, originalmente chamado de Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação na modalidade EJA. Em 2009 a denominação do curso foi mudada para Curso Técnico Integrado em Cozinha.

3. Qual é o objetivo do Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG?

R: *objetivo formar profissionais que atuem em diferentes etapas do processo de produção de alimentos: seleção, armazenamento, higienização, porcionamento, preparo, finalização dos pratos e elaboração de cardápios. O técnico em Cozinha opera e mantém equipamentos e maquinários de cozinha e armazena diferentes gêneros alimentícios, controlando seus estoques, consumos e custos.*

4. Quais os impactos esperados da formação técnica e integrada na vida profissional dos alunos?

R: *Que os alunos sejam capazes de compreender as várias etapas do processo de produção de alimentos e bebidas reconhecendo suas matérias primas e sua composição química inserindo-se no mercado de trabalho; Busque formas de trabalho criativas que permitam tornar-se um profissional mais dinâmico, autônomo, reflexivo e consciente de suas responsabilidades sociais e ambientais na área de atuação; Continue estudos posteriores que elevem o grau de escolaridade.*

5. Qual é o perfil dos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG?

R: *O nosso aluno em sua maioria é composta por trabalhadores, com média de idade acima dos 30 anos.*

6. O que você acha que leva os alunos a escolherem o Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG? Ou de outro modo, quais características você apontaria como representativas de atratividade para o aluno e que são diferenciais para a sua formação pessoal e profissional?

R: *A busca de uma profissão e, ao mesmo tempo, a possibilidade de resgatar e terminar o ensino médio.*

6.1 Quais os maiores desafios, quanto à gestão do ensino, que se apresentam ao coordenador e ao corpo docente?

R: *Aspectos relacionados às metodologias a serem aplicadas em sala de aula em virtude do perfil do aluno. Em que pese já termos ajustado questões relativas à metodologia junto a área técnica, na parte a que se refere ao núcleo comum ainda temos dificuldades.*

7. Há evasão de alunos do curso?

R: *Sim. E é considerável. Estamos refletindo sobre essa questão, que se tornou crucial para a instituição.*

7.1 Sobre os números da evasão nesse curso, você poderia apontá-los?

R: *Depende do período do curso. Nos três primeiros períodos há pouca evasão. A partir daí os índices vão aumentando*

7.2 E foi sempre assim ou ficou assim ao longo dos anos?

R: *Observamos que isto está acontecendo ao longo dos anos.*

7.3 Os motivos da desistência dos alunos estão ligados a que fatores, no seu ponto de vista?

R: *São vários fatores entre eles: por terem ficado longo período fora da sala de aula, os*

alunos parecem ter perdido a habilidade para estudar; deficiência da formação escolar anterior; dificuldades pessoais de adaptação à escola; incompatibilidade entre os estudos e o trabalho (principalmente no que se refere a horários de aulas e horário de trabalho); reprovação por faltas (baixa frequência às aulas).

8. O que o IFG e a coordenação do curso tem feito no sentido de reduzir esses fatores de constrangimento?

R: Trabalhando junto à instituição, por meio de estudos e reflexões sobre as causas e daí partir para uma intervenção mais sólida.

9. Do ponto de vista educativo e institucional, como você enxerga esse projeto de educação integrada para jovens e adultos no IFG?

R: Muito importante, haja vista a natureza social dessa modalidade de ensino. É a possibilidade de resgate de autoestima e dignidade do trabalhador estudante e também a oportunidade de oferecer uma nova perspectiva de vida, por meio da capacitação para o trabalho.

10. Gostaria de acrescentar alguma informação ou ideia que contribua para a projeção desse curso?

R: Aumentar a visibilidade do mesmo. Rever o Projeto Pedagógico do Curso no sentido de se reduzir o tempo do curso e torná-lo mais atrativo.

Agradeço sua participação e contribuição.

Apêndice C

Tabela 02- Impactos da formação na vida profissional dos inquiridos(N=156, n=54)

Itens sobre a Formação Técnica e Profissional	Discordo totalmente (DT)	Discordo (D)	Não sei opinar (NSO)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)	Total e % dos inquiridos
a)A mudança de emprego está relacionada ao curso de Cozinha do IFG.	3 (14%)	5 (24%)	0 (0%)	6 (29%)	7 (33%)	21 (100%)
b)A mudança de emprego foi para uma condição melhor.	3 (14%)	2 (9%)	2 (9%)	5 (24%)	9 (43%)	21 (100%)
c) A formação que recebo no IFG melhora o desempenho no meu trabalho.	0 (0%)	1 (5%)	0 (0%)	7 (33%)	13 (62%)	21 (100%)
d)Recebi melhor (es) proposta (s) de trabalho e salário porque estou estudando no curso Técnico de Cozinha no IFG.	1 (5%)	4 (19%)	0 (0%)	3 (14%)	13 (62%)	21 (100%)
e)Espero que surjam outras oportunidades profissionais devido a frequentar este curso.	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (19%)	16 (76%)	21 (100%)
f) Pretendo seguir carreira na área de cozinha.	2 (9%)	0 (0%)	2 (9%)	3 (14%)	14 (68%)	21 (100%)
g)Pretendo dar continuidade aos meus estudos, após terminar o curso.	0 (0%)	0 (0%)	2 (9%)	4 (19%)	15 (71%)	21 (100%)

Apêndice D

Tabela 03 – Impactos da formação na vida pessoal e social dos inquiridos (N=152, n=76)

Itens sobre aspectos pessoais e sociais	Discordo totalmente (DT)	Discordo (D)	Não sei opinar (NSO)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)	Total e % dos inquiridos
a) O comportamento em relação a minha família mudou com o regresso aos estudos.	2 (3%)	2 (3%)	2 (3%)	26 (34%)	44 (57%)	76 (100%)
b) A família e os amigos valorizam a minha decisão de retomar os estudos.	3 (4%)	1 (1%)	1 (1%)	16 (21%)	55 (73%)	76 (100%)
c) Aumentou o interesse para me aprimorar nos estudos.	2 (3%)	2 (3%)	0 (0%)	18 (24%)	54 (70%)	76 (100%)
d) A formação que recebo no IFG tem reorientado o meu olhar sobre a sociedade, a política, o meio ambiente, a ética, etc.	2 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (33%)	49 (64%)	76 (100%)
e) Depois de retomar os estudos passei a sentir mais segurança para enfrentar os desafios que surgem no dia-a-dia.	1 (1%)	1 (1%)	1 (1%)	21 (28%)	52 (69%)	76 (100%)
f) Depois de voltar para a escola minha postura passou a incentivar pessoas do meu convívio a também buscar uma formação maior que aquela que tinha.	2 (3%)	0 (0%)	5 (6%)	18 (24%)	51 (67%)	76 (100%)
g) Depois de regressar aos estudos passei a ser visto (a) como uma referência pelas pessoas do meu convívio.	2 (3%)	1 (1%)	4 (5%)	19 (25%)	50 (66%)	76 (100%)

Anexos

Anexo 1 - Matriz Curricular em vigor do Curso Técnico em Cozinha – PROEJA

Componentes Curriculares		Horas-Aula	Horas-Relógio
1º Período	Biologia	36h	27
	Estrutura Física e Organizacional da Cozinha	36h	27
	Língua Portuguesa I	72h	54
	Matemática I	72h	54
	Química I	36h	27
	Informática Básica I	36h	27
	Introdução aos Serviços de alimentação	36h	27
	Física I	36h	27
Subtotal		360	270
2º Período	Língua Portuguesa II	72h	54
	Matemática II	72h	54
	Informática Básica II	36h	27
	Física II	36h	27
	Higiene e Legislação de Alimentos I	36h	27
	Segurança do Trabalho	36h	27
	Biologia II	36h	27
	Química II	36h	27
Subtotal		360	270
3º Período	Relações Humanas	36h	27
	Língua Portuguesa III	36h	27
	Filosofia I	36h	27
	Geografia I	36h	27
	Matemática III	36h	27
	História I	36h	27
	Higiene e Legislação de alimentos II	36h	27
	Sociologia do Trabalho I	36h	27
Subtotal		360	270
Habilidades Básicas de Cozinha		72h	54
Subtotal		360	270
4º Período	Biologia	36h	27
	Estrutura Física e Organizacional da Cozinha	36h	27
	Língua Portuguesa I	72h	54
	Matemática I	72h	54
	Química I	36h	27
	Informática Básica I	36h	27
	Introdução aos Serviços de alimentação	36h	27
	Física I	36h	27

	Subtotal	360	270
5º Período	Língua Portuguesa V	36h	27
	Matemática V	36h	27
	Nutrição II	72h	54
	Serviços de Banquetes e Eventos	36h	27
	Gestão do Setor de Alimentação I	36h	27
	Cozinha Brasileira	72h	54
	Arte I	36h	27
	Língua Portuguesa V	36h	27
	Inglês Instrumental	36h	27
	Subtotal	360	270
6º Período	Espanhol I	36h	27
	Arte II	36h	27
	Química Orgânica	36h	27
	Serviço de Bebidas I	36h	27
	Noções de Panificação e Confeitaria	72h	54
	Gestão do Setor de Alimentação II	36h	27
	Matemática VI	36h	27
	Língua Portuguesa VI	36h	27
	Subtotal	360	270
7º Período	Língua Portuguesa VII	36h	27
	Matemática VII	36h	27
	Cozinha Internacional	72h	54
	Espanhol II	36h	27
	Enologia	36h	27
	Educação Física, Saúde e Lazer	72h	54
	Alimentos e Bebidas do Cerrado	72h	54
	Subtotal	360	270
8º Período	Harmonização de Alimentos e Bebidas	72h	54
	Projeto e Desenvolvimento de Produtos	72h	54
	Confeitaria e Panificação Regional	72h	54
	Empreendedorismo no Setor de Alimentação	36h	27
	Alimentação e Sustentabilidade	36h	27
	Matemática I	36h	27
	Língua Portuguesa VIII	36h	27
	Subtotal	360	270
Carga-horária total das disciplinas		2880	2160

Atividades Extra-curriculares	-	100h
Estágio Curricular Supervisionado	-	200h
Total do curso		2460

Fonte: Projeto do curso Técnico Integrado em Cozinha (adaptado pela pesquisadora).

Anexo 2 -Termo de Anuência

TERMO DE ANUÊNCIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Profissionalização e Educação de Jovens e Adultos (EJA): motivação e impactos na vida pessoal e profissional dos alunos do curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia”** coordenado pela pesquisadora Marilena Menezes Bandeira Neiva, desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora **Zita Maria Alves Romero Oliveira Rodrigues Gonçalves** do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto - Instituto Politécnico do Porto/Portugal e Coorientação da Professora Doutora **Gisélia Lima Carvalho**, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de junho e julho de 2018 e disponibiliza a existência de infraestrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Estamos cientes que a execução deste projeto dependerá do parecer consubstanciado enviado pelo CEP/IFG mediante parecer “Aprovado”.

Goiânia, 07 de junho de 2018.

Maria de Lourdes Magalhães
Diretora-Geral do Câmpus Goiânia do IFG
Portaria nº 2.220 de 24/10/2017

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: “Profissionalização e Educação de Jovens e Adultos (EJA): motivos e impactos na vida pessoal e profissional dos alunos do curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia”. Meu nome é Marilena Menezes Bandeira Neiva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Sociais Aplicadas, especificamente a área de Administração. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail: marilena.neiva@ifg.edu.br, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguintes contatos telefônicos: (62)99613-4289. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612- 2200.**

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Título: Profissionalização e Educação de Jovens e Adultos (EJA): motivos e impactos na vida pessoal e profissional dos alunos do curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia.

Justificativa: De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2012-2016), o Instituto Federal tem o compromisso de modificar e dar outro sentido àqueles indivíduos que buscam aperfeiçoar-se através de uma educação de qualidade, na expectativa de aprimoramento de seus conhecimentos, dando-lhes a oportunidade de uma transformação social, pois trata-se de um projeto empreendedor, a favor do progresso, atribuindo sentido à vida. Diz respeito, portanto, a uma ação política voltada à educação para a mudança de uma sociedade.

É por isso que se pretende averiguar se este desígnio do IFG-CG está a ser cumprido na perspectiva dos alunos e docentes do curso em causa. Para além disso, a autora trabalha nesta Instituição de Ensino Superior (IES) e devido à sua experiência em lidar com esta problemática, sente-se motivada para trabalhar numa pesquisa com utilidade prática e que contribua para a melhoria do curso.

.Objetivos: Como objetivos gerais, iremos estudar a atratividade do Curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás (IFG-CG), bem como os fatores motivacionais que condicionam a opção pelo curso e os impactos na formação profissional e na vida pessoal dos estudantes.

1.1 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Obs.: No caso deste questionário, não serão obtidos nenhum tipo de registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais, sendo que será utilizado nesta pesquisa apenas as informações das respostas às respectivas perguntas. Por favor, rubriche dentro do parêntese com a proposição escolhida.

() **Permito** a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() **Não permito** a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Caso sinta qualquer tipo de desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), fique à vontade para não responder ou desistir desta pesquisa mesmo após a coleta dos dados, pois lhe serão assegurados todos os direitos em participar da pesquisa sem lhe causar nenhum tipo de dano ou prejuízo. Os resultados desta pesquisa serão tornados públicos e disponibilizados a todos que possuam interesse na mesma, como também a quaisquer servidores, alunos ou a quaisquer membros da comunidade interna ou externa, com os devidos créditos/referências. Antes da coleta de dados o pesquisador fará a apresentação aos alunos convidados acerca da pesquisa, com a devida autorização do professor responsável pela turma para essa aplicação de questionário em sala e que a mesma só será consentida através da assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), informando aos mesmos que esta pesquisa servirá para analisar os fatores motivacionais que condicionam a opção pelo *Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG-Campus Goiânia*, bem como mensurar os impactos esperados da formação técnica e integrada na vida pessoal e profissional dos alunos, e que o resultado servirá para auxiliar pesquisas futuras. Será também informado que os alunos não precisam responder naquele momento caso não se sintam à vontade, podendo levar o questionário para casa para responder com mais tranquilidade se assim quiserem e o devolver posteriormente para o pesquisador. Também terão toda a liberdade de perguntar acerca do questionário para que o pesquisador possa sanar quaisquer dúvidas que venham a ter. A coleta de dados será monitorada pelo pesquisador e os dados, serão manejados exclusivamente por este, com o objetivo de extração e levantamento de informações relevantes. Os dados coletados serão obtidos e aplicados especificamente para os propósitos da pesquisa, sendo garantidos o sigilo, o anonimato e a confidencialidade quanto à identidade dos participantes, bem como a preservação de sua dignidade, considerando-se exclusivamente as informações oferecidas por meio das respostas à esta entrevista estruturada. A pesquisa não apresenta nenhum risco eminente pois a coleta e análise de dados será monitorada exclusivamente pelo pesquisador, com o objetivo de extração e levantamento de informações relevantes, sendo que a amostra será composta por todos os dados coletados.

1.3 Não estão previstas formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada no que se refere ao transporte e a alimentação do participante.

1.4 A pesquisadora garante o sigilo que lhe assegure a sua privacidade e o seu anonimato.

1.5 Você tem total liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.6 Você tem total liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa.

1.7 Declaro aos participantes que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.8 Os resultados desta pesquisa serão tornados públicos e disponibilizados a todos que possuam interesse na mesma, como também a quaisquer servidores, alunos ou a quaisquer membros da comunidade interna ou externa, com os devidos créditos/referências.

1.9 Você possui o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

1.10 Esta pesquisa não envolve o armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,.....
.....,inscrito (a) sob o RG nº.....e CPF
....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Profissionalização e Educação de Jovens e Adultos (EJA): motivos e impactos na vida pessoal e profissional dos alunos do curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Marilena Menezes Bandeira Neiva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, agosto de 2018.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável