



FACULDADE ALVES DE FARIA (ALFA)
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)
JOSIMAR GOMES DE SOUSA

**ATUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS NA FORMAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: o caso do Curso Técnico Integrado em Cozinha.**

GOIÂNIA

FEVEREIRO DE 2015

FACULDADES ALVES DE FARIA (ALFA)
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)
JOSIMAR GOMES DE SOUSA

**ATUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS NA FORMAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: o caso do Curso Técnico Integrado em Cozinha.**

**Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional
em Desenvolvimento Regional das Faculdades Alves Faria, como
requisito a obtenção do título de Mestre, sob orientação da profa.
Dra. Heliane Prudente Nunes.**

GOIÂNIA
FEVEREIRO DE 2015

FACULDADE ALVES DE FARIA (ALFA)
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)
JOSIMAR GOMES DE SOUSA

**ATUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS NA FORMAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: o caso do Curso Técnico Integrado em Cozinha.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Heliane Prudente Nunes (ALFA)
(Prof.^a. Orientadora)

PROF.^a. Dra. Cintia Neves Godói (ALFA)
(Prof.^o. Leitor)

PROF.^a. Dra Renata Cristina de Sousa Nascimento (PUC-GO)
(Prof. Leitor)

Goiânia

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos meus familiares, principalmente, a minha esposa Heloisa Helena que com sua generosidade, carinho e dedicação à família, contribuiu de forma significativa para a execução desta pesquisa. Quero fazer também esta dedicatória ao meu filho Caio Freire que teve uma função importante na realização desta tarefa científica, confeccionando gráficos e tabelas, bem como tirando minhas dúvidas no que se refere à parte de digitalização e informática. O aconchego de meus pais e também do meu irmão, foram sempre fundamentais para que eu pudesse atingir metas como essa. A eles os meus agradecimentos. Dedico também a minha cunhada Marluce Freire Lima de Araújo, que como professora universitária abriu minha mente para que eu pudesse ter a compreensão das fases do trabalho científico.

Como não poderia esquecer, dedico esta conquista a professora e doutora Heliane Prudente Nunes, que foi quem me orientou, mostrando qual caminho eu deveria trilhar, com tranquilidade, humildade, segurança e sabedoria para que eu alcançasse este objetivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o Instituto Federal de Goiás, bem como o Departamento de Hotelaria e Turismo deste mesmo órgão, que deixaram suas portas abertas para que eu tivesse acesso às informações necessárias para a realização deste trabalho, proporcionando assim facilidades para a execução desta pesquisa. Agradeço também a Direção das Faculdades Alves de Faria (ALFA) pelo excelente quadro de professores, prestativos e atenciosos e em especial gostaria de agradecer ao professor Fernando Negret Fernandez que nunca mediu esforços para atender aos seus alunos. As pessoas que também opinaram nos questionários a elas propostos, fica aqui também os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

SOUSA, Josimar Gomes. Atuação do Instituto Federal de Goiás na formação de Jovens e Adultos: o caso do Curso Técnico Integrado de Cozinha. Mestrado em Desenvolvimento Regional das Faculdades Alves Faria. Goiânia 2014.

Este trabalho tem como objetivo avaliar a atuação do Instituto Federal de Goiás na formação de jovens e adultos: o caso do Curso Técnico Integrado em Cozinha. Investiga o surgimento dos cursos profissionalizantes no Brasil, a legislação pertinente e o surgimento dos Institutos Técnicos Federais de Educação. Em Goiás avalia a estrutura dos cursos oferecidos pelo IFG, seu corpo docente e discente, enfocando o curso de Técnico Integrado em Cozinha, e o desempenho do IFG na formação de jovens e adultos. Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica aplicada em uma amostra dos estudantes que ainda estão frequentando o citado curso. Para a pesquisa com os alunos deste curso, utilizou-se de um questionário com questões objetivas e subjetivas com a finalidade de aferir o nível de satisfação desses discentes com o curso, bem como com a instituição no qual eles frequentam.

Palavras-Chave:IFG. PROEJA. Técnicos em cozinha. Legislação Educacional. Curso Profissionalizante.

ABSTRACT

SOUSA, Josimar Gomes. Role of the Federal Institute of Goiás in the formation of Youth and Adults: The Case of Integrated Technical Course Kitchen. Dissertation (Master of Regional Development) - Program Graduate Regional Development, Faculty of ALFA - Alves Faria, Goiânia -Go.

This work aims to evaluate the performance of the Federal Institute of Goiás in the formation of young people and adults: the case of Integrated Technical Course in kitchen. Investigates the rise of professional courses in Brazil, the relevant legislation and the emergence of the Federal Institutes of Technical Education. In Goiás evaluates the structure of the courses offered by IFG, faculty and students, focusing on the course of Integrated Technician kitchen, and the performance of the IFG in the formation of youth and adults. The methodology used was the literature and empirical research applied to a sample of students who are still attending the said course. For research with students of this course, was used a questionnaire with objective and subjective questions in order to assess the level of satisfaction of these students with the course and with the institution to which they attend.

Keywords: IFG. PROEJA. Technical kitchen. Educational legislation. Vocational courses.

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Quadro dos docentes do Curso Técnico Integrado em Cozinha com a formação e o regime de trabalho no campus de Goiânia	63
-----------------	--	----

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	Realidade educacional na cidade de Goiânia no que se refere à educação de jovens e adultos.	18
Gráfico 2	Índices de alimentação realizada fora do lar, no Brasil no período de 2004 a 2014.	62
Gráfico 3	Por que os alunos escolheram o Curso Técnico em Cozinha?	69
Gráfico 4	Qual a modalidade de trabalho que você está executando?	70
Gráfico 5	O salário dos alunos teve um aumento após o seu ingresso no curso?	72

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Foto do Instituto Federal de Goiás	44
-----------------	------------------------------------	----

LISTA DE MAPA

Mapa 1	Localização do Instituto Federal de Goiás na cidade de Goiânia	44
---------------	--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABIA	Associação Brasileira das Indústrias da Alimentação
ABRASEL	Associação Brasileira de Bares e Restaurantes
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CES	Centro de Estudos Supletivos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DCNT	Doenças Crônicas não Transmissíveis
EAFS	Escolas Agrotécnicas Federais
EDUCACENSO	Censo da Educação Básica
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETE	Escola Técnicas Estaduais
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
ETG	Escola Técnica de Goiânia
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Impostos Sobre Circulação de Mercadorias
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEI	Programa de Educação Integrada
PFZ	Programa Fome Zero
PNAN	Programa Nacional em Nutrição
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS E MODALIDADES... 20	
1.1 Contexto Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	24
1.2 - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): origens e características	27
1.2.1 - O Proeja no Instituto Federal de Goiás	39
CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO E ATUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG) NO CONTEXTO GOIANIENSE	41
2.1 - Histórico do Instituto Federal de Goiás (IFG).	41
2.2 - Projeto Pedagógico Institucional do IFG e Princípios Filosóficos e Teórico-Metodológicos que Norteiam as Práticas Acadêmicas da Instituição.....	45
CAPÍTULO 3 – O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM COZINHA DO IFG: ESTRUTURA E ATUAÇÃO DOS ALUNOS EGRESSOS	50
3.1 - Hábitos Alimentares na Atualidade	52
3.2 - A Gastronomia no Mundo e sua Influência no Brasil.....	54
3.2.1 A Gastronomia no Ocidente	55
3.2.2 A Herança da culinária Africana e Portuguesa	56
3.3 - A Atuação do IFG na formação de jovens e adultos: O caso do curso técnico integrado em cozinha	57
3.3.1 Concepções e princípio teóricos do curso	57
3.3.2 - Princípios metodológicos do curso técnico integrado em cozinha	59
3.3.3 - Qualificação dos docentes.....	63
Fonte: IFG, 2010	63
3.3.4 - Nível de satisfação com o curso.....	63
3.3.5 - Perfil dos discentes do curso Técnico Integrado em Cozinha e suas concepções sobre o curso	65
3.3.4 - Relatório dos questionários aplicados.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
APÊNDICES	82
ANEXOS.....	89

INTRODUÇÃO

O tema em visa compreender como está ocorrendo a atuação do Instituto Federal de Goiás na formação dos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha deste mesmo órgão de ensino estudo. Tal iniciativa é de suma relevância, levando-se em consideração o aumento da alimentação fora de casa e oportunidade de emprego na área alimentícia na cidade de Goiânia. Percebem-se ainda os anseios por parte das pessoas em poder usufruir de uma alimentação higiênica, saudável, saborosa e segura, o que explica a importância da realização deste estudo.

Nesse sentido pretende-se compreender qual a relação entre a criação do curso técnico integrado de cozinha e a atuação do Instituto Federal de Goiás na atuação da formação de jovens e adultos.

A pesquisa estabelece como objetivo geral avaliar o desempenho do Instituto Federal de Goiás na formação de jovens e adultos: o caso do Curso Técnico Integrado em Cozinha, na cidade de Goiânia, no período de 2006 a 2014. Para tanto foi estudado a matriz curricular do Curso de Técnico Integrado de Cozinha (PROEJA-IFG), buscando estabelecer a relação dos conteúdos com o modelo de formação profissional recebida no curso Técnico Integrado de Cozinha do PROEJA e a demanda do mercado gastronômico; conhecer o nível de satisfação dos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha formada pelo PROEJA do IFG e por fim pretende-se avaliar por meio de indicadores sociais, a melhoria na qualidade de vida dos alunos do curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás.

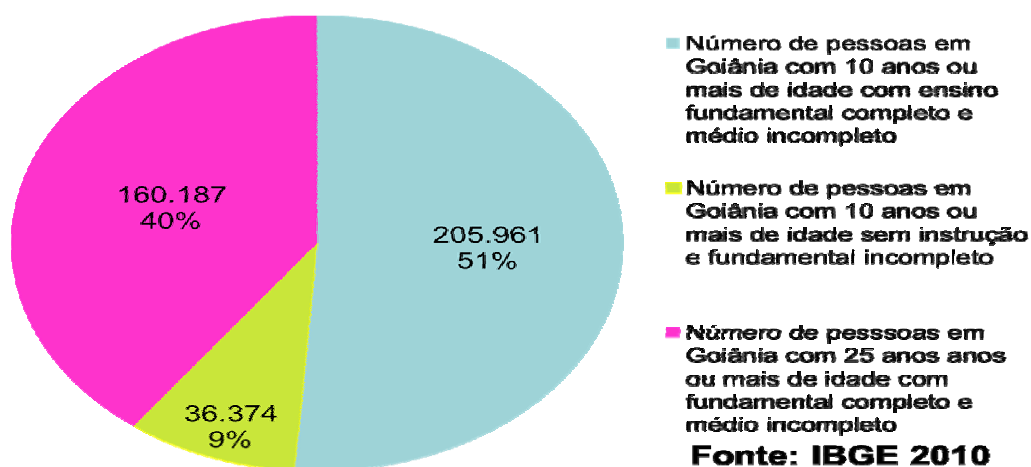
A importância dos cursos profissionalizantes é demonstrada pelos dados estatísticos oficiais. Segundo o IBGE (2007), a educação de Jovens e Adultos (EJA) era frequentada nesta data, por cerca de 10,9 milhões de pessoas, que correspondia a 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade. Das cerca de 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontando para o abandono foi a incompatibilidade e horários das aulas com o trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse de fazer o curso(15,6%). Estes dados são preocupantes e por isso mesmo requerem uma investigação mais cuidadosa sobre tal realidade.

Os dados mais atualizados indicam, segundo IBGE (2012), pela primeira vez em quinze anos, o índice de analfabetismo cresceu no Brasil. É o que mostra a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio (Pnad), realizada em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgada em setembro de 2013. O índice de pessoas de 15 anos de idade ou mais que não sabem ler nem escrever subiu de 8,6% em 2011 para 8,7% em 2012. Isso significa que no período de um ano o país adquiriu 300.000 analfabetos, que vão se somar aos 30 milhões já existentes. Só na região de Goiânia são quarenta e três mil analfabetos, conforme dados do IBGE em 2010. p.90 .

A escolha deste tema se justifica ainda por tentar suprir curiosidades profissionais, científicas e ao mesmo tempo procurar contribuir para o desenvolvimento regional. Em observações realizadas no Curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás, foi percebido as inseguranças, dúvidas e reclamações por parte dos discentes relacionadas a adequação dos conteúdos oferecidos pelo curso, e a demanda do mercado de trabalho, bem como a falta de aulas prática. Deste modo tornou-se importante investigar a atuação do Instituto Federal de Goiás na formação do PROEJA: o caso do Curso Técnico Integrado em Cozinha. Outras indagações que foram averiguadas com os alunos são: eles se encontram seguros com a formação educacional e técnica que o instituto lhes disponibilizou? Eles estão satisfeitos com os métodos de ensinos que lhes estão sendo oferecidos? Como alunos, sentem que estão tendo seus anseios dos correspondidos? Como estudantes estão confiantes com a mão-de-obra que possuem para oferecer? Estes futuros técnicos em cozinha estão cientes que irão desempenhar um papel de cidadão crítico, analítico, participativo dentro de um possível processo de desenvolvimento regional?

O Brasil, o Centro Oeste, Goiás, e especificamente a cidade de Goiânia encontra-se em franco processo de desenvolvimento e para que tal fator ocorra, é imperioso que se invista na qualificação pessoal e profissional, pois não se alcançará o desenvolvimento pleno sem a satisfação destes quesitos. Uma sociedade com grande quantidade de Jovens e adultos impossibilitados de contribuir com sua plenitude intelectual e profissional passará ser, até mesmo, um empecilho para a evolução social. Em vista disso que se torna primordial o investimento no setor educacional, bem como no estudo da Educação de Jovens e adultos, especificamente o curso técnico em cozinha do IFG.

Gráfico 1- Realidade educacional na cidade de Goiânia no que se refere à educação de jovens e adultos.



Fonte: IBGE 2010.

Segundo dados do IBGE (2010), a população goianiense neste período era de 1.297.076 pessoas e ao se verificar os dados do gráfico observa-se que o número de pessoas com 10 anos ou mais de idade com ensino fundamental completo e médio incompleto é de 205.961 e o número de pessoas em Goiânia com 25 anos ou mais de idade com ensino fundamental completo e médio incompleto é de 160.187 pessoas. Estes dados mostram o grande número de indivíduos em fase de adolescência, juventude e adultos com seus estudos incompletos e isso vem reforçar a importância deste trabalho que é estudar uma parcela desta clientela que está no IFG e que são os alunos do curso técnico em cozinha.

Consideramos ainda relevante para os pesquisadores e educadores poder realizar um estudo sobre PROEJA, mais precisamente sobre o curso técnico de cozinha. Este programa tenta ajudar as pessoas que não concluíram os estudos regulares e que posteriormente retornaram para a escola. Os motivos que levaram estes estudantes a não dar continuidade nos seus aprendizados são vários, desde falta de condição financeira, até a ausência ou a pouca estrutura familiar. A decepção por não poder oferecer uma mão-de-obra qualificada a um mercado de trabalho exigente, é também outra realidade que incomoda estes discentes. Então se pode observar que estudar um dos cursos do PROEJA é importante para conhecer o perfil dessa parcela da população em termos econômico, social e profissional.

A metodologia que foi adotada na pesquisa está embasada em uma revisão bibliográfica crítica dos autores que contribuíram para a compreensão do campo temático da educação profissionalizante de jovens e adultos. Também será reconstruída, a oferta de cursos

para Jovens e Adultos, no contexto da história do IFG, por meio de documentos gerados pelo próprio IFG. Nesse sentido foi avaliada parte da documentação relacionada ao desempenho dos alunos, como diários escolares, fichas de anotações, alguns artigos publicados, teses, entre outros.

Para conhecer a sobre o Curso Técnico Integrado em Cozinha foi escolhida uma turma do sétimo período composta de onze alunos e aplicado um questionário socioeconômico composto de vinte e uma perguntas, cujo modelo encontra-se no apêndice desse trabalho.

A estrutura do trabalho está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo foi feito uma revisão conceitual sobre a educação de jovens adultos, identificando alguns posicionamentos teóricos convergentes e divergentes sobre o referido tema, bem como as modalidades de educação para jovens adultos já oferecidos no Brasil. Também foi avaliado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destacando suas origens e características. No segundo capítulo foi abordada uma revisão histórica e a atuação do Instituto federal de Goiás no contexto goianiense. No terceiro capítulo intitulado O Curso Técnico Integrado em cozinha do IFG: Estruturas e Atuação dos Alunos egressos teve como finalidade mostrar as áreas de atuações dos alunos, a criação e importância do curso, o nível de qualificação de seus docentes, a organização estrutural da instituição, bem como as considerações finais sobre o trabalho.

Pretende-se com essa pesquisa contribuir para uma melhor compreensão dos cursos profissionalizantes oferecidos pelo IFG no contexto da dinâmica social e econômica regional.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS E MODALIDADES

Para se conceituar educação de jovens e adultos, recorremos as ideias Di Pierro (2001), onde a referida autora diz que a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexões que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Di Pierro (2001), diz que mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, as normas da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. Trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiro, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica. Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país como uma das arenas importantes aonde se vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

Oliveira (1999) usa expressões de negação para mostrar a verdadeira situação do jovem e adulto no sistema educacional brasileiro dizendo o seguinte: a educação de jovens e adultos não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem e adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior das diversidades de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é estudante universitário, ou profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução

escolar (muito frequentemente analfabetos). Ele próprio apresenta uma história de vida difícil, com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. Este jovem, incorporado tardiamente ao território da educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Como adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivo em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental, ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não criança”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Para compreender a atuação do Estado relacionada às políticas públicas voltadas para a educação de adultos faz-se necessário o uso das reflexões de Carlos Alberto Torres (2011 p.25-34). O referido autor realiza um acompanhamento sobre o processo histórico e educacional mexicano para comentar sobre políticas públicas e educação de adultos. O modelo de alfabetização que se tentou implantar no México em 1981, quando começa a campanha de alfabetização, foi baseado no método ensino da “Palavra Geradora”, tomando por base as experiências exitosas de Paulo Freire no Brasil e no Chile. Ainda fazendo referência a este assunto, Torres (2011, p.27) afirma que a expansão de programas de educação de adultos, associada a alguns elementos desta política própria da educação popular, por exemplo, “o Método Gerador”, era uma estratégia de legitimação para poder superar as condições precárias da educação que, lenta mas continuamente, o Estado mexicano ia perdendo, em função do crescimento de sua grande dívida externa. Torres (2011) afirma como exemplo desta estratégia a implantação do MOBREAL no Brasil, no período da ditadura militar. Segundo o autor o fato dos países em desenvolvimento contraírem empréstimos externos para investimentos internos implicava em maiores recursos para a educação e conseqüentemente podem ser observadas melhorias nas condições educacionais dos países. No entanto, a partir do instante em que as dívidas deveriam ser quitadas ocorreu cortes

drásticos nos investimentos na área de educação e um declínio na qualidade da mesma. Torres (2011, p.31) mostra a importância da democracia em um país em desenvolvimento como o Brasil, e a atuação do mais importante pedagogo da segunda metade do século XX que foi Paulo Freire, com relevante atuação no ensino público brasileiro.

Para reforçar a revisão bibliográfica, não poderia deixar de citar o pensamento de Moacir Gadotti (2011, p.35) na obra “Correntes e Tendências da Educação de Jovens e Adultos”:

A educação de jovens e adultos é definida por aquilo que não é. Por isso falamos em educação assistemática, não formal e extra escolar, expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar. A educação não formal, assim entendida, seria menos que a educação formal, posto que a primeira seja concebida como “complementar de”, “supletiva de”, que não tem valor em si mesmo.

Gadotti afirma que a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como de escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não formal, especialmente na educação básica (que inclui a alfabetização) de jovens e adultos. Ainda segundo Gadotti, o que compromete a educação básica de jovens e adultos são as condições precárias de moradia, saúde, alimentação, transporte e emprego. Este autor também lembra que, em termos concretos, os frequentadores dos programas de educação de adultos são majoritariamente os jovens trabalhadores. O referido autor ressalta que o sucesso de um programa de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio. Outro fator importante citado pelo autor é que a educação de adulto está condicionada as possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Ainda segundo este estudioso da educação “Ler sobre educação de adultos não é suficiente, é preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou aquisição de novos conhecimentos têm sentido”. (GADOTTI, 2011, p.39). O autor ressalta que não se deve matar a primeira cultura do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas que procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais independente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação pautada na diversidade cultural. É uma educação para compreensão mútua, contra exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação.

Consideramos também relevante a contribuição de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 32). “No Brasil o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual”. Portanto, as classes dominantes, carregando as expressões dos tempos coloniais, valorizam o ócio na oposição ao trabalho manual, relacionado aos escravos e aos trabalhadores pobres – e toda a forma de educação que os represente. A oposição entre formação geral e formação profissional passa a ser um distintivo de classe. Nesse sentido, tanto as elites agrário-exportadora como os setores intermediários, originários de uma maior diversificação social e econômica, no período pós-independência, quanto os setores burgueses e as classes médias, sujeitos típicos do republicanismo, da industrialização e da urbanização, buscarão, na formação geral, os destinos educacionais reservados a elas. Assim, logo após a Independência, vislumbram a ascensão aos cargos administrativos, burocráticos e intelectuais e, sob a República, às funções rentáveis e prestigiosas. Para a realização desse intento, o ensino superior se torna a grande possibilidade.

Fernandes (1989) reconhece a insuficiência da educação no Brasil. Segundo ele, o modelo político adotado no Brasil e as condições gerais de desenvolvimento socioeconômico, ajudaram a manter os graves problemas de distribuição de riqueza e conseqüentemente de miséria e pobreza. Essas situações levam o Estado, de acordo com o referido autor, a cumprir duas funções imprescindíveis e interdependentes: a de favorecer a acumulação de capitais e de impedir que as desigualdades sociais extremas inviabilizem a nação do ponto de vista político. Assim, por meio da educação são criados vários artifícios para o controle e diluição de efeitos “nocivos” à produção do capital e ao arranjo político dominante. De um lado, se encontram a criação das escolas de artífices aprendizes, no início de século passado, as campanhas de alfabetização de adultos, a disponibilização, numa perspectiva assistencialista, de diversos tipos de bolsas de auxílio financeiro para as famílias e alunos matriculados. E, de outro, a criação de organizações não governamentais, o chamamento da ação de “voluntários” para ajudar as escolas e da afirmação constitucional da obrigatoriedade das famílias em conduzir a educação dos filhos, como forma de desobrigar, o máximo possível, o Estado na promoção e manutenção da educação. Estas são práticas que visam dar alguma “assistência”, de tempos em tempos, a essas populações que possuem pouca integração social ou que são desprovidas de qualquer benefício em relação às riquezas socialmente produzidas. São ações de natureza temporária, colocadas em formas de programas, ou da parceria entre público e privado, e de difícil conversão em políticas públicas permanentes de Estado.

Para enriquecer o referencial teórico é imprescindível destacar o pensamento de Frigotto (1996), onde ele diz que a política educacional brasileira possui uma perspectiva que

se evidencia um caráter autocrático e sincrético do Estado brasileiro, assim como a sua condição de dependência em relação aos países capitalistas centrais. Esses aspectos conformaram a consolidação de uma democracia restrita, de um modelo econômico vulnerável às “emergências” da política econômica, da superexploração e controle da classe trabalhadora. A educação, nessa estrutura e conjuntura, se caracterizou por indicar quais lugares educacionais estão reservados para as classes dominantes e trabalhadoras e qual tipo de formação é importante para a expansão econômica capitalista. Nessa condição, a política educacional articula-se com as orientações dos organismos internacionais e com as necessidades de manutenção e expansão interna do capitalismo brasileiro. Daí é possível compreender a primazia dada a ações políticas de cunho focalizado nos interesses da classe dominante, em detrimento da formulação de políticas de Estado, cuja natureza favorece a consolidação de amplos direitos sociais.

Para concluir esta revisão bibliográfica é de suma importância destacar o pensamento de Sérgio Addad em que ele afirma que em grupos pobres, excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências escolares anteriores, não basta oferecer escola. É necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob o risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos.

1.1 Contexto Histórico da Educação Profissional no Brasil

De acordo com IFG (2012), a educação profissional, denominada de “escolas de aprendizes artífices” foi criada a partir de iniciativas do início do período republicano e possuíam como função principal o atendimento do fator social através do ofício e posteriormente a prática da instrução primária, que ainda naquela época era obrigatória. O objetivo principal consistia na formação de jovens e adultos sem perspectivas de vida, resquício ainda de um regime escravista extinto em 1888. As profissões tradicionais oferecidas aos jovens eram a carpintaria e a alfaiataria. As ofertas destas formações tinham também o intuito de barrar comportamentos indesejáveis naquele período, tais como mendicância e malandragem. O nível de escolaridade oferecido restringia a iniciação de linguagem e cálculos.

Já nas décadas de 1930 e 1940 surgiram crises econômicas internas e externas que foram fundamentais para o aceleração das transformações significativas no Brasil, cujo

modelo econômico era sustentado pelo desenvolvimento econômico agrário-exportador, modelo este que foi abalado com o início do processo de industrialização no Sudeste do país. Tudo isso fez com que o poder de Estado mediado por uma política populista, que conseguiu unir diferentes tendências políticas e forças populares em prol de uma ideologia de modernização, industrialização e urbanização do país sobre bases nacionais, tendo empresários como parceiros no direcionamento desse processo de mudança.

Com transformações parciais do modo de desenvolvimento econômico, agrário e exportador, focado no café, favorecendo o modelo desenvolvimentista econômico, centrado na indústria, o estado iniciou novas condições para restauração do país, sustentado em outros alicerces, criando políticas protecionistas econômicas, juntamente com empresas estatais e levando ao planejamento centralizado de economia. A urbanização modernizadora é intensificada, há surgimento das camadas médias e o fortalecimento do proletariado urbano-industrial.

Segundo dados do IFG (2012), no setor educacional brasileiro tentou-se formar um sistema público de educação, tendo como base o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, tendo Anísio Teixeira como um dos seus orientadores e signatários, sugerindo pontos como currículos escolares comuns para o país, políticas públicas permanentes e consolidadas para a educação e profissionalização dos funcionários da educação. Mas observou-se que o sistema público de educação ficou reservado a uma minúscula parte do povo.

Ainda de acordo com IFG (2012) outro momento de destaque a favor da educação profissionalizante ocorreu com o início do “Sistema S” nos anos 1940, por meio da criação do SENAI em 1942, tendo como finalidade de concretizar a formação profissional dos trabalhadores com baixa escolaridade. Foi dentro desse processo de mudanças que surgiu a transformação das escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas (da União), focada para a educação profissional. Os cursos oferecidos eram principalmente na área industrial, sustentados na tecnologia eletromecânica e tendo como base o método fordista de gestão de pessoal e de produção ainda em estado incipiente no país, com vista ao mercado. As referidas Escolas técnicas eram destinadas aos jovens das camadas mais humildes da sociedade que não possuíam condições para transpor os impedimentos do ensino fundamental, satisfazendo as carências profissionais técnicas de nível intermediário, almejado, sobretudo pela indústria em desenvolvimento. As leis educacionais em vigência dos anos de 1940 e 1950, tentando

atender a esta finalidade, não permitiu que os egressos do ensino técnico tivessem acesso à universidade, preservando-a como um local ocupado, principalmente pelas classes sociais médias e superiores. Usando como referência os dados do IFG (2012), somente em 1953, com a criação da Lei nº 1821, de 12 de março, surgia a possibilidade de ingresso dos concluintes das Escolas Técnicas em cursos superiores ligados aos cursos técnicos industriais que já foram concluídos. Cursos como Engenharia, Química industrial, Arquitetura, Matemática, Física, Química e Desenho, eram os mais desejados. Durante a ditadura foi estabelecida uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre a educação profissional e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do segundo grau, através e uma proposta profissionalizante, Lei 5.692\71. Trata-se de eliminar a pobreza sem transformar a estrutura econômico-social.

Segundo Germano (1994), o objetivo da criação dos cursos profissionalizantes durante a ditadura militar foi o de buscar os melhores instrumentos de trabalho, as melhores técnicas, para atender as necessidades da indústria e garantir um maior desenvolvimento do país. No entanto, essa concepção de educação profissionalizante separa radicalmente trabalho do conhecimento. O ensino como um meio de sobrevivência foi um projeto que transformou o trabalho numa mera ação mecânica e a ciência se colocou fora da subjetividade de quem trabalha. Além do mais, esta reforma de ensino impôs um caráter terminal no segundo grau. Esta terminalidade faria com que um grande número de alunos pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no mercado de trabalho. Com isso diminuiria-se a demanda para o ensino superior. Tratou-se de abreviar a escolarização dos mais pobres, empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho, e atender as necessidades da indústria.

Ainda baseado nas informações do IFG (2012), a partir dos anos de 1990, ocorreu o processo de abertura política, juntamente com a abertura comercial e financeira, e da evidente desregulamentação da economia e da privatização das empresas estatais. Neste momento em que o país se encontrava houve um processo de valorização de recursos internos no país, da tecnologia de micro eletrônica e modos de gestão de pessoal e de produção flexível, disponíveis no mercado mundial, nos setores de atividade industrial, comercial e de serviços. Foi a partir deste momento que se intensificou a demanda pela elevação dos níveis de escolaridade e de formação para o mercado de trabalho.

Nesse contexto de acordo com IFG (2012) as instituições que integravam a Rede Federal de Educação foram reorientadas a tomar nova postura Profissional, Científica e

Tecnológica, fato este que ocorreu por volta dos anos de 1990. No ano 1996 ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) que determina o ensino médio como sendo a etapa final da educação Básica. O Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, definiu a separação entre o ensino médio e técnico. Este último poderia ser concluído de maneira concomitante, ou posteriormente a conclusão do ensino médio, o qual foi concebido como caráter estritamente propedêutico e os cursos técnicos, como capacitação técnica para o exercício de uma determinada função no mercado de trabalho.

Desde meados dos anos 2000, em que ocorreram os processos com a generalização da tecnologia microeletrônica e do método de gestão pessoal e de produção flexível, de um lado e condução de políticas de inclusões e afirmação social, de outro lado, ocorre a busca por elevação da escolaridade associada à formação profissional das instituições que promovem ensino, pesquisa e extensão visando o desenvolvimento regional. Para tanto a formação de professores para a educação básica, foi decisiva para uma nova reconfiguração das instituições da rede federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Já no ano de 2004, foi suspenso o Decreto 2.208 por meio do Decreto 5.154, de 23 de julho do mesmo ano, que regulamentava os artigos 36,39 e 41 da LDB, restabelecendo a possibilidade de oferta do ensino técnico integrado. No ano 2008, por meio da promulgação da Lei nº 11.892, os Centros Federais de Educação foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

1.2 - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): origens e características

Para que se tenha uma visão mais significativa do que venha ser o PROEJA será feito um registro legal e histórico, juntamente com o programa de Educação de Jovens e Adultos que acontece no Instituto Federal de Goiás.

O PROEJA surge da necessidade de pessoas que tiveram sua vida escolar regular interrompida, juntamente com a busca de inserção destes mesmos indivíduos em um mundo cada vez mais globalizado e insaciável em termos de aprendizagem, ensinamentos e novas tecnologias para atender um mercado de trabalho que objetiva contribuir com um modo de produção capitalista, em constante crescimento.

Este programa é definido, segundo o Ministério da Educação (2006), como sendo um programa que visava preliminarmente integrar jovens e adultos na oferta de ensino profissionalizante técnico em nível médio, onde muitas vezes são excluídos, como acontece no ensino médio regular. Ele originou-se do decreto Nº 5478/2005 e posteriormente foi substituído pelo decreto Nº 5840/2006. Sustentou-se inicialmente na rede de ensino federal de educação profissional e tecnológica, mas só que antes do decreto Nº 5478/2005, algumas instituições da própria rede trabalhavam com a educação profissional de jovens e adultos. No o decreto em vigor 5840/2006, trouxe diversas mudanças para o programa entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Historicamente no período de colônia e império de acordo com Haddad (2000), houve uma ação educativa junto a adolescentes e adultos. Sabe-se que na era colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. No entanto, com a expulsão dos Jesuítas do Brasil em 1754, ocorreu uma grave desorganização do sistema de ensino. De acordo com o referido autor somente no período do Império se encontrou informações sobre ações educativas voltadas para o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já nesta mesma época surgiram os direitos legais com a constituição brasileira de 1824, que se consolidou com uma forte influência europeia, e que teoricamente garantia uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto, também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista semente, enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas constituições brasileiras posteriores. Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. Um fator importante é que 82% da população neste período com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Ainda segundo Haddad (2000), na fase histórica correspondente a Primeira República a Constituição de 1891, representou o primeiro marco legal da república brasileira,

consagrando-se uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nos Estados e Municípios. Neste tempo a união ficou reservada o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma maior presença no ensino secundário e superior. Aqui mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação mais amplas para as camadas sociais marginalizadas, uma vez que as decisões relativas à oferta de ensino elementar dependiam da fragilidade financeira dos Estados e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da república no país, indicou 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Neste espaço de tempo, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria acontecer em meados da década de 40. No entanto a partir da década de 1920, o movimento de educadores e a população em prol da ampliação do número de escolas e melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparado aos outros países da América ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão do pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudanças sociais inerentes ao início da industrialização e a aceleração da urbanização no Brasil.

Ainda na visão de Haddad (2000) a revolução de 1930 foi um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a nação como um todo que estava sendo reafirmada. Nos aspectos educacionais, a nova constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional. Vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação, estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar o setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo o desenvolvimento da educação.

Haddad (2000) afirma que foi somente ao final de 1940 que a educação de jovens e adultos veio se afirmar como um problema de política nacional, embora as condições para que

isso viesse a ocorrer tivesse sido instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da união, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

No ano 1938 foi criado o Instituto Nacional de estudos pedagógicos (INEP) sendo que através dos seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e Adultos. Ao mesmo tempo, fatos transcorridos no âmbito das relações internacionais ampliaram as dimensões desse movimento em prol de uma educação de jovens e adultos. Criada em novembro de 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de jovens e adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”.

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Nesse mesmo ano nasceu o movimento em favor da educação de adultos e se estendeu até os fins da década de 1950, denominado de campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). O estado brasileiro, a partir de 1946, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo território Nacional. Haddad (2000), afirma que os esforços empreendidos, durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados à média dos países do primeiro mundo e mesmo vários vizinhos latinos americanos. Do ano de 1959 a 1964 foi considerado um período de luzes para a educação de jovens e adultos. Os primeiros anos da década de 1960, até 1964 quando o golpe militar ocorreu, constituíram um momento bastante especial no campo da educação de jovens e adultos.

Outro grande momento da EJA foi em 1958, quando ocorreu a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. Percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas em um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973). Na verdade, o congresso repercutia uma nova forma de pensar pedagógico com adultos. Já no seminário regional preparatório ao congresso realizado no Recife, e com a presença do professor Paulo Freire, discutia-se:

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

Estes temas acabaram por prevalecer posteriormente no II Congresso, marcando um novo momento no pensar dos educadores, confrontando velhas ideias e preconceitos.

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (PAIVA, 1973, p. 210).

De acordo com Haddad (2000) é dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da atuação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros

Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e finalmente, em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

O período militar de 1964, juntamente com seu golpe produziu uma ruptura política em função do que os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A partir deste cenário no ano de 1967, foi criado o Movimento de Alfabetização Brasileiro o MOBRAL. A atuação do MOBRAL inicialmente correspondia a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª série do antigo primário, que se seguiram ao curso de alfabetização.

Segundo Addad (2000) o Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com a Fundação Mobral, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da cruzada do ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo.

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo reconhecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvincilhando-se das propostas de caráter técnico, muito delas baseadas nas experiências dos seus funcionários no período anterior a 1964. Passou a se configurar como programa que, por um lado, atendessem aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendessem aos objetivos políticos dos governos militares.

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartadas a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se pensava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, 1982, p. 99).

Ainda segundo Haddad (2000), a presidência do MOBRAL foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen. A partir das suas articulações, criaram-se mecanismos para seu financiamento e procurou-se “vender” a ideia do MOBRAL junto à

sociedade civil. Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário.

Com esse instrumento, o economista Simonsen e o então ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, passaram a propagandear o MOBRAL junto aos empresários, convencidos que estavam de que o programa “livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do ‘status quo’, permitindo as empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizado”. Paiva (1982, p. 100).

Haddad (2000) declara o MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi organização descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregavam de executar a campanha nas comunidades, promovendo, recrutando analfabetos, providenciando salas de aulas, professores e monitores. Eram formados pelos “representantes” das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero.

A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL central, encarregada da organização da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziu um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras.

Ainda de acordo com Haddad (2000), entre o MOBRAL central e as Comissões Municipais, encontravam-se os coordenadores estaduais, que se encarregavam dos convênios municipais, responsabilizando-se pela assistência técnica e pela “orientação estratégica”. Os Coordenadores Regionais foram instituídos em 1972, para “harmonizar os programas estaduais na mesma região, com vista à orientação do MOBRAL central”. Paiva (1982). A

função desses coordenadores e supervisores era de garantir que as orientações gerais do movimento se implantassem. Para tanto, procurou-se firmar uma homogeneidade de atitudes de encontros e treinamentos desses supervisores.

[...] é no quadro da difusão ideológica que se pode atender os tão discutido encontro de supervisores, trazidos de todas as partes do país e reunidos às centenas no Hotel Nacional do Rio de Janeiro, numa demonstração de desperdício de recursos. Tais encontros serviam para reforçar os laços de lealdade para com a direção do movimento, explicando-se deste modo a distribuição entre eles de fotos autografadas do presidente do MOBREAL e a condução das atividades em clima festivo com declarações públicas dos que pela primeira vez viam o mar, ou viajavam de avião, ou visitava o Rio de Janeiro. Escreve claramente Arlindo Lopes Correia sobre a função dos supervisores: “são eles que mantêm intacta a ideologia e a mística da organização”, possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime. (PAIVA, 1982, p. 101).

As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma companhia de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade econômica.

De acordo com relatos de Haddad (2000), a atuação do MOBREAL inicialmente foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o Programa de Educação Integrada (PEI), correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se conseguiriam ao curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas foi implementados pelo MOBREAL.

Além dos convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBREAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com Fundação Padre Anchieta, dentre outros.

Ainda de acordo com Haddad (2000) em 1970, foi o auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBREAL chegou com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado com “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Garrastazu Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro dos meios de

comunicação, silêncio nas oposições, intensas campanhas na mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL.

Em 1973, o Conselho Federal de Educação reconheceu a equivalência do PEI ao antigo ensino primário e, no ano seguinte, foi concedido ao MOBRAL autorização para expedir certificação referendada pela Secretaria Municipal ou Estaduais de Educação. No entanto em 1976, com possibilidade de o PEI firmar convênio com escolas particulares, não houve mais necessidade do referendo. Observa-se assim, uma progressiva automatização do MOBRAL em relação às Secretarias de Educação. O Movimento colocava-se fora do controle dos organismos públicos estaduais e municipais de administração do ensino no que concerne a própria execução do Programa de Educação integrada.

O MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Pauta-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBRAL.

O MOBRAL, ao final da década de 1970, passaria por modificações de seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho – desde a educação comunitária até a educação de crianças -, em um processo de permanente metamorfose que visava a sua sobrevivência diante de cada vez mais claros fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil.

Posteriormente houve a criação do Ensino Supletivo que na visão de Haddad (2000, p. 15) visou em constituir “Uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não formal, primeira vez, assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacional”. O Supletivo também foi denominado como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. Ele se propunha recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. Na visão dos legisladores o Ensino Supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame madureza. Ele foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70.

De acordo com Haddad (2000) o sentido político da educação de adulto no período militar procurou unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento, ou seja, uma educação visando a conjuntura e não o cidadão. A EJA e a redemocratização da sociedade após 1985, representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu a um alargamento do campo dos direitos sociais.

Com a Nova República o primeiro governo civil pós – 1964, marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do MOBREAL, cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário, estigmatizado como modelo de educação domesticadora de baixas condições políticas, motivo pelo qual foi substituído, ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. O processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988.

Haddad (2000) informa que a educação de jovens e adultos neste período foi executada em três planos e duas leis da educação e teve como medidas adotadas em março de 1990, logo no início do Governo Fernando Collor de Melo, foi a extinção da Fundação Educar. A nova LDB 9.394 aprovada pelo o Congresso em fins de 1996, dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus artigos reafirmaram o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixados em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A reforma educacional iniciada em 1995 na visão de Haddad (2000) veio sendo implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Tem por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório.

Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços. O principal instrumento da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14\96, das disposições transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global. A nova redação dada ao Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição criou, em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF).

Segundo Haddad (2000), a democratização da educação e a superação do analfabetismo ao longo da segunda metade deste século, ocorreram como um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que caracterizava no início do século, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos. No entanto, os dados mais atualizados evidenciam que a oferta de vagas ainda se mostra insuficiente, para o elevado número de crianças e adolescentes excluídos da escola. O autor ainda levanta a crítica de que a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino. A má qualidade do ensino combinada com a situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população, gera um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagem significativa e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito.

Essa modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo uma elevada quantidade de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagem insuficiente para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do

cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. Segundo Haddad (2000), é necessário mais de quatro anos de escolarização bem sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competência cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea.

Portanto essa realidade se torna um o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos. Já não reside apenas na população que jamais foi a escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeita por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam de institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil. A estruturação tardia do sistema público de ensino brasileiro, suas mazelas e os equívocos das políticas educacionais não parecem suficientes, porém, para esclarecer as causas da persistência de elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional e de uma média de anos de estudos inferior àquela de países latino-americanos com níveis equivalentes de desenvolvimento econômico. Essa descontinuidade entre os as dimensões econômica e cultural da modernização torna-se compreensível quando percebemos a estreita associação entre incidência da pobreza e as restrições ao acesso à educação. A história nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construída simetricamente e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social em íntima relação com a participação na renda dos bens econômicos. A tese que converte associações positivas em nexos causais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição da renda, é apenas uma meia verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser impossível a elevação da escolaridade da população sem simultânea ampliação de oportunidade de trabalho, transformação do perfil da distribuição de renda e de participação política da maioria dos brasileiros.

Com relação à contemporaneidade dos jovens na EJA eles estão possuindo uma nova identidade nesta modalidade de educação. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras

ou idosas, de origem rural, que nunca tinha tido oportunidade escolares. A partir dos anos 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a escolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. O primeiro grupo vê a escola com uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendido na experiência anterior.

Estas características de contemporaneidade dos jovens na EJA, citado por Haddad (2000), estão presentes no PROEJA do IFG, como poderá ser verificado no questionário socioeconômico (APÊNDICE A).

1.2.1 - O Proeja no Instituto Federal de Goiás

Segundo Machado (2011), em Goiânia na sua configuração federal o PROEJA passa a ser ofertado em 2006 pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/GO), através do Curso Técnico em Serviço de Alimentação, denominado Curso Técnico em Cozinha, a partir 2008.

O PROEJA no IFG tem início em agosto de 2006, com a oferta do Curso Técnico Integrado em Serviço de Alimentação, com a matrícula de 25 alunos. No mesmo ano, o IFG, em parceria com outras instituições de ensino superior, sob a coordenação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), passou a contar com financiamento para pesquisa, por um edital da CAPES específico para acompanhar as ações do PROEJA. Ainda em 2006, a Setec/Mec lançou edital para oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu, com foco na formação de professores para atuar no PROEJA, sendo que o IFG participou numa primeira experiência como polo do CEFET/MG, e elaborou um projeto próprio em 2007, em parceria com a FE/UFG.

Analisando este conjunto de iniciativas, pode-se ressaltar que as seleções semestrais para entrada de alunos no PROEJA do IFG campus Goiânia contou com uma oscilação em termos de demanda. Como na primeira seleção houve aprovados para completar uma turma, foram matriculados todos os 25 alunos que buscaram o curso. A partir desta primeira experiência, o IFG buscou ampliar a divulgação do curso, contando com a parceria do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos interessados. Todavia, a existência de um único curso do PROEJA, dentro do IFG Campus Goiânia, como vem ocorrendo de 2006 até 2011 contribui para manter a invisibilidade dessa modalidade dentro da Instituição. Inúmeras dificuldades na

manutenção de um curso voltado para jovens e adultos trabalhadores já foram discutidas no IFG, por meio de seminários denominados “Diálogos Proeja”; de reuniões entre professores que atuam no curso; de reuniões entre pesquisadores do IFG e da FE/UFG; de atividades formativas como palestras e cursos. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2014), documento em debate no site oficial do IFG, há indicação de quatro novos cursos oferecidos na modalidade de Proeja a partir de 2012, o que se torna fundamental para a sua sobrevivência dentro de uma instituição de excelência em formação profissional, mas que, tem dificuldades em lidar com alunos trabalhadores, de baixa renda e com escolaridade defasada.

De acordo com Margarida (2011), a Capes está desenvolvendo uma pesquisa desde 2007 para acompanhar a implantação do Proeja em Goiás. À medida que a equipe inicial de pesquisadores foi se aproximando do desafio da implantação do Proeja, diversos temas de pesquisa foram sendo agregados: a gestão local e nacional do programa; a formação dos professores que atuam no Proeja; a questão do sujeito jovem no Proeja e na EJA; a implantação do Proeja pela Secretaria de Estado da Educação – Seduc/Go; os outros temas correlatos, como a questão da EJA e Proeja no sistema prisional, entre mulheres e com jovens na interação com o ambiente virtual (multimídia).

Ainda na visão de Machado (2011), toda essa significativa produção no campo da Educação e trabalho e da EJA acabou por fortalecer a temática no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e na FE/UFG, em especial no diálogo para a reconstituição da linha da Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Outro aspecto a ser evidenciado foi o fortalecimento do grupo de estudos e pesquisa envolvido com a temática EJA na FE/UFG. Esta mesma avaliação não pode ser feita no interior do IFG, onde o tema do Proeja, do ponto de vista da pesquisa, ainda é pouco reconhecido, haja vista que nem a conquista de um Doutorado Interinstitucional (Dinter) entre UFG/IFG, na área da educação, com especificidade no Proeja, tem sido suficiente para garantir um investimento da instituição nesta temática.

No que concerne à formação dos professores do IFG atuar em Proeja, uma avaliação da oferta do curso de especialização oferecido por meio da parceria IFG/UFG destaca o pouco envolvimento dos professores do IFG nesta iniciativa enquanto alunos. O IFG tem dado sua contribuição para mudar a trajetória histórica de uma educação voltada para a elite e de outra destinada aos pobres, possibilitando novas oportunidades educacionais a uma parcela significativa da população.

CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO E ATUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG) NO CONTEXTO GOIANIENSE

2.1 - Histórico do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Segundo o estudo do IFG (2012) o instituto teve origem em agosto 1909, com o surgimento da escola de Aprendizes Artífices, tendo como precursor o Decreto nº 7566, referendado pelo Presidente da República, Nilo Peçanha. A escola se abrigou inicialmente na cidade de Goiás, então capital do Estado.

Em 1933 surgiu Goiânia e a sede da Instituição mudou-se para a recém-criada capital, e em 1942 passou a oferecer cursos profissionalizantes na área industrial. A partir daí recebeu então, o nome de Escola Técnica de Goiânia (ETG).

Segundo (IFG, 2012) uma série de medidas foram direcionadas a educação e à formação profissional entre os fins dos anos de 1950 e início de 1970. Com o surgimento da Lei 4.754, de 20 de agosto de 1965, a Escola Técnica de Goiás (ETG) passou a chamar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), isso na situação de autarquia federal, subordinada ao Ministério da Educação por meio da Secretaria da Educação Média e Tecnologia (SENTEC), com personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, de acordo com os termos da Lei 3.552, de 17 de fevereiro de 1959 (alterada pelo Decreto Lei 4.759). Nos anos 1960, também foram criadas as escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

Com a reforma educacional de 1971, igualou-se, do ponto de vista, formal, as Escolas Técnicas (federais e estaduais) à rede ensino médias de educação geral, expandindo o número dessas escolas e promovendo uma reversão da separação entre formação técnica e formação geral, originada a partir da legislação educacional dos anos 1940 e 1950. Com isso o sentido da profissionalização compulsória estabelecido pela Lei 5.692/71 foi prejudicial para a educação básica de nível médio e para a profissionalização técnica de nível médio, experimentadas pelas escolas públicas e privadas.

Ainda na ânsia de obter profissionais técnicos de nível intermediário demandado pelo setor industrial e pelo setor de serviços (bancos, companhias de serviços urbanos e de infraestrutura), contribuiu para a iniciação de experiência mais promissora de educação

integrada no país, no centro das ETFs e EAFs, convergindo, formação profissional e formação geral no então dito ensino integrado do 2º grau. Para que isso acontecesse, concorreu à expansão das instalações físicas, compra de novos equipamentos e formação de docentes. Em contrapartida, as experiências das Escolas Técnicas Estaduais (ETE) não foram exitosas por falta de qualificação docente, de investimento em recursos materiais e de orientação educacional.

Nos anos 80, no momento contextual de intensa mobilização social e política, também teve em curso uma clara mobilização da universidade e ETFs, visando como objetivo a ampliação da função social destas instituições, a democratização das suas relações e estruturas de funcionamento, a participação dos seguimentos internos na definição dos seus rumos pedagógicos e acadêmicos e a conquista da efetiva autonomia institucional. Neste momento, deve-se segundo IFG (2012), a elevada qualidade de ensino técnico integrado proporcionado nas ETFs, em curso a partir dos anos de 1970, que foi determinante na modificação do perfil socioeconômico dos seus estudantes nos anos de 1980 e 1990. A presença de estudantes das camadas sociais menos favorecidas foi declinante, em contrapartida aos estudantes provenientes das camadas sociais médias. Os processos de seleção, baseados em igualdade formal e altamente competitivos, acentuaram este quadro. Conclui-se então que passou a ocorrer uma situação de acentuada utilização dessas instituições, com grande maioria de seus alunos prosseguindo estudos nas universidades em áreas totalmente diferentes àquelas do curso técnico concluído e sem que se inserissem imediatamente no mundo produtivo.

De acordo com IFG (2012), já nos de 1980 e 1990, e iniciou o processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, a despeito das limitações geradas pela crise fiscal e dívida externa. No ano de 1988, a Escola Técnica Federal de Goiás vivenciou o início da sua expansão e interiorização no estado de Goiás, passando a contar com uma unidade de Ensino Descentralizadora no município de Jataí.

No ano de 1999, precisamente no dia 22 de março, por meio de um Decreto Normativo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Escola Técnica Federal de Goiás, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET), nos termos da lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994, regulamentada pelo Decreto 2.406 de 27 de novembro de 1977. A instituição teve sua função social ampliada. Ela começou a atuar no ensino superior, com destaque para os cursos superiores de tecnologia, licenciatura em Matemática e

Física, criado na unidade descentralizada em Jataí do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, em 2001. A função social da “nova” instituição também incluía, em termos formais, desenvolver a pesquisa e promover extensão.

No ano 2008, precisamente no dia 29 de dezembro, por meio da promulgação da Lei nº 11.892, publicada no Diário Oficial da União, de 30 de dezembro de 2008, os Centros Federais de Educação foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A citada Lei também transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

A função social dos Institutos Federais foi mais uma vez ampliada, com a atribuição de ofertar diversos níveis e modalidades de ensino, dando ênfase para a previsão de pelo menos vinte (20) por cento dos cursos ofertados serem de licenciatura plena, inserindo de forma intensa essas instituições no processo de formação de professores e criando as condições para a atuação na pós-graduação de professores e de servidores técnicos administrativos nos níveis de ensino, pesquisa, desenvolvimento de projeto e gestão, voltados para a educação básica, sobretudo na modalidade integrada e educação profissional. Assim, a nova configuração institucional preserva os vínculos intensos dos Institutos Federais com a educação profissional e os integrava aos esforços de elevação da qualidade e expansão quantitativa da educação básica no país, tanto pelo viés da formação de professores, proporcionados pelos cursos de Licenciatura Plena, quanto pela atuação no ensino de pós-graduação, nele incluído os cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em educação. Também foi realçada a consolidação da pesquisa e da extensão articulados ao desenvolvimento regional. Por fim, teve curso a maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Aqui mais uma vez se notou a presença da função social dos Institutos Federais com a contribuição de oferecer diversos níveis e modalidade de ensino, mas o que se percebe é a citação de desenvolvimento de projeto e gestão voltados para a educação básica, sobretudo na modalidade integrada à educação profissional.

Figura 1. Foto do Instituto Federal de Goiás



Fonte: Sousa, Josimar Gomes, 2014.

Mapa 01 – Localização do Instituto Federal de Goiás na cidade de Goiânia



Fonte: Google Maps.

2.2 - Projeto Pedagógico Institucional do IFG e Princípios Filosóficos e Teórico- Metodológicos que Norteiam as Práticas Acadêmicas da Instituição.

Segundo o IFG (2012), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) visa estabelecer princípios, diretrizes e metas destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional, no seu sentido mais stricto. O desdobramento das suas proposições indica também o estabelecimento de sua identidade institucional e as formas de interlocução que a Instituição manterá com a sociedade e vice-versa. Assim, a elaboração do PPI representa uma forma de assumir de maneira formal um tipo de educação e, principalmente, a exposição transparente para a sociedade de como, a partir de determinados princípios, tem-se buscado construir a formação profissional e tecnológica no IFG. Para a Instituição, a elaboração do PPI, além de cumprir as proposições indicadas anteriormente, dá-se num momento histórico cujos desafios passam, de um lado, por reconstruir práticas educacionais avançadas e emancipatórias (como, por exemplo, a educação integrada), por reafirmar os fundamentos da educação pública, gratuita e de qualidade e por estabelecer vínculos com as novas necessidades sociais e culturais de sujeitos plenos de direito, como colocado pela Constituição Brasileira. De outro lado, as novas proposições colocadas para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica exigem ações e regulamentações adequadas à nova realidade. O Instituto Federal de Goiás, como integrante da Rede, incorporou outros níveis e modalidades de educação, ampliando e modificando sua natureza. Nesta perspectiva, há de se pensar e de promover, efetivamente, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O Projeto Pedagógico Institucional, portanto, deve se afirmar como um documento vivo, dinâmico e, por isso mesmo, representativo das ideias e práticas em construção, que buscam criar e recriar princípios, ações e normas que possibilitem a formação integral de um ser humano, historicamente constituído e permanentemente vinculado às necessidades sociais, fundamentalmente àquelas oriundas de setores que há muito foram excluídos da apropriação das riquezas e dos benefícios proporcionados pelo avanço da ciência e da tecnologia e da participação efetiva nas decisões políticas.

Ainda sobre o Projeto Pedagógico Institucional, Kaefer (2014) afirma que consiste em ser o eixo das atividades pedagógicas de uma instituição de ensino, tendo no seu processo de construção o envolvimento de educadores, educando, funcionários, pais e comunidade. Este projeto tem que ter a cara da comunidade que o escreveu. Lembrando que não se devem excluir membros da comunidade externa bem com da interna como diz Kaefer (2014 p 35).

Não é novo no cenário da educação que a teoria nem sempre se encontra aliada a prática, e isso faz que tenhamos grandes reclamações da falta de participação dos pais na escola e do interesse do educandos, e até dos próprios educadores, pois não há um sentimento de pertencimento desses seguimentos no ambiente escolar, começando pela construção do Projeto Pedagógico Institucional.

A construção do projeto pedagógico tem que possuir, uma visão dialógica, de um processo dinâmico, portanto inacabado em constante avaliação, como diz Kaefer: “Muito mais que seguir um “modelo” de construção, é importante que neste processo se reconheça a realidade em que está inserida a escola e o seu entorno, lembrando que se faz necessário pontuar as situações limites vivenciadas pela comunidade, no sentido de buscar a superação, sem que a escola se culpabilize pelas mazelas sociais”.(2014, p.25)

Com relação ao conhecimento do PPI do IFG, por parte da comunidade interessada no PROEJA, percebe-se um certo distanciamento deste local de conhecimento, da clientela por ele desejada, uma vez que instituto fica na área central da capital de Goiás e muitos dos seus alunos localizam-se na periferia da cidade de Goiânia.

Ainda segundo (IFG, 2012) o Projeto Pedagógico Institucional é na prática educativa que postula-se a defesa da formação integral do ser humano, o que pressupõe estabelecer nos currículos e na prática política e pedagógica da Instituição a compreensão que se tem sobre as categorias trabalho, ciência, técnica, tecnologia e cultura, entendendo-se o trabalho como base de cultura de um grupo social. Para tanto se reconhece como princípio a articulação entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura nos enunciados teórico-metodológico e político-pedagógico da ação educativa institucional. Nesse sentido, aos educandos deve-se oferecer a oportunidade de perceber os fundamentos científicos dos conhecimentos construídos a partir do trabalho enquanto práxis. Essa práxis se revela na relação do ser humano com a natureza, transformando-a para sua sobrevivência; nas relações do ser humano consigo mesmo e com os outros, no trabalho, na escola, na produção do seu sustento e na sua reprodução enquanto ser humano (D'ANGELO, 2007).

Para a educação profissional e tecnológica, o trabalho é tomado como categoria central para a compreensão e prática do processo educativo; é compreendido como a possibilidade única do ser humano fazer-se humano. O trabalho é a forma particular de produção da própria vida humana, que envolve a construção de meios de subsistência física e cultural. É principalmente por meio do trabalho que o ser humano transforma-se num ente social, colocando-se em contato com outros indivíduos. Enquanto ser social, a partir do trabalho, o

indivíduo estabelece formas de consciência de si, dos outros e da sociedade. A educação integrada reflete uma concepção teórica fundamentada em uma opção política: a de oferecer ao trabalhador um saber que ele precisa, tendo em vista sua emancipação. Como sujeito da história, ele precisa compreender a relação entre saber político e saber técnico aplicado às práticas objetivas de trabalho. As formas educativas específicas de produção e saber científico e tecnológico devem estar adequados aos interesses dos trabalhadores, para serem mediadoras da reconstrução de sua história e de sua identidade individual e coletiva. Dessa forma, devem permitir a socialização das múltiplas dimensões do conhecimento.

As discussões relativas ao trabalho e cultura apontam para a necessidade de se explorar também o conceito de cultura. A compreensão da cultura como conjunto de práticas sociais que se constroem e que se alteram com as transformações das condições materiais e históricas é determinante para a busca de especificidade da construção de uma educação profissional e tecnológica formadora de um trabalhador emancipado e consciente de seu papel de agente transformador da realidade. Como mostra Gramsci (1995), a produção da hegemonia é uma produção cultural. Portanto, a apreensão da influência dos processos culturais na construção do pensamento hegemônico e dos seus impactos no cotidiano social e político dos trabalhadores, é central para a definição de educação profissional e tecnológica. A centralidade do trabalho e a história da “cultura do trabalho”, a qualificação profissional e o cotidiano do trabalhador, a exclusão pelo desemprego e a precarização das condições de trabalho são elementos de efetiva contribuição para análise das reais condições de inserção dos trabalhadores no processo de produção, organização e gestão dos bens materiais e culturais da sociedade. A aquisição de uma cultura geral do trabalho pressupõe o conhecimento da produção em seu conjunto e o estudo de uma determinada profissão. Na educação profissional e tecnológica, principalmente considerando o seu caráter público e gratuito, há de se preservar e ampliar as possibilidades de processos formativos cuja ênfase seja a afirmação de uma Instituição que forma trabalhadores, na sua qualidade de ser humano emancipado, autônomo e solidário. A relação entre educação e trabalho compreendida nestes termos, indica também, que o conhecimento e a tecnologia estão ligados à cultura, à organização social, à práxis histórica. Nessa mesma linha de pensamento, Morin (1991, p.24), afirma que o entendimento que se tem sobre a técnica e a tecnologia orienta o tipo de desenvolvimento que se apresenta em relação ao 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.

Ao longo da história, desde os gregos, tem-se atribuído diversos significados ao termo tecnologia. “Este era entendido como o discurso da arte (de techne, arte, manufatura e logos, palavra, discurso)” (FIGUEIREDO, 1989, p. 3). Historicamente, ora o conceito de tecnologia sofre restrições em sua amplitude de compreensão, como quando é utilizado para expressar exclusivamente as artes aplicadas e não mais as artes no geral; ora ganha abrangência, como quando se inclui ao seu significado o conhecimento científico. É o conceito abrangente de tecnologia que interessa à educação profissional e tecnológica.

A realização da atividade tecnológica prescinde de conhecimentos científicos que não sejam fragmentos, pois a “tecnologia não é um agregado de técnicas ou disciplinas. Tecnologia não é técnica, não é o conjunto das técnicas. Então, tecnologia não é o fazer, mas sim o estudo do fazer, é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica”. (GAMA, 1994, p. 21). A tecnologia pode ser perversa, se não estiver aliada à dimensão humana e social, pois não é neutra, nem mesmo na sua concepção (FIGUEIREDO, 1989, p. 25). Nessa mesma perspectiva, Faraco (1998) aponta que a tecnologia modifica os modos do fazer humano e apresenta forte impacto sobre o viver do homem, transformando a organização social, a consciência humana e social, pois não é neutra, nem mesmo na sua concepção. A reflexão sobre a definição de tecnologia, observando-se os seus limites e possibilidades na formação de um trabalhador emancipado, contribuem na indicação de caminhos para a educação profissional e tecnológica que levem em consideração os aspectos humano, sociais, históricos, econômicos e culturais, evitando desenvolver uma educação eminentemente técnica, na qual o ser humano seja por ela subjugado. Decorre daí, a necessidade de se refletir sobre a relação entre teoria e prática na formação do técnico para que, de fato, esta formação contribua para avançar na práxis pedagógica compromissada com a emancipação do trabalhador. Ressalta-se que este trabalhador está inserido em uma sociedade que passa por mudanças estruturais no processo produtivo que demandam do trabalhador competências de comunicação, desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, trânsito inter e transdisciplinar, além da capacidade de tomar decisões e de transferir saberes anteriores para situações novas. Tais mudanças demandam ainda que o trabalhador desenvolva competência afetiva para tratar com a incerteza e com o estresse, de forma dinâmica, com compromisso com uma concepção de homem e de sociedade (KUENZER, 2004). De acordo com esses pressupostos, faz-se necessário romper com a fragmentação do saber, buscando entrelaçar teoria e prática, pensar e fazer, ciências exatas e naturais e ciências humanas.

Colocados os fundamentos balizadores da construção do Projeto Pedagógico Institucional do IFG, relativos à educação e trabalho, ciência e tecnologia, teoria e prática, e os novos tipos de conhecimento requeridos do trabalhador pelo mundo do trabalho e pelas necessidades e demandas sociais, estabelece-se, em relação ao currículo e à prática pedagógica da Instituição, os seguintes princípios: a) Integração entre conhecimento geral e conhecimento específico, entre teoria e prática, como princípios norteadores da construção dos diversos itinerários formativos presentes na Instituição; b) Formação técnica e tecnológica com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica; c) Formação básica sólida e formação profissional abrangente, capacitando o aluno-trabalhador, jovem e adulto, de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos do mundo do trabalho.

Os princípios filosóficos, teóricos e metodológicos gerais que regem o IFG devem almejar uma formação integral, ou completa do ser humanos. Devendo para tanto possuir como princípios a articulação entre educação, trabalho que na definição Albornoz (2015) é o esforço do homem para regular seu metabolismo com a natureza e assim, através dele o homem se transforma a si mesmo; ciência, tecnologia e cultura que na concepção de Moreira (2015) identifica-se, assim com a forma geral da vida de dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. No quesito de educação profissional e tecnológico, o trabalho é tomado como categoria central para a compreensão e prática do processo educativo. É compreendido como a possibilidade única do ser humano fazer-se humano. Outro fator importante é a realização de uma educação integrada que visa oferecer ao trabalhador um saber que ele precisa, tendo em vista sua emancipação.

Embora os princípios filosóficos do IFG estejam afinados com a intenção de integrar a formação profissional com educação básica, no intuito de conferir maior significado à educação, e a consequente obtenção de uma qualificação profissional ao jovem/adulto, consideramos que muito ainda precisa ser realizado para que a teoria se torne totalmente aplicada no IFG, e que a EJA tradicional, que nada tem a ver com a realidade dos alunos, passa, com a integração da formação profissional, a ter mais sentido e possibilidade de transformar a realidade das pessoas.

CAPÍTULO 3 – O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM COZINHA DO IFG: ESTRUTURA E ATUAÇÃO DOS ALUNOS EGRESSOS

Nesse capítulo são discutidos as mudanças ocorridas nos hábitos alimentares da sociedade em geral, a organização do Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG, com enfoque nos temas, a durabilidade do curso, bem como seu horário de funcionamento, os requisitos de acesso e os objetivos do curso, como também o perfil que se almeja para o técnico em cozinha, suas habilidades e competências técnicas.

Segundo o IFG (2012), o Curso Técnico Integrado em Cozinha IFG, oferece aulas no regime semestral, oferecendo um total de trinta vagas por semestre e sessenta por ano. A carga horária exigida é duas mil, quatrocentas e onze horas de curso de duzentas horas de estágio curricular. O prazo para integralização do curso é de no mínimo de oito semestres, ou seja, quatro anos. O limite máximo é de quatorze semestre, ou seja, sete anos. As aulas são oferecidas no turno noturno, com duas aulas diárias de segunda a sexta-feira, com duração de uma hora e trinta minutos, com intervalo de quinze minutos, conforme distribuição dos horários da instituição. O candidato a uma vaga no Curso Técnico Integrado em Cozinha deverá ser maior de 18 anos; ter concluído o Ensino Fundamental (8ª série/9º ano); não ter completado o Ensino Médio; identificar-se com a área de alimentação nos aspectos específicos da produção de alimentos, da higiene e da segurança alimentar.

Segundo o IFG (2012), a oferta do Curso Técnico Integrado em Cozinha, na área de Turismo e Hospitalidade, é voltada para a educação do público jovem e adulto e 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 maquinário de cozinha e armazena diferentes gêneros alimentícios, controlando seus estoques, consumos e custos.

O perfil dos profissionais egressos do Curso Técnico Integrado em Cozinha deverá apresentar habilidades e competências técnicas e humanas tais como: praticar as diversas técnicas de manipulação dos alimentos: higienização, conservação e aplicações de uso; executar cortes e métodos de cozimento, utilizando as práticas de manipulação de alimentos; elaborar e adequar cardápios de acordo com os diversos tipos de serviços de alimentação, harmonização de alimentos e bebidas e necessidades dos estabelecimentos; compreender as

várias etapas do processo de produção de alimentos e bebidas reconhecendo suas matérias primas e sua composição química; atuar no fluxo de atividades da cozinha, aquisição, recebimento e preparo dos ingredientes; identificar as formas de armazenamento dos tipos de insumos (alimentar e não alimentar), controlando estoques consumo e apurando custos; operar e higienizar equipamentos e maquinários de cozinha; reconhecer a legislação pertinente às áreas de produção de alimentos e serviços de alimentação; conceber, organizar e viabilizar produtos adequados aos interesses, hábitos, atitudes e expectativas da comunidade; auxiliar na gestão técnica e administrativa de um estabelecimento da área do serviço de alimentação; desempenhar técnica de atendimento em estabelecimento da área do serviço de alimentação; atuar na organização, montagem dos espaços físicos e serviços em banquetes; racionalizar a produção de alimentos através do aproveitamento integral dos mesmos; desenvolver trabalho em equipe em todas as etapas de produção e serviço de alimentos; buscar formas de trabalho criativas que permitam tornar-se um profissional mais dinâmico, reflexivo e consciente de suas responsabilidades sociais e ambientais na área de atuação.

Ainda de acordo IFG (2012), além as habilidades e competência técnicas, o egresso do Curso Técnico em Cozinha deverá ter competências humanas que lhe permitam:

1-Aprender e continuar aprendendo, estabelecer processos educacionais que possibilitem a construção da autonomia intelectual e o pensamento crítico na perspectiva de compreender as demandas do mundo atual e promover mudanças quando necessárias ao estabelecimento do bem-estar econômico, social, ambiental e emocional do indivíduo e da sociedade. Compreender o significado das ciências, da comunicação e das artes como formas de conhecimento significativas para a construção crítica do exercício da cidadania e do trabalho. Ter domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que precedem a formatação de conhecimentos, bens e serviços relacionando-os como articulação da teoria e da prática capazes de criar e recriar formas solidárias de convivência, de apropriação de produtos, conhecimentos e riquezas. Compreender que a concepção e prática do trabalho relacionam-se e fundamentam-se, em última instância, à construção da cultura, do conhecimento, da tecnologia e da relação homem-natureza; continuar estudos posteriores que elevem o grau de escolaridade. Por fim, construir alternativas de trabalho e renda ampliando as possibilidades de tornar-se um cidadão-trabalhador mais autônomo em relação ao mercado hegemônico.

O técnico em Cozinha estará capacitado a trabalhar em todos os locais onde são servidos, comercialmente ou não, alimentos e bebidas: restaurantes, bares, pizzarias,

lanchonetes, padarias, churrascarias, escolas, meios de hospedagem, hospitais e residências, além de poder realizar trabalhos autônomos na área, entre outras possibilidades.

3.1 - Hábitos Alimentares na Atualidade

Um fator importante para se discutir sobre o PROEJA e o Curso Técnico Integrado de Cozinha está associado a relevância que a alimentação assume nos dias atuais.

Para isso se recorrerá à disciplina educação alimentar, pois foi através dela que se encontrou mais embasamento para a discussão deste trabalho. Para se fazer a abordagem deste assunto, realizar-se-á um levantamento a partir do anos de 1940, onde Santos (2006, p 5) afirma que “De 1940 a 1960, a educação alimentar esteve vinculada a introdução de novos alimentos e a novas práticas educativas.

Essa discussão inicia-se relatando que a história da alimentação está vinculada com as campanhas de novos alimentos, nutrição saudável, e às práticas educativas que se tornaram uma dos pilares das políticas de alimentação e nutrição da época. Neste período da educação alimentar ainda era um assunto ignorado pela a população. Somente a partir do meado dos anos 70 a composição alimentação-educação prevalente, começou a ceder lugar para o binômio alimentação-renda. Posteriormente a este período começou uma maior conscientização com relação a educação alimentar, mostrando, principalmente ao pobre, o modo correto de como se comer com qualidade. A partir daí começou a mudar as estratégias para a educação alimentar. Importante contribuição para a discussão sobre novas perspectivas alimentares surgiram a partir dos meados dos anos 80, com a educação nutricional crítica. Nesta época já era comum a ideia de que a educação alimentar sozinha não era capaz de mudar os hábitos alimentares. No Congresso Nacional de Nutrição ocorrido em 1996 o tema da Educação nutricional retorna ao cenário. É neste contexto, que também surge a concepção das práticas alimentares saudáveis, considerada como umas dos principais fatores para promoção de uma boa saúde. Mesmo assim são escassas as discussões, debates e estudos sobre este tema. É a partir de toda essa discussão que ocorre em 2004 a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional destacando como pilar temático a construção de uma política de segurança alimentar e nutricional para o país.

Outro ponto que não se pode deixar de comentar é o posicionamento da educação alimentar e nutricional no contexto da promoção das práticas alimentares saudáveis. Nesse

sentido Santos (2006, p.7), afirma que: “A promoção da saúde é caracterizada pela constatação que a saúde é produto de vários fatores relacionados com qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição, de habitação e saneamento, boas condições de trabalho e renda, oportunidade de educação ao longo de toda a vida dos indivíduos e das comunidades”. Isso tudo aliado à promoção de estilo de vida, práticas alimentares saudáveis se constitui uma estratégia de vital importância para o enfrentamento dos problemas alimentares e nutricionais do contexto atual.

A instituição da Política Nacional e Nutrição (PNAN) pode ser considerada como uma das expressões que oficializam a busca de uma nova direção das políticas de alimentação e nutrição no final da década de 1990. O propósito da PNAN é a garantia da qualidade dos alimentos colocados para o consumo no País, a promoção de práticas alimentares saudáveis e prevenção dos distúrbios nutricionais, bem como o estímulo às ações intersetoriais que propiciem o acesso universal aos alimentos.

Posteriormente a todo este processo de política alimentar, surge o Programa Fome Zero (PFZ), elaborado pelo Instituto da cidadania em 2001, com o propósito de divulgar práticas alimentares saudáveis da PNAN. Além disso, o PFZ propõe uma posição ativa do poder público no estabelecimento de campanhas publicitárias e palestra sobre educação alimentar e educação para o consumo, devendo esse aspecto da educação ser um dever do Estado, incluindo como obrigatório no currículo escolar do primeiro grau. Tudo isso tem a finalidade de propor política específica que prevê uma série de ações que buscam informar e orientar a população em geral via meios de comunicação, escolas, empresas e na família para que o brasileiro venha ter mais consciência na hora de escolher o que vai levar para mesa.

Consideramos importante ainda destacar os programas orientadores de uma educação nutricional como forma de prevenção de doenças e deficiências relacionadas a alimentação e nutrição, tais como desnutrição quanto as Doenças Crônicas não transmissíveis (DCNT) como o sobre peso e obesidade; e a garantia higiênico-sanitária dos alimentos, bem como sua origem genética e procedência. Todos esses conceitos e práticas são adotadas no Curso Técnico Integrado em cozinha que tem como finalidade formar um bom profissional que tenha o conhecimento dos assuntos supracitados.

3.2 - A Gastronomia no Mundo e sua Influência no Brasil

De forma breve será pontuado alguns momentos na história que revelam a preocupação do homem com o uso de novas técnicas no preparo dos alimentos e na melhoria do seu sabor, bem como a herança recebida pelo Brasil da gastronomia do ocidente, africana e portuguesa, gerando tipicamente uma culinária brasileira.

Segundo Santana (2013), a expressão gastronomia nasce no grego antigo: *gastros*, ‘estômago’ e *nomia*, ‘lei, conhecimento – é uma arte que engloba a culinária, ofício de preparar alimentos; as bebidas; a matéria- prima de que se valem os profissionais para a elaboração dos pratos e, enfim, todos os recursos culturais ligados a esta criação.

Já Gimenes (2010), mostra mais uma definição, em que a gastronomia passou a ser compreendida como o estudo das relações entre a cultura e a alimentação, incluindo os conhecimentos das técnicas culinárias, do preparo, da combinação e da degustação de alimentos e bebidas, e ainda dos aspectos simbólicos e subjetivos que influenciam e orientam a alimentação humana.

Petrini (2009) define a gastronomia como a ciência que estuda a comida – ou melhor, a cultura da comida, em todas as suas acepções.

Ainda segundo Santana (2013), a história da gastronomia se perde nos primórdios da existência da Humanidade, iniciando-se provavelmente, segundo os historiadores, no período paleolítico, assim que o homem começou a caçar. Uma nova etapa se descortinou para o ser humano quando ele se tornou sedentário, fixando-se a terra, impulsionando então a agricultura e o domínio dos animais. Esta ação proporcionou uma riqueza alimentar antes desconhecida, possibilitando o crescimento da população e o desenvolvimento das migrações, sempre que se esvaíam os bens naturais.

De acordo com Santana (2013), os pioneiros na arte gastronômica foram os indianos, africanos, árabes, japoneses, chineses e os italianos da era do Império Romano. Logo a fartura resultante da abundância de alimentos gerou o comércio, pois havia a carência de determinados produtos em uma ou outra região, assim era preciso estabelecer um intercâmbio entre estes territórios. O comerciante gerava um fenômeno até este momento inédito, alguns alimentos novos tornavam-se indispensáveis para as pessoas, implementando ainda mais os trâmites comerciais.

Para resistir aos longos deslocamentos sem deteriorar, os alimentos foram protegidos com a adição de temperos e resinas, e cedo o Homem se deu conta da potencialidade de algumas ervas aromáticas, as quais incrementavam o paladar dos alimentos, além de ajudar na sua preservação.

Ainda segundo Santana (2013), a França não tardou a se tornar um grande centro gastronômico. A união do rei Louis de França com a filha da Itália Catherine de Médici, considerada a rainha das panelas, foi o princípio de uma história de sucesso para a Gastronomia em solo francês. No ano de 1748 despontou neste país um gourmet – como é designado o cozinheiro na França – de imenso talento, Antoine Careme, que já aos 17 anos era contratado para ser o cozinheiro oficial do Palácio Champs-Élysée. Posteriormente, ele foi trabalhar com o imperador Alexandre da Áustria e depois serviu com seus talentos o Barão de Rothschild, o homem mais rico e poderoso da França. Em 1885 o maior cozinheiro do Planeta também era francês, August Scouffier, o qual criou um código relacionando todos os elementos gastronômicos essenciais para uma cozinha, o que contribuiu para um requinte sem igual na Gastronomia.

3.2.1 A Gastronomia no Ocidente

Sobre a visão de Braune (2007), foi a partir da descoberta do fogo, há mais 500 mil anos – etapa essencial para o desenvolvimento da gastronomia – outras se seguiram, como a invenção de utensílios, o descobrimento de especiarias e novos ingredientes, o aprimoramento de técnicas, como a redução, a liga de molhos, as descobertas de formas de conservação etc.

No entanto, o desenvolvimento da gastronomia, como em todas as artes, tem nos tempos e nas ideias seu melhor acelerador. Não foi somente a pintura e escultura que conheceram um extraordinário avanço no Renascimento, mas também a gastronomia. E como indica o legendário “chef do século”, o francês Joel Robuchon (1945), a gastronomia como a vida segue em modo perpétuo: vive seu apogeu na França do Rei Sol, para, em seguida – com a Revolução de 1789 e a decapitação de fuga dos nobres –, tornar-se, o primeiro bem, acessível aos burgueses e depois às massas, por meio dos restaurantes e hoje das cadeias de *fast food*.

Não foram poucas as ideias que influenciaram a gastronomia, como veremos adiante. Para os gregos, a comida era uma ocasião para alimentar também o espírito e foram eles que

deram o embasamento filosófico ao bem-estar com o epicurismo que professava o prazer comedido, praticado com moderação, enquanto os romanos do tempo do império tornaram-se conhecidos pelos excessos.

Ainda de acordo com Braune (2007), outro passo importante para o desenvolvimento da gastronomia foi a invenção da louça de barro, a cerâmica, seguida da panela de ferro, umas e outras capazes de conter o alimento e ir a fogo. Antes delas, os alimentos eram cozidos sobre pedras aquecidas. Com a cerâmica, vieram a sopa e os caldos de cereais, base da alimentação humana ocidental por séculos, elaborados em panelas presas a ganchos na lareira até que aparecessem os fornos e os fogões.

A fermentação foi também uma descoberta fundamental que revolucionou os hábitos alimentares, pois é um poderoso meio de conservação dos alimentos. Torna comestíveis os alimentos e as bebidas tradicionalmente perecíveis em curto prazo e se faz usando os próprios agentes que causam a degradação dos alimentos. Além disso, a ação da fermentação não só conserva bem como transforma completamente o gosto e a textura dos alimentos. Nos cereais permite passar da bolacha seca e dura ao pão leve e macio. Frutas e cereais transformam-se pela fermentação – em bebidas, vinhos e cervejas que não somente se conservam, mas reforçam a convivência. E é fantástica sua ação sobre o leite: com base em um produto frágil e uniforme, se obtém uma infinidade de queijos.

3.2.2 A Herança da culinária Africana e Portuguesa

O advento da indústria da cana-de-açúcar e a necessidade de mão-de-obra ativa e produtiva levaram à substituição do índio pelo negro escravizado. Os índios e suas tribos embrenharam-se sertão adentro levando consigo as cunhãs (mulher indígena, esposa e companheira do índio, caboclo ou homem branco) que cederam seu lugar à mulher escrava, a mucama.

A gastronomia brasileira obtém novos sabores e influências quando a mulher africana assume a cozinha e introduz em nossa culinária produtos trazidas pelas naus mercantes portuguesas que transportavam mercadorias entre a Coroa e as colônias de África e das Américas.

Do continente africano veio o quiabo, e da Guiné vieram o caruru e o inhame e suas diversas variedades, a erva-doce, o gengibre-amarelo, o gergelim, o amendoim africano e as

melancias. Também veio o azeite-de-dendê, extraído dos frutos do dendezeiro, a palmeira. São também alimentos da cozinha africana o leite de coco que usado no preparo do peixe-de-escabeche, moqueca, arroz-de-coco amplamente utilizada na cozinha afro-baiana, molhando o cuscuz, mungunzá, canjica e canjição, além de ensopados de ostras, camarões e lagostas.

Com relação a herança portuguesa Braune (2007), afirma que o português veio para ficar e instalou-se com quintal, horta e curral.

Para o curral trouxe vacas, bois, touros, ovelhas, cabras, carneiros, porcos, galinhas, galos, pombos, patos e gansos. Para a horta trouxe figos, romãs, laranja, limas, limão, cidra, melão, abóboras, gengibre, pepino, mostarda, couves, alfaces, salsa, cominho, hortelã, cebolinha, alho, berinjela, agrião, chicória, cenoura, acelga e espinafre, entre outros. Também vieram com o português a cana-de-açúcar, o trigo, o arroz e as parreiras; o toucinho, a linguiça, o presunto, o vinho, as hortaliças, as saladas, o azeite e o vinagre. Enfim, a mulher portuguesa introduziu o que cunhãs e mucamas não conheciam: a sobremesa!

Então se percebe que é toda essa mistura de cultura gastronômica que originou a história da gastronomia brasileira.

3.3 - A Atuação do IFG na formação de jovens e adultos: O caso do curso técnico integrado em cozinha

3.3.1 Concepções e princípio teóricos do curso

A oferta do Curso Técnico Integrado em Cozinha, na área de Turismo e Hospitalidade, voltada para o público de jovens e adultos, encerra uma opção teórico-metodológica e ideológica centrada na construção de espaços destinados à concretização de uma práxis assentada na perspectiva da inclusão social de parcelas significativas da população aos conhecimentos produzidos. Como consequência, busca-se a formação de um trabalhador-cidadão consciente da sua unicidade enquanto sujeito potencialmente transformador de sua realidade de origem (excluído), da sua capacidade de pensamento autônomo, independente e crítico e da sua condição ontológica de ser coletivo e solidário. IFG (2010).

Segundo os documentos elaborados pelos professores fundadores do Curso (IFG, 2006), optou-se pela criação de um curso técnico na modalidade integrado uma vez que, dada

sua natureza, ampliam-se as possibilidades de articular a teoria e a prática no processo de aprender, pensar e reconstruir o conhecimento, de integrar, desintegrar e reintegrar a capacidade de fazer, pensar, sentir e agir, de buscar romper, a partir das disciplinas e dos seus objetos específicos, a visão fragmentada de mundo, que também se expressa na produção da ciência. Disto decorre a necessidade de propor formas de diálogos entre os diversos campos de conhecimento, aproximando, desta maneira de uma ação interdisciplinar.

Nessa modalidade, ainda, há melhores condições de recuperar e ampliar a condição de homem, que vive do trabalho, que cria cultura e estabelece relações, enquanto ser, cuja identidade é assentada numa totalidade construída historicamente marcada pelas interações sociais, coletivas e individuais.

A escolha em trabalhar com o público jovem e adulto estabeleceu a necessidade de compreender as suas especificidades culturais e de formas próprias de aprendizagem uma vez que se trata de um grupo de educando que não faz parte das instituições federais de ensino profissionalizantes.

Então, conclui-se, em linhas gerais que a educação de jovens e adultos tem demandado e conquistado espaço no âmbito da criação de uma estrutura institucional e organizativa própria, na obtenção de recursos públicos, na conquista de direitos, na ampliação de novos campos de pesquisa e na elaboração de conhecimentos reveladores do que é educar jovens e adultos.

Acompanhando as modificações institucionais, muda-se também o conceito de educação de jovens e adultos que deixa de ter uma função compensatória e supletiva para ser um direito.

Nesse sentido, reparadora de um direito negado e um reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, equalizadora, pois deve ampliar-se para trabalhadores e a outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados e qualificadora, dado o entendimento de que a educação é permanente, pois o ser humano é incompleto, busca e deve buscar uma formação, fora e dentro da escola, durante toda a vida e propiciar a descoberta e redescoberta de novos campos de atuação e realização pessoal.

Estudos recentes sobre as condições e o lugar desse público na sociedade, como pensam e aprendem, e que é recebido pela educação formal, indicam, KHOL (2001, p. 16) “três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ”não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”.

Em relação ao primeiro, apesar dos limites dos estudos da psicologia sobre o adulto, é possível considerar que não é a idade cronológica em si que determina o nível de competência cognitiva e sim, vários fatores, entre eles destacam o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e suas motivações e o bem-estar psicológico.

O fato do público jovem e adulto ter, por um motivo ou outro, não entrado ou não terminado o curso regular, na idade convencional, remete à necessidade de pensar e organizar a escola a partir das especificações e formas particulares de aprender, e de um possível desconforto pessoal por estar fora da escola causando, muitas vezes, problemas relacionados a sentimentos de vergonha, humilhação e insegurança e da crença de que não pode mais aprender.

Por último, é preciso reconhecer que não há uma homogeneidade cultural em relação aos educandos jovens e adultos e, se é possível arrolar algumas características do funcionamento cognitivo deste grupo, tais como, “pensamento referido ao contexto da experiência imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de procedimento metacognitivos” (OLIVEIRA, 1995, *apud* KHOL, 2001, p.43) é necessário perceber também que neste mesmo grupo há pessoas que não apresentam tais características, como acontece com outros grupos sociais.

3.3.2 - Princípios metodológicos do curso técnico integrado em cozinha

Segundo o IFG (2010) os princípios metodológicos do curso, visam um rompimento do isolamento das disciplinas e de uma aprendizagem centrada numa visão de mundo fragmentada, de outro, buscar, por meio de conhecimento das diversas áreas, pensar, refletir e propor alternativas de aprendizagem mais próximas de experiências imediata do jovens e adultos estabeleceu-se eixos temático como estratégia metodológica.

A) Eixos Temáticos

São quatro eixos temáticos que servem de base reflexiva para esta situação ontológica do homem: da ciência, da tecnologia e da responsabilidade socioambiental do trabalhador cidadão. E para manter tudo isso bem centralizado, criou-se reuniões semanais para discutir esses temas. Outro ponto importante dentro dessa temática estratégica foi a proposição de

aulas práticas e laboratório, desde os primeiros dias do ano letivo.

O primeiro eixo temático tem a finalidade de debater o trabalho, cultura e alimentação. Esse projeto curricular do Programa de Educação de Jovens e Adultos, é uma construção sociopolítica do IFG (2010), que se caracteriza por ser uma proposta alternativa em que os conteúdos são organizados por eixos temáticos. Outro item importante para se discutir dentro deste eixo é educação integrada que pressupõe pensar e construir uma relação com o conhecimento em que a dualidade formativa, base humanista e saber técnico estejam associados. Um ponto, também, importante é trabalho, enquanto eixo central de articulação das disciplinas e das áreas de conhecimento é compreendido como a possibilidade única do homem fazer-se homem. É a forma particular de produção da sua própria vida, que envolve a construção de meios de subsistência física, cultural e emocional.

O segundo eixo inclui estudos do conhecimento, tecnologia e alimentação. Vivemos em uma sociedade do conhecimento, segundo vários autores, e que o conhecimento é poder e dá poder. Ele está ligado à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Portanto o conhecimento não é neutro.

É preciso estar alerta para este fato que:

Uma cultura abre e fecha as potencialidades bioantropológicas do conhecimento. Ela as abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o saber acumulado, e sua linguagem, os paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, investigação, de verificações, etc., mas ao tempo, elas as fecha e inibe com as suas normas, regras, proibições, tabus, o seu etnocentrismo, a sua auto sacralização, a sua ignorância (MORIN, 1998, p. 24).

Outro ponto significativo é referente à tecnologia, cujo avanço vai orientar o tipo de desenvolvimento que vamos ter em nosso país, ou seja, para emancipação ou a dependência, subdesenvolvimento, exploração e dominação. Pode-se dizer ainda que na realização da atividade tecnológica temos necessidade de conhecimentos científicos que não sejam fragmentos, pois a “tecnologia não é um agregado de técnicas ou disciplinas”. Tecnologia não é técnica, não é o conjunto das técnicas. Então tecnologia não é o fazer mais, sim o estudo do fazer, é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica. (GAMA, 1994, p. 21).

Dando continuidade ao estudo sobre técnica, pode-se dizer que tecnologia é o segredo do saber fazer, portanto está além da técnica, do fazer.

O terceiro eixo temático inclui temas como o Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Socioambiental. Este eixo temático tem como preocupação principal a compatibilidade entre desenvolvimento econômico e as condições sociais e ambientais. É relevante levar em consideração a formação do sujeito trabalhador e a perspectiva de desenvolvimento ancorado na “sustentabilidade” democrática. Para tal, é preciso reconhecer a necessidade de produção de conhecimento sobre a interdisciplinaridade necessária para a busca de paradigma que priorize respeito pelo ser humano e pelo meio ambiente de uma forma geral. IFG (2010)

O quarto eixo temático é composto pelos conteúdos de serviços de alimentação e mercado, versus gestão e a alternativa de trabalho e renda.

Segundo o levantamento da Associação Brasileira das Indústrias da Alimentação (ABIA), com base em dados de 2008 da Pesquisa de Orçamento Familiares (POF) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que 44,7% do total das despesas das famílias de Goiânia com alimentação, são feitas com refeição fora do lar. Esse percentual supera a média de Goiás (30,2%) e também a média nacional (31,1%).

Ainda de acordo com o presidente da Associação Brasileira de Bares e Restaurantes, Rafael Campos Carvalho, uma série de motivos explica a grande procura dos goianiense por refeições fora do domicílio. Entre eles, as complicações do trânsito, a vida corrida, a maior participação das mulheres no mercado de trabalho e a crescente independência financeira feminina. Tudo isso tem ocasionado um aumento do número destes estabelecimentos do ramo alimentício para atender a população. Somente em Goiás, a mesma pesquisa da ABRASEL estima que existem cerca de 15 mil estabelecimentos, que geram mais de 100 mil empregos diretos e representam uma movimentação financeira em torno de 400 milhões ano. Recortando para a grande Goiânia são cerca de 9 mil estabelecimentos, que geram mais de 60 mil empregos diretos gerados e uma movimentação financeira em torno de 116 milhões a cada mês. A arrecadação do ICMS espontâneo das empresas do setor em Goiás apresentou em 2010 a soma de mais de R\$ 30 milhões de reais, o que mais que dobrou em relação a 2007 que era de R\$14,5 milhões.

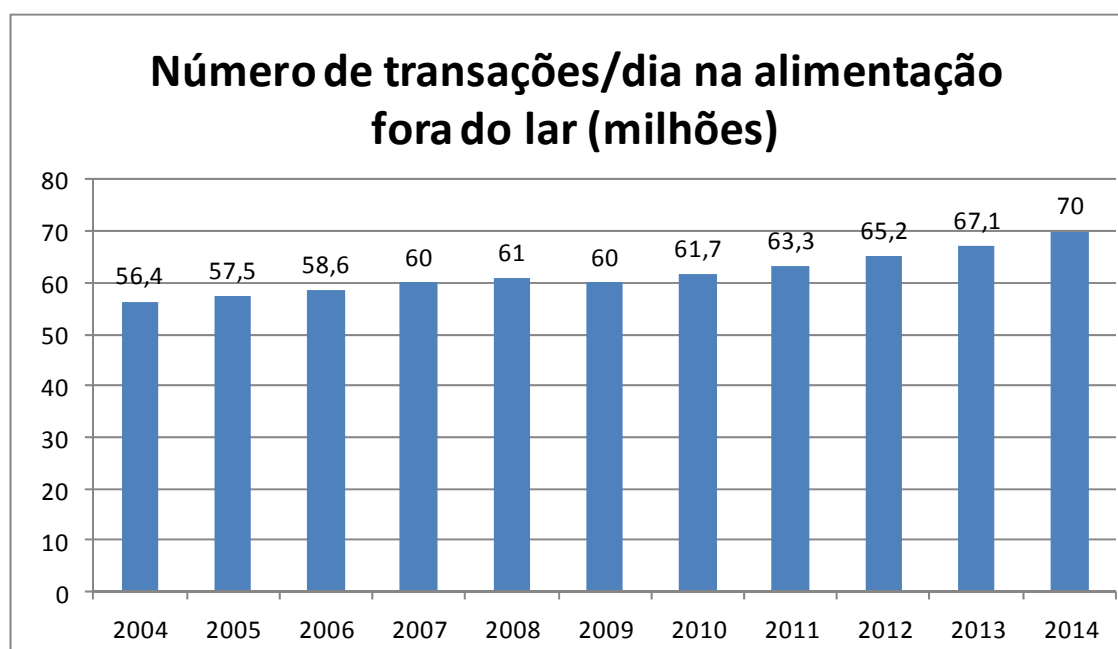
Conforme o levantamento da ABIA, o total de empregos formais gerados, por padarias, restaurantes e hotéis de Goiás subiu de 40.392, em julho de 2010, para 40.424 em julho de 2011, com elevação de 6,3% no período. Ainda segundo Rafael Campos Carvalho, o segmento de alimentação fora de casa era responsável pela arrecadação de R\$ 14 milhões de

ICMS em 2007. Já em 2010, o valor arrecadado nesse segmento subiu para R\$ 31 milhões. De acordo com o presidente da ABRASEL-GO, o setor de alimentação fora do lar está crescendo muito, mas ainda há carência de pesquisas econômicas que ajudem os empresários deste ramo a planejar melhor seus investimentos, como em que local abrir um novo estabelecimento, por exemplo.

No cenário nacional a alimentação fora do domicílio é feito por mais de 30% dos brasileiros. O aumento da renda e da geração de empregos reduziu o tempo de permanência das pessoas em suas casas e aumentou a necessidade e o interesse por este tipo de alimentação nos mais de 1,4 milhão de estabelecimentos espalhados pelo país.

Veja o gráfico mostrando esta realidade brasileira.

Gráfico 2 – Índice de alimentação realizada fora do lar, no Brasil no período de 2004 a 2014.



Fonte: IBGE, 2014

Daí a importância de um curso profissionalizante na área alimentar, pois a gastronomia passou a ser reconhecida como atividade culinária desenvolvida dentro de princípios “científicos” ou por técnicas alicerçadas em anos de descobertas e experiências que visavam equilibrar sabores e ingredientes, com finalidades não só de cunho estético, mas também de harmonização dos diversos elementos que compõem as necessidades nutricionais

de um indivíduo. Nesse novo conceito as formas de trabalho até então praticadas apresentavam deficiências consideráveis. Para o novo profissional e para os já estabelecidos, fizeram-se necessários conhecimentos mais direcionados, ou melhor, mais aprofundados sobre as diversas etapas do processo produtivo.

O setor de alimentação é amplo, e empregos formais em restaurantes, hotéis, bares, hospitais, escolas, representam apenas uma parte do mercado. Existem inúmeras alternativas de trabalho e renda, muitas realizadas em casa, como doceiras e salgadeiras, ou mesmo na rua e o Curso Técnico Integrado em Cozinha visa preparar para o mercado autônomo também. Pretende, além disso, formar um profissional com conhecimentos em nutrição, qualidade e segurança alimentar, gestão de serviços de alimentação e cientes de sua responsabilidade com a sociedade e o meio-ambiente.

3.3.3 - Qualificação dos docentes

Os professores do Curso Técnico Integrado em Cozinha, do campus de Goiânia apresentam um perfil com bom nível de qualificação. Dos 55 professores que atuam no Curso, 7 possuem Doutorado, 15 mestrado, 9 são especialistas e 24 são graduados.

Tabela 1 - Quadro dos docentes do Curso Técnico Integrado em Cozinha com a formação e o regime de trabalho no campus de Goiânia.

Regime de Trabalho	Nível de Formação					Total
	Doutorado	Mestrado	Especialista	Graduado	Médio	
40 horas	0	1	2	4	0	7
Dedicação exclusiva	7	14	7	20	0	48
Total de professores	7	15	9	24	0	55

Fonte: IFG, 2010

3.3.4 - Nível de satisfação com o curso

- Os alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha estão satisfeitos com o curso?

Para que o aluno possa afirmar com certeza a sua satisfação ou não com o curso é importante que ele saiba os limites do seu próprio conhecimento.

É necessário que o aluno tenha leituras teóricas suficientes que lhe permita refletir sobre a ideia de: “o que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos: o lugar do conhecimento no processo de escolarização do EJA”. Abreu (2014), percebeu que não tem a resposta para atender a pergunta: “o que ensinar e para que ensinar na EJA. É importante a necessidade do professor saber ou conhecer “o que ensinar?” e “por que ensinar?” tornando o conhecimento algo como uma preocupação central junto ao trabalho do docente. Desta maneira o referido autor defende a ideia de que o currículo baseado no conhecimento escolar, não pode desconsiderar as disciplinas e os conhecimentos do meio. Ele afirma que o professor tem que ser radical quanto a essa postura, pois um posicionamento contrário a isso poderá acarretar a uma desigualdade social.

Nesta proposta homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitado a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento; utilizado todos os meios possíveis, dando a todas as pessoas oportunidades de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e a aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerado como um todo. (UNESCO, 2013).

As respostas dos alunos ao questionário proposto indicam que o nível de insatisfação deles está relacionada com a falta de pragmatismo das aulas, contradizendo toda a concepção teórica apresentada nos documentos oficiais do IFG, bem como nas concepções teóricas mais avançadas sobre o tema. O questionário aplicado revela a concepção dos alunos.

O Curso atende suas expectativas: Obtiveram-se as seguintes respostas: sete pessoas responderam que sim; uma respondeu que não e três pessoas disseram que foram, somente, mais ou menos contempladas.

Indicar dois aspectos positivos e dois negativos do curso: Aluna Odeth: aspectos positivos: o curso me ajuda a entrar no mercado de trabalho; aspectos negativos: não indicou. Aluno Alexandre: positivos: você passa a entender melhor os alimentos, aprende a cozinhar, isso é bom; negativos: você tem poucas aulas práticas. Maria José: aspectos positivos: não respondeu; negativos: não respondeu. Andrea: aspectos positivos: com o curso eu pude

terminar o segu grau; negativos: pouca aula prática. Serlene: positivos: sinto-me mais segura quando estou no trabalho, tenho planos para abrir meu próprio negócio. Negativos: achei o tempo do curso curto, eu vi pouca culinária. Lívia: positivos: buscar uma formação técnica, conhecimentos que jamais imaginava que poderia existir. Negativos: pouco acesso ao laboratório gastronômico. Adriana: positivos: professores capacitados. Negativos: precisa de mais aulas práticas, falta de insumos. Núbia: positivos: crescimento intelectual e profissional.; negativos não foi citado. Cristina: positivos: obtive mais conhecimento e técnicas na área da cozinha. Negativos: muita teoria e pouca prática. Jânio: positivo: aprendi como avaliar os alimentos, conservar e prepará-los. Negativos: pouca aula prática para nos capacitar e teve muito feriado nos dias de aulas. Ariane: positivo: os professores são capacitados e são ótimos. Negativos: o governo deveria dar mais condições aos estudantes.

3.3.5 - Perfil dos discentes do curso Técnico Integrado em Cozinha e suas concepções sobre o curso

O perfil dos 11 alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha foi elaborado a partir do questionário aplicado (Apêndice A), da tabulação dos dados e da análise das respostas obtidas.

Sexo e Estado civil: A análise do questionário mostrou que dos onze alunos entrevistados nove eram do sexo feminino e dois masculinos; sobre o Estado Civil: cinco pessoas casadas, duas divorciadas, duas separadas, duas solteiras.

Local de conclusão do Ensino Fundamental: Quando se perguntou se havia concluído os estudos em escolas públicas ou privada a resposta foi a seguinte: as onze pessoas responderam que estudaram em escolas públicas, o que vem confirmar e atender o objetivo do Curso Técnico Integrado em Cozinha.

Motivo da escolha do Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG: Ao serem perguntados por que a escolha do Curso Técnico Integrado em Cozinha do IFG, três alunos responderam por que já trabalham na área; três responderam que é para entrar no mercado de trabalho com mais segurança; dois responderam que é para concluir o ensino médio e se profissionalizar; dois responderam que foi pela qualidade do ensino oferecido pelo Instituto e um respondeu dizendo que foi pelo fato de haver somente este curso oferecido.

Meios de transporte utilizado para se deslocar até o IFG: As respostas foram as seguintes: Quatro pessoas responderam que deslocam para o instituto de ônibus; três pessoas disseram que vem andando; duas relataram que usam o carro como transporte; e duas usam motocicletas.

O curso já foi interrompido alguma vez: todos afirmaram que não.

Você esta trabalhando atualmente: nove alunos responderam que sim, e dois responderam que não estavam trabalhando.

Qual a modalidade profissional em que estavam atuando: sete responderam que era na profissão de cozinheira, dois não estavam trabalhando, uma era vendedora e um estava atuando como servente de pedreiro.

Valor do salário recebido: três responderam que recebem até um salário mínimo; três responderam que recebem até dois salários mínimos; um respondeu que recebe até três salários mínimos; dois responderam que recebem mais de três salários mínimos e dois alunos não estão trabalhando.

Quais os benefícios que recebem do seu emprego, além dos salários: as respostas foram as seguintes: Maria José: eu aprendi a lidar com o público; Adriana: nenhum; Lívia: plano de saúde; Cristina: o prazer de fazer o que eu gosto; Jânio: vale alimentação; Núbia: auxílio transporte, salário família, convênio; Andrea: nada porque trabalho com meu marido; Odeth: vale transporte e vale alimentação e três alunos não responderam nada.

O curso tem sido útil no seu trabalho: nove alunos responderam que sim e dois não responderam nada. Completando a pergunta foi indagado em que sentido o curso tem (ou não tem) contribuído para o desempenho do seu trabalho, as respostas foram as seguintes: Maria José: o que nós aprendemos aqui favorece a nossa entrada no mercado de trabalho; Adriana: contribui muito na parte técnica; Lívia: eu passei a ter muito conhecimento e curiosidade em relação à comida brasileira; Cristina: com a utilização de técnicas e conhecimentos novos. Núbia: contribuindo para um pequeno aumento no meu salário e para a elevação do meu grau de instrução; Andrea: para melhoria das técnicas de cozinha e conhecimento dos alimentos; Odeth: com as normas de higienização e receitas; Sirlene: eu trabalho como salgadeira e se aprende muito a congelar e armazenar alimentos. Ariana: é na mesma área que trabalho e estou sempre renovando; dois alunos não responderam nada.

Seu salário teve aumento após o seu ingresso no curso: as respostas foram as seguintes: sete pessoas disseram que não, duas pessoas disseram que sim e duas não responderam. E se houve aumento qual foi o valor? As respostas foram as seguintes: Ariana: cinquenta por cento de aumento; Maria José: foi de 120 reais. Os outros entrevistados não responderam estas perguntas.

O curso está preparando-o corretamente para o mercado de trabalho? As respostas foram as seguintes: dez alunos disseram que sim e uma diz que não. A próxima pergunta era para justificar a resposta, que foram as seguintes: Adriana respondeu que o curso mostra a parte funcional e a gestão de uma cozinha. Lívia afirmou que existem inúmeros estabelecimentos que estão contratando técnicos em cozinha. Cristina disse que com a experiência dos professores que estão chegando, com certeza haverá grandes mudanças. Núbia considerou que a partir do curso adquiriu uma visão diferenciada do mercado de trabalho, aprendi muitas coisas que podem me impulsionar para o sucesso profissional. Andrea disse que está adquirindo novas experiências. Odeth garantiu que o curso oferece uma base para o aluno e o resto ele tem buscar por fora. Sirlene avaliou que o curso pode abrir mais a mente em relação ao mercado de trabalho; Alexandre considerou que o Curso é tratado com seriedade, e vem melhorando a cada ano, ele tinha cinco períodos, hoje tem sete, e ano que vem terá oito períodos. Jânio ponderou que se colocar aula prática pode melhorar muito mais. Dois alunos não responderam nada.

Sugestões para melhorar o curso de tecnologia em cozinha: As respostas foram as seguintes: Maria José: eu acho tudo foi explicado aqui no IFG. Adriana: precisa ter mais aulas práticas. Lívia: aproveitar mais os nossos laboratórios. Cristina: ter mais aulas práticas e visitas técnicas. Núbia: precisamos de professores que se interessem mais pelo PROEJA e que os governantes do país, possam investir melhor financeiramente, o que serviria de incentivo para os alunos e como são quatro anos de curso poderia ser transformado em curso superior. Odeth: fazer mais visitas técnicas. Sirlene: menos matérias teóricas e mais práticas. Alexandre: ter mais aulas no laboratório gastronômico. Andrea: ter mais aula prática. Jânio: ter mais aulas práticas. Ariana: o governo não demorar a entregar os insumos para trabalhar nos laboratórios.

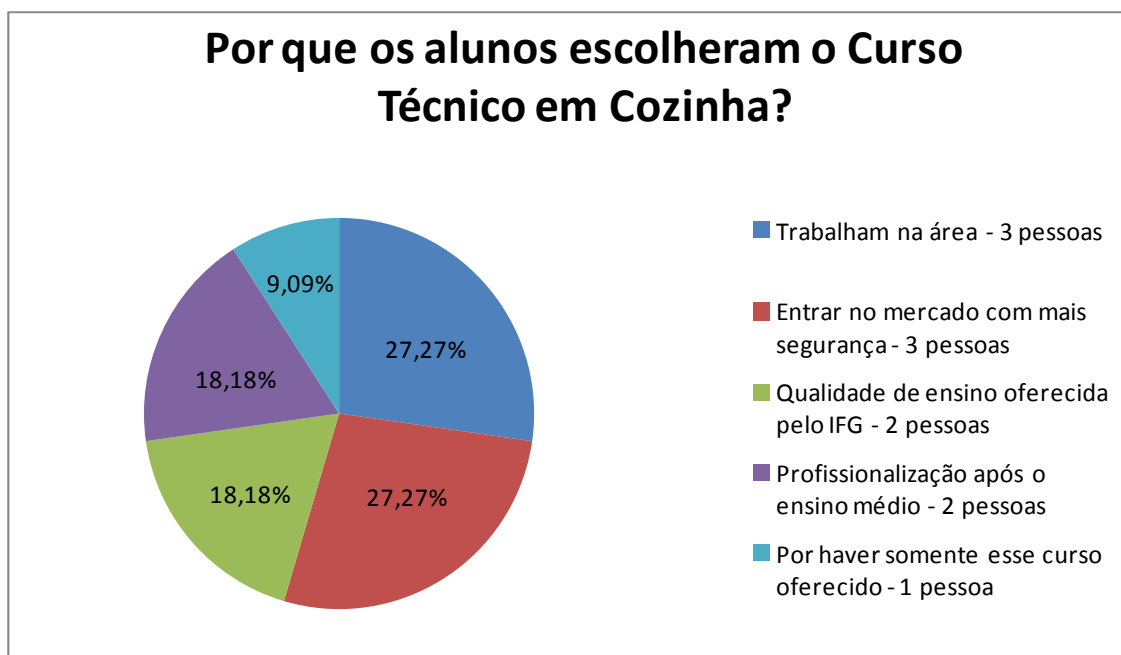
Ao comparar as respostas dos alunos foi possível perceber que existe uma tônica permanente na maioria das respostas. Tônica essa que, talvez, seja o reflexo do estilo humilde de vida levado por estes alunos, que fica claro quando são observados fatores

como valor salarial baixo recebido, residências distantes do instituto, ou mesmo uma formação escolar realizada em escola pública estaduais. Todo este processo vem se somando para que se tenham alunos incompletos na perspectiva intelectual. Essa adição de elementos que contribuem para a insegurança destes discentes, poderá contribuir, também, para a necessidade de mais aulas práticas e visitas técnicas, sendo, portanto importante medidas de execução delas ou mudanças no currículo para que as mesmas aulas venham ocorrer.

3.3.4 - Relatório dos questionários aplicados

O resultado do questionário aplicado foi o seguinte: nos quesitos relacionado ao sexo, foi percebido que dos onze alunos pesquisados 9 eram mulheres e 2 homens. Em termos relativos se tem um percentual de 81,8% de mulheres e 18,2% de homens. Este índice alto de mulheres pode ser determinado pelo fato do curso ser caracteristicamente almejado e frequentado por mulheres, bem como pela herança cultural de que cozinha e território feminino. Com relação ao estado civil dos alunos, foi observado que 5 pessoas eram casadas, 2 divorciadas, 2 separadas e 2 solteiras. Observa-se então um maior número de pessoas casadas. Esta característica pode ser própria de um curso profissionalizante e no horário noturno. Com referência ao ensino fundamental, perguntou-se ao aluno se ele concluiu o mesmo em escola pública ou privada e teve-se a seguinte resposta: 100% concluíram seus estudos em escola pública. Talvez o maior fator que tenha contribuído para isso seja a baixa situação econômica destes alunos. No intuito de se conhecer a preferência do aluno por uma determinada profissão, fez-se a seguinte pergunta: por que ele escolheu o Curso Técnico em Tecnologia em cozinha? E obteve-se a seguinte resposta: 3 alunos responderam porque trabalham na área do curso, dando um percentual de 27,27%; 3 disseram que é para entrar no mercado de trabalho com mais segurança, correspondendo também a um percentagem de 27,27%; 2 falaram que é para concluir o ensino médio e se profissionalizar, correspondendo a um percentual de 18,18%; outro 2 comentaram que foi pela qualidade do ensino oferecido pelo instituto, correspondendo também a um percentual de 18,18%; e 1 respondeu que foi pelo fato de haver somente este curso sendo oferecido, correspondendo a um percentual de 9,09%. Veja o gráfico.

Gráfico 3– Por que os alunos escolheram o Curso Técnico em Cozinha?



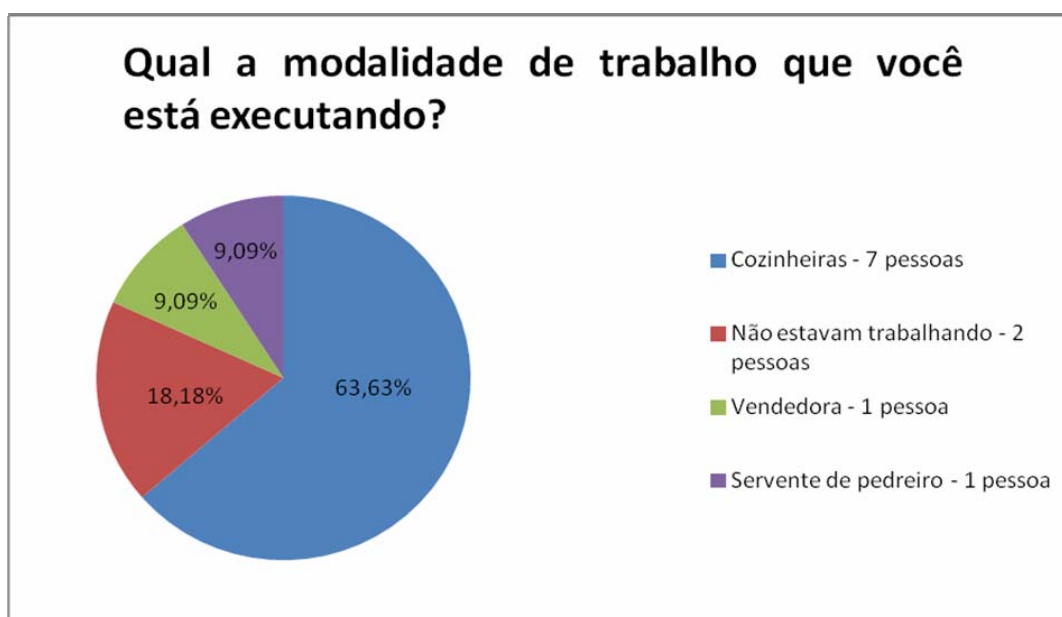
Fonte: Questionário IFG, 2013.

Com relação ao meio de transporte utilizado pelo os alunos para se deslocarem até o IFG, 4 pessoas responderam que se deslocam para o instituto de ônibus, equivalendo a um percentual de 36,36%; 3 disseram que vem andando, correspondendo a um percentual de 27,27 por cento; 2 relataram que usam o carro como meio de transporte, correspondendo a percentual de 18,18%; outras 2 responderam que usam a motocicletas como meio de transporte. O maior índice do uso do transporte coletivo, bem como o andar a pé, pode ser um indicador de baixo poder aquisitivo destes alunos. Indagados se o Curso Técnico Integrado em Cozinha atendia as expectativas dos alunos, obtiveram-se as seguintes respostas: 7 pessoas responderam que sim, correspondendo a um percentual de 63,63%; 1 pessoa respondeu que não, correspondendo a um percentual de 9,9%; 3 pessoas foram mais ou menos atendidas, correspondendo a um percentual 27,27 por cento. O alto índice de alunos com respostas positiva, mostra certa satisfação com o curso. Ao serem perguntados sobre os aspectos positivos do Curso, as respostas foram: “me ajuda entrar no mercado de trabalho; você passa a entender os alimentos e aprende a cozinhar bem; o aluno não respondeu; com o curso eu posso terminar o segundo grau; sinto-me mais segura quando estou trabalhando e tenho planos para abrir meu próprio negócio; buscar uma formação técnica; obtive conhecimentos que jamais pensei existir; os professores são capacitados; obtive crescimento intelectual e profissional; adquirir mais conhecimento e técnicas na área de cozinha”. Ao serem perguntados com relação aos aspectos negativos do curso, as respostas foram as seguintes: “você tem poucas aulas práticas; dois alunos não

responderam; pouca aula prática; achei o tempo do curso curto e vi pouca culinária; pouco acesso ao laboratório gastronômico; precisa de mais aula prática e falta insumos; muita teoria e pouca prática; pouca aula prática para nos capacitar; teve muito feriados nos dias de aula; o governo deveria dar mais condições aos estudantes.

Uma observação importante nos aspectos negativos foi o grande número de alunos que reclamaram da falta de aula prática, ou seja, seis pessoas em um total 11 responderam que a falta de aula prática é o principal problema do curso. O percentual correspondente a um total 54.5% dos alunos, levando em consideração que os outros 45,5% tiveram mais variadas respostas. Com relação ao andamento do curso foi perguntado se o aluno interrompeu o curso alguma vez e todos foram categóricos em afirmar que não houve interrupção nem uma vez do curso. Isso pode mostrar um certo comprometimento dos alunos com o curso, bem como também em alcançar os objetivos tão esperados. A questão profissional foi levantada fazendo-se a pergunta se o aluno encontra-se trabalhando, ou não. A resposta foi a seguinte: nove estão trabalhando e dois não estão. Essa quantidade alta de alunos trabalhando é próprio da clientela noturna e de cursos profissionalizantes. A modalidade profissional em que estão atuando quando questionados obteve-se a seguintes respostas: 7 responderam que suas profissões era de cozinheira; 2 não estavam trabalhando, 1 aluna era vendedora; 1 aluno estava atuando como servente de pedreiro. O item que chama atenção é o fato de uma significativa parcela dos alunos, ou seja, 7 já trabalhar na área de cozinha. Veja o gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Qual a modalidade de trabalho que você está executando?



Fonte: Questionário IFG, 2013.

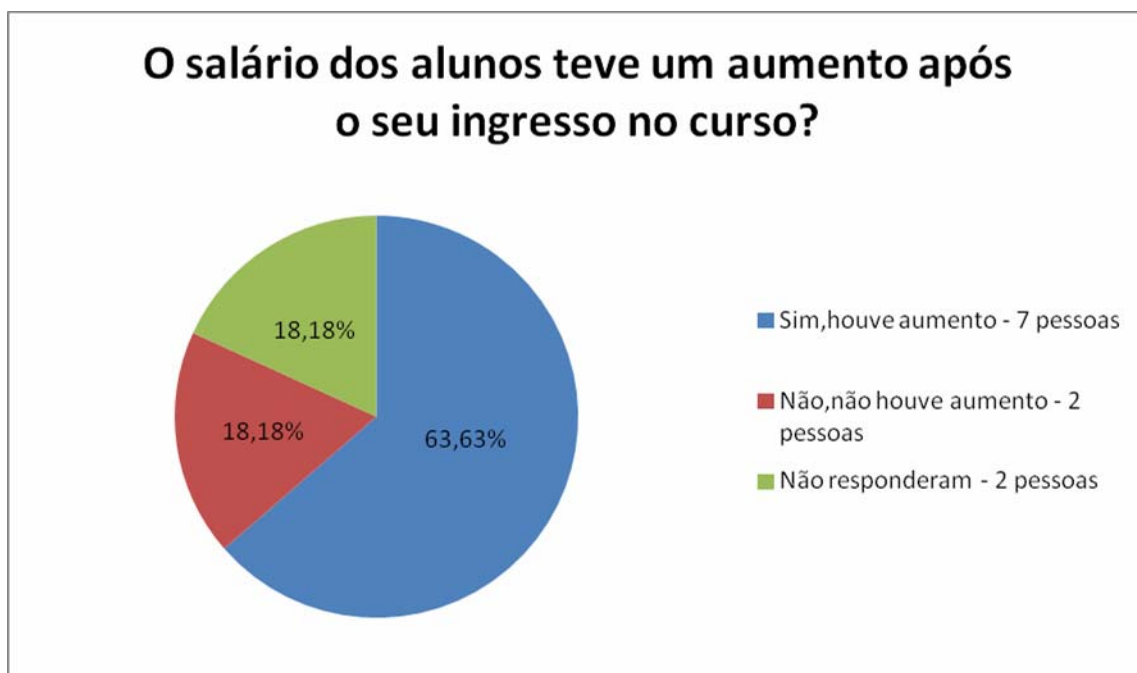
A quantidade de salários mínimos recebidos por estes alunos foi outra pergunta realizada e teve as seguintes respostas: 3 responderam que recebem até um salário mínimo; 3 responderam que recebem até 2 salários mínimos; 1 respondeu que recebe até 3 salários mínimos; 2 responderam que recebem mais de 3 salários mínimos e 2 alunos não estão trabalhando. A pequena quantidade de salários recebidos por estes alunos vem reforçar a necessidade de se ter uma melhor formação profissional.

Os benefícios que os alunos recebem em seus empregos, além dos salários foram os seguintes: “eu aprendi a lidar com o público; nenhum benefício; o prazer de fazer o que eu gosto; vale alimentação; auxílio transporte; salário família; convênio; nada porque trabalho com meu marido; vale transporte e 3 alunos não deram resposta”.

Entrevistados se o curso tem sido útil no seu trabalho, as respostas foram estas: 9 alunos responderam que sim; 2 não responderam nada. Este resultado mostra que o curso já está servindo como um mecanismo de mudança de condição de vida destes alunos. Quando perguntados em que sentido o curso tem (ou não tem) contribuído para o desempenho do seu trabalho, as respostas foram: “o que nós aprendemos aqui favorece a nossa entrada no mercado de trabalho; contribuí muito na parte técnica; eu passei a ter muito conhecimento e curiosidade em relação à comida brasileira; aprendi com a utilização de técnicas e conhecimentos novos; contribuí com pequeno aumento do meu salário e para a elevação do meu grau de instrução; para melhoria das técnicas de cozinha e conhecimentos dos alimentos; passei a conhecer as normas de higienização e receitas; eu trabalho como salgadeira e se aprende muito a armazenar alimentos; é a mesma área que trabalho e estou sempre renovando; dois alunos não responderam nada”.

Se os salários dos alunos tiveram aumento após o seu ingresso no curso, vejam as respostas: sete pessoas disseram que não, duas pessoas disseram que sim e duas não responderam nada. Veja o gráfico abaixo.

Gráfico 5 – O salário dos alunos teve um aumento após o seu ingresso no curso?



Fonte: Questionário IFG, 2013.

Dando continuidade, perguntou-se se houve aumento salarial qual foi o valor? As repostas foram estas: “cinquenta por cento de aumento; foi de 120 reais e os restantes dos alunos não responderam. Se o aluno considera que o curso está preparando-o corretamente para o mercado de trabalho? 10 alunos disseram que sim e 1 diz que não. A próxima pergunta era para justificar a resposta anterior: “o curso mostra a parte funcional e a gestão de uma cozinha; porque existem inúmeros estabelecimentos que estão contratando técnicos em cozinha; com a experiência dos profissionais que estão chegando, com certeza haverá grandes mudanças; tenho uma visão diferenciada do mercado de trabalho, aprendi muita coisa que podem me impulsionar para o sucesso profissional; porque estamos adquirindo novas experiências; o curso oferece uma base para o aluno e o resto ele tem que buscar fora; o curso pode abrir mais a mente em relação ao mercado de trabalho; porque ele é tratado com seriedade, e vem melhorando a cada ano, ele tinha 5 períodos, hoje tem 7, e o ano que vem terá 8 períodos; se colocar aula prática, ele pode melhorar muito mais; 2 alunos não responderam nada.

Para finalizar perguntou-se qual a sugestão que o aluno faria para melhorar o Curso de Tecnologia de Cozinha: “eu acho que tudo foi explicado aqui no IFG; precisa ter mais aulas práticas; aproveitar mais os nossos laboratórios; ter mais aulas práticas e visitas técnicas;

precisamos de professores que se interessem mais pelo o PROEJA e que os governantes do país pudessem investir melhor financeiramente, o que serviria de incentivo para os alunos e como são quatro anos de curso poderia ser transformado em curso superior; precisa de mais visita técnica; menos matérias teóricas e mais práticas; ter mais aulas no laboratório gastronômico; ter mais aulas práticas; o governo não deve demorar a entregar os insumos para trabalhar nos laboratórios”. Neste item percebeu também como sugestão, que a resposta mais comum foi a necessidade de mais aulas práticas como sendo uns dos principais problemas da turma do sétimo período do curso de tecnologia de cozinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras realizadas durante a elaboração do projeto de pesquisa sobre o Curso Técnico Integrado de Cozinha e de sua respectiva execução, permitiram a formação de um arcabouço teórico sobre a história e a caracterização dos cursos técnicos oferecido pelos Institutos de Educação do Brasil. Percebe-se que desde o início da História do Brasil o ensino oferecido foi marcado pela preocupação com a formação intelectual de uma elite brasileira, caracterizada pela posse de grandes extensões de terra, cultivadas pela mão de obra escrava negra ou pelos brancos pobres. Algumas experiências ainda na fase imperial, puderam ser identificadas como escolas de formação técnica. Essas já nasceram sob o signo da discriminação, voltadas para instruir o trabalhador na execução de tarefas no campo e na cidade. A educação oferecida às elites agrário-exportadora e aos setores da burguesia e as classes médias, tiveram uma formação geral, compatível com as funções econômicas a elas reservadas.

Apenas quando o modelo econômico brasileiro se alterou, em 1930, e deixou de ser apenas agroexportador, para dar início aos primeiros ensaios em busca da industrialização, o ensino técnico se tornou objeto de políticas públicas para atender a demanda dos empresários brasileiros e estrangeiros. Formar a mão de obra do trabalhador da indústria e do comércio passou a ser fundamental para alimentar os novos rumos da economia brasileira.

Contudo, o ensino técnico oferecido carecia de uma formação mais ampla, que possibilitasse ao trabalhador o despertar de uma consciência dos seus direitos.

Outras experiências de ensino técnico, voltado para a formação de jovens e adultos, foram apresentadas após 1930, como o Ensino Supletivo e o MOBREAL, no entanto, a característica de todas elas foi, simplesmente, a preparação da mão de obra para atender a demanda do mercado.

Destacamos a importância dos programas de escolarização de adultos a partir da década de 1980 que passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida.

Essa modalidade de educação, que acompanhou a ampliação do ensino público, acabou produzindo uma elevada quantidade de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagem insuficiente para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que

assistiu-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional.

Portanto essa realidade se tornou um desafio para a expansão do atendimento na educação de jovens e adultos. Já não está focada apenas na população que jamais foi a escola, mas se estendeu àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país.

Este desafio foi atendido pelo Instituto Federal de Goiás, com a criação de cursos técnicos voltados para a formação de jovens e adultos.

Estudar o projeto político pedagógico do IFG possibilitou reconhecer que o PPI do Instituto está atualizado com as ideias mais inovadoras em relação a educação de jovens e adultos. Mas o nosso objetivo nessa pesquisa extrapolou o conhecimento dos documentos oficiais do IFG. Interessou-nos conhecer o funcionamento de um curso técnico oferecido a comunidade goianiense, por meio da visão dos seus alunos.

Para tanto foi, aplicado no Instituto Federal de Goiás, especificamente no Curso Técnico Integrado de Cozinha, um questionário para avaliar este estabelecimento de ensino e mensurar o nível de satisfação dos alunos com o referido instituto. De uma, maneira geral, demonstrou-se através de um questionário socioeconômico aplicado a onze alunos do curso em pauta, que os mesmos estão satisfeitos com o ensino que lhes estão disponibilizados. Mas tem um quesito que foi criticado severamente e que mostrou descontentamento por parte destes discentes, foi a pouca oferta de aulas práticas. Consideramos que essas aulas práticas, juntamente com a teoria, são fatores primordiais para a consolidação do conhecimento, podendo desta maneira formar um aluno com saberes mais solidificados e preparados para enfrentar, não só um mercado de trabalho competitivo, como também a própria exigência da vida, construindo assim um cidadão seguro, crítico, analítico e participativo, podendo fazer a diferença dentro da sociedade.

Consideramos que o IFG deverá ser alertado quanto a esta falha, pois as opiniões colhidas são importantes e devem exercer a função de redimensionar o Curso Técnico Integrado em Cozinha. Trata-se de um olhar externo, observando aspectos que a comunidade interna não vê, ou se vê não consegue corrigir.

Outro problema percebido como crítico pelos alunos entrevistados foi a localização do IFG. Como esse estabelecimento de ensino fica situado no centro da cidade de Goiânia, não atende a sua principal clientela que é de baixa renda e normalmente mora nos setores periféricos. Desta maneira pode-se sugerir ao IFG a criação de subunidades de ensino em bairros da periferia de Goiânia que funcionariam como anexos e dessa forma poderiam garantir, efetivamente, o envolvimento da comunidade.

É importante observar que para a execução do PPI é necessário o envolvimento da Instituição com a população externa. Nesse sentido o Instituto deve se e aproximar do seu público, e viver parte da sua realidade, podendo perceber com mais propriedade, quais os principais problemas enfrentados e também sentir os anseios desta população para propor soluções mais racionais e práticas.

Portanto, fica a sugestão ao Instituto, de criar subunidades para atender a periferia de Goiânia. Caso contrário, o IFG e o Curso Técnico Integrado de Cozinha continuará a elaborar documentos democráticos e de inclusão social, mas com uma participação reduzida da comunidade mais carente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBORNOZ, Suzana. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/introducao_aa_historia_das_idaeias_sobre_o_trabalho__um_resumo.pdf>. Acesso em: 28 fev. de 2015.

BRASIL, Refletindo Sobre o PROEJA. Porto Alegre. Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2013.

BRASIL, Decreto nº 5478, de 24 de junho – Institui, no âmbito das Instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF.

_____, Decreto nº 5840, de 13 de julho. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos – PROEJA, e da outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

DI PIERRO, Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf disponível em: 15 de fev. 2015, 17:03:04

FARRACO, Carlos Alberto. Tecnologia e linguagem. In: BASTO, João Augusto de Souza Leão de Almeida (Org.). Tecnologia & interação. Curitiba PPGTE (CEFET-PR, 1998, p. 5-9).

FIGUEREDO, Vilma. Produção Social da Tecnologia. São Paulo: EPU, 1989.

GAMA, Ruy. A tecnologia e o trabalho na história. São Paulo: Nobel/EDUSP, 1986.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). 2ª. edição, UNICAMP, 1994.

GIMENES, M.H.S. Sentidos, sabores e cultura: a gastronomia como experiência sensorial e turística. In: GAGTA, C.; PANOSO NETTO, A. Turismo de experiência. São Paulo: SENAC, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. A Arte de Pesquisar – Rio de Janeiro: Recordo. 2009.

Google Maps. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=mMXwVP7GFoyq8wFz9IGICQ#q=maps. Acesso em 26 fev. 2015

GRANSCI, Antonio. Os Intelectuais e a organização da cultura. 9ª Ed, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n14a07>. Acesso em 14 jan. 2015.

IBGE: Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2012-2015). Goiânia 2012 – Texto mimeografado.

KHOL, Marta de Oliveira. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem in: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras, Campinas, São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

KUENZER, Acácia Zenaide. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim técnico do senac. São Paulo, V.30, n. 30, n.3 set/dez, 2004 Disponível em: <http://www.Senac.Br/informativo/BTS/303/boltec303g.htm>. acesso em: 27out. 2005.

MACHADO, Maria Margarida, A Educação de Jovens e Adultos no Séc. XXI – Da Alfabetização ao Ensino Profissional. 2011. Disponível em: <[h200113721135,ufg.br/index.php/interação/article/view/16713](http://200113721135.ufg.br/index.php/interação/article/view/16713)> 10 jan. 2015, 5:30:15

MANFREDI, Maria Silva. Educação Profissional no Brasil. São Paulo. Cortez. 2002.

MEDEIROS, João Bosco. Redação Científica – São Paulo. 11ed. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PROEJA. Brasília/DF. 2010.

MONTEIRO, Lúcia. Setor de Turismo quer melhorar mão-de-obra. O Popular, Goiânia, 12/08/2005.

MOREIRA, Flávio Antônio. Disponível: <http://site1392986865.hospedagemdesites.ws/MEDH2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf> > Acesso em 28 fev. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeito de Conhecimento e Aprendizagem. Disponível em: www.cereja.org.br/arquivos_upload/educa%C3%A7%C3%A3o_exerc%C3%ADcio_diversidade.pdf#page=59. Acesso em: 13 jan. 2015.

PAIVA, Jane. A Construção Coletiva da Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1578/1270>> em: 27 fev. 2015.

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: Concepções e Sentidos. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>> 20 fev. 2015

PALMA, Gisele. Cores, saberes e sabores – Porto Alegre. Companhia Rio grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2013.

PETRINI, Carlo. SLOW FOOD: princípio da nova gastronomia – São Paulo. Editora SENAC. 2009.

REVISTA EJA EM DEBATE, Florianópolis: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Ano 3, n.4(jul.2014). Publicação do IFSC, 2014.

REIS, Ernesto Macedo. Pesquisando o PROEJA através do ensino de Ciências da Natureza. – Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2011.

RELATÓRIO GLOBAL SOBRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Brasília: UNESCO, 2010.

SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues et al (org.). O Curso de Especialização do PROEJA no CEFET-PA em debate: experiências, estudos e propostas. CEFET-PA. 2008.

SANTANA, Ana Lúcia. Gastronomia. 2014. Disponível em:
<www.infoescola.com/artes/gastronomia/> Acesso em: 15 jan. 2014, 12:19:45.

SOARES, Leôncio; GIOVANET, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte. 2007.

VITORETTE, J.M.B; MOREIRA, H; BASTOS, J.A DE S. L. de A Tecnologia, educação tecnológica e cursos superiores de tecnologia: em busca da dimensão cultural, social e histórica. Revista da FAEEBA. Educação e contemporaneidade: inclusão / exclusão social e educação, Salvador, V.11, N. 17, p. 187 – 202 Jan/jun., 2002.

YOUNG, Michael F.D. O Currículo do Futuro. Campinas SP. Papirus, 2000.

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Técnicos em cozinha entrevistados:

- 1- Andréia Gomes Lima
- 2 – Adriana Gomes Lima
- 3 – Maria das Graças Silva
- 4 – Paulita Maria José Pinto
- 5 – Sonia Cristina A. do Carmo

Responsáveis pelos técnicos em cozinha:

- 1 – Márcio Fleury
- 2 – Ana Flávia da Silva
- 3 – Andréia Lima de Sousa
- 4 – Geraldo Cavalhaes da Silva
- 5 – Carlos Alberto dos Santos

Estabelecimento pesquisados:

- 1 – Churrascaria Los Pampa
- 2 – Churrascaria Gramado
- 3 – Churrascaria Lancaster Gril
- 4 – Churrascaria Montana Gril
- 5– Churrascaria do Walmor
- 6 – Restaurante Árabe
- 7 – Cateretê Restaurante e Bar
- 8 – Kabanas Restaurante
- 9 – Restaurante La Bodeguita
- 10 – Restaurante Piquiras

ALUNOS ENTREVISTADOS

Alunos do Curso Técnico Integrado de Cozinha:

- 1 – Andrea da Silva Martins
- 2 – Adriane Lima
- 3 – Ariana Lima
- 4 – Alexandre B. Lima
- 5 – Cristina Novaes Barbosa de Oliveira
- 6 – Jânio Lopes
- 7 – Laura dos Reis
- 8 – Maria José Lopes
- 9 – Núbia de Sousa
- 10 – Odeth Lima Pires de Moraes
- 11 – Serlene Martins Diniz

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário aplicado aos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha

No dia 26 de novembro de 2013, na cidade de Goiânia foi aplicado um questionário com um total de onze alunos da turma do sétimo período do curso de tecnologia de cozinha, do IFG, com finalidade de conhecer a referida clientela. Este questionário também serviu de subsídio para identificar, comparar, avaliar ou mesmo contribuir como recurso quantitativo e qualitativo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Modelo do Questionário

1- Nome:.....

2- Sexo: () Masculino () Feminino

3 – Estado Civil:.....

4 – Você concluiu o Ensino Fundamental em escola pública ou privada?

.....

5 – Por que você escolheu o Curso Técnico em Cozinha do IFG?

.....

6 – Qual o meio de transporte que você utiliza para se deslocar até o IFG?

.....

7 – O curso de tecnologia em cozinha atendeu as suas expectativas?

.....

8 – Identifiquem dois aspectos positivos do curso e dois negativos

Positivos:.....

.....

Negativos:.....

.....

9 – Você interrompeu o Curso alguma vez? () Sim Não ()

10 – Se você interrompeu o curso quais foram os motivos

.....

11 – Você está trabalhando atualmente? Sim () Não ()

12 – Qual a modalidade de trabalho que você está executando?

.....

13 – O seu salário atual é: () Até um salário mínimo - () Até dois salários mínimos –

() Até três salários mínimos - () Mais de três salários mínimos

14 – Quais os benefícios que você recebe do seu emprego, além do salário?

.....

15 – O curso tem sido útil no seu trabalho? () Sim () Não

16 – Em que sentido o curso tem (ou não tem) contribuído para o desempenho do seu trabalho?

.....

.....

17– O seu salário teve um aumento após o seu ingresso no curso?

() Sim () Não

18 – Se houve aumento qual foi o valor recebido?.....

19 – Você considera que o curso está preparando-o corretamente para o mercado de trabalho?

() Sim Não ()

20 – Explique a sua justificativa?

.....

.....

21 – Qual a sugestão que você faria para melhorar o curso tecnologia em cozinha?.....

APENDICE B - Questionário aplicado aos Técnicos em Cozinha

Faculdades Alves Farias (ALFA)

Mestrado em Desenvolvimento Regional

Mestrando: Josimar Gomes de Sousa

Professora Orientadora – Dr^a Heliane Prudente

Tema da Pesquisa: A atuação do Técnico de Cozinha no Mercado de Trabalho Goianiense

QUESTIONÁRIO \ TÉCNICO

1 – Quais são as suas funções como técnico de cozinha?

- preparação de alimentos
- decoração de pratos
- seleção de temperos
- compra e recebimento dos produtos básicos
- controle de estoque
- cotação de preços no mercado
- gestão dos outros funcionários

2 – Você aplica os seus conhecimentos teóricos relacionados aos:

- métodos de preparo dos alimentos
- cortes mais indicados
- temperos recomendados
- armazenamento e conservação dos alimentos
- alimentos dietéticos

3 – Você tem atuado na organização e montagem dos espaços físicos e serviços em festas?

- Sim Não As vezes

4 – Você tem liberdade de buscar formas de trabalhar mais criativas, com a escolha de uma alimentação saudável e balanceada?

- Sim Não As vezes

5 – Você está contente com sua profissão e atuação como técnico em cozinha?

- Sim Não Mais ou menos

Justifique:.....
.....
.....

6 – Você sente que seus conhecimentos adquiridos no IFG estão sendo bem aproveitados no seu local de trabalho?

Sim Não As vezes

Justifique:.....
.....
.....

7 – Você acha que realmente é importante a presença do técnico de cozinha nos estabelecimentos que preparam e comercializam alimentos?

Sim Não

Justifique:.....
.....
.....

8 – Você considera que o IFG ofereceu conhecimentos necessários para sua atuação no campo profissional?

Sim Não Mais ou menos

Justifique:.....
.....
.....

9 – Você considera que o seu salário corresponde à importância das suas funções desempenhadas?

Sim Não Mais ou menos

Nome do Técnico em Cozinha:.....
Identidade Profissional:.....

APENDICE C – Questionário aplicado aos responsáveis pelos Técnicos em Cozinha

Faculdades Alves Farias (ALFA)

Mestrado em Desenvolvimento Regional

Mestrando: Josimar Gomes de Sousa

Professora Orientadora – Dr^a Heliane Prudente

Tema da Pesquisa: A atuação do Técnico de Cozinha no Mercado de Trabalho Goianiense

QUESTIONÁRIO \ RESPONSÁVEL

1 – O Técnico em cozinha participa da elaboração do cardápio do estabelecimento?

Sim Não As vezes

2 – Ele conhece e aplica técnicas de higienização e conservação de alimentos?

Sim Não As vezes

3 – Ao elaborar determinados pratos ele leva em consideração a sua composição química?

Sim Não As vezes

4 – Ele orienta o cliente sobre as bebida mais adequada à refeição escolhida?

Sim Não As vezes

5 – Ele possui formação para reconhecer a legislação pertinente às áreas de produção de alimentos e serviços de alimentação?

Sim Não Mais ou menos

6 – Ele possui conhecimento da importância da sua profissão para a saúde pública?

Sim Não Mais ou menos

7 – Ele possui a compreensão para desempenhar técnicas de atendimento em estabelecimento da área do serviço de alimentação?

Sim Não Mais ou menos

8 – Ele é capaz de desenvolver trabalho em equipe em todas as etapas de produção e serviço de alimentos?

Sim Não Mais ou menos

9 – Você gostaria de fazer alguma outra observação com relação às habilidades e a capacidade profissional que o técnico de cozinha deveria ter que não foi citado nas questões acima relacionadas?

Nome do estabelecimento:.....

Local e ano de fundação:.....

Especialização do restaurante.....

Nome do(s) proprietário(s):.....

ANEXOS

ANEXO1 – Estrutura do IFG

Gabinete da Reitoria

- a. Reitor (a);
- b. Chefia de Gabinete;
- c. Coord. Secretaria;
- d. Assessoria de Relações Institucionais;
- e. Ouvidoria;
- f. Assessoria de Expansão;
- g. Procuradoria Federal;
- h. Auditoria Interna;

Diretoria Executiva

- a. Diretor (a) Executivo;
 - a. Diretoria de Comunicação Social;
 - b. Coordenação de Relações Internacionais;

Pró-reitoria

- a. Pró-reitor (a);
- b. Coordenação Executiva;
- c. Diretoria de Planejamento e Gestão Orçamentária;
 - a. Coordenação-Geral de Aquisições e Contratos;
 - b. Coordenação-Geral de Serviços de Transportes;
- d. Diretoria Financeira;
 - a. Gerência de Gestão Administrativa;
 - b. Coordenação de Execução Financeira;

- c. Coordenação-Geral de Almoxarifado e Patrimônio;
- d. Diretoria de Projetos e Infraestrutura.

II. Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional

- a. Pró-reitoria (a);
- b. Coordenação Executiva;
- c. Diretoria de Recursos Humanos;
- d. Diretoria de Tecnologia da Informação;
- e. Gerência de TI;
- f. Coordenação do Observatório do Mundo do Trabalho.

III. Pró-reitoria de Ensino

- a. Pró-Reitoria (a);
- b. Coordenação Executiva;
- c. Diretoria de Políticas de Educação Básica e Superior;
- d. Diretoria de Administração Acadêmica;
- e. Diretoria de Educação a Distância;
- f. Centro de Seleção;
- g. Procuradoria Educacional Institucional;

IV. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

- a. Pró-reitoria (a);
- b. Coordenação Executiva;
- c. Diretoria de Pesquisa e Inovação;
 - a. Coordenação do Centro de Inovação Tecnológica;
- d. Diretoria de Pós-Graduação;
- e. Coordenação da Editora;
- f. Coordenação-Geral de Biblioteca.

V. Pró-reitoria de Extensão.

- a. Pró-reitoria (a);
- b. Coordenação Executiva;
- c. Diretoria de Ações Sociais;
 - a. Coordenação-Geral de Assistência Estudantil;
 - b. Coordenação de Ações Esportivas e de Eventos;
- d. Diretoria de Ações Profissionais e Tecnológicas;
 - a. Coordenação de Convênios;
 - b. Coordenação de Estágio e Trabalho.

ANEXO 2

1. Órgãos Colegiados:

- a. Conselho-Geral do Campus;
- b. Colegiado de Áreas Acadêmicas;
- c. Conselho Departamental;
- d. Fórum de Representante de Turma.

2 – Direção-Geral:

- a. Diretor (a) – Geral;
- b. Chefia de Gabinete;
- c. Coordenação de Comunicação Social.

3 - Gerências de Administração Acadêmica e de Apoio ao Ensino

- a. Gerente;
- b. Coordenação de Registro Acadêmico e Escolar;
- c. Coordenação de Recursos Didáticos, Multimeios e Ambientes de uso comum;
- d. Coordenação de Bibliotecas.

4. Diretoria de Administração:

- a. Diretoria (a);
- b. Gerência de Administração e Manutenção;
- c. Coordenação de Apoio Administrativo e Manutenção;
- d. Coordenação de Vigilância e Limpeza;
- e. Coordenação de Almoxarifado e Patrimônio;
- f. Coordenação de Gestão Orçamentária Financeira;
- g. Coordenação de Aquisição de Contratos.

5. Departamento de Áreas Acadêmicas

Departamento I

- a. Coordenação Acadêmica I;

- b. Coordenação de Apoio Administrativo I;
- c. Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente I;
- d. Coordenação de Cursos/Áreas.

Departamento II

- a. Coordenação Acadêmica III;
- b. Coordenação de Apoio Administrativo II;
- c. Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente II;
- d. Coordenação de Cursos/Áreas.

Departamento III

- a. Coordenação Acadêmica III
- b. Coordenação de Apoio Administrativo III.
- c. Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente III;
- d. Coordenação de Cursos/Áreas.

Departamento IV

- a. Coordenação Acadêmica IV;
- b. Coordenação de Apoio Administrativo IV;
- c. Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente IV;
- d. Coordenação de Cursos/Áreas.

6. Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão;

- a. Gerente
- b. Coordenação de Interação Escola-Empresa;
- c. Coordenação de Assistência Estudantil;
- d. Coordenação de Pesquisa e Inovação;
- e. Coordenação de Eventos;

- f. Coordenação de Secretaria de Pós-Graduação.
- 7. Coordenação de Recursos Humanos e Assistência ao Servidor
 - a. Coordenador (a);
 - b. Coordenador (a) RHAS.
- 8. Coordenação de Administração da Tecnologia da Informação.
 - a. Coordenador (a).

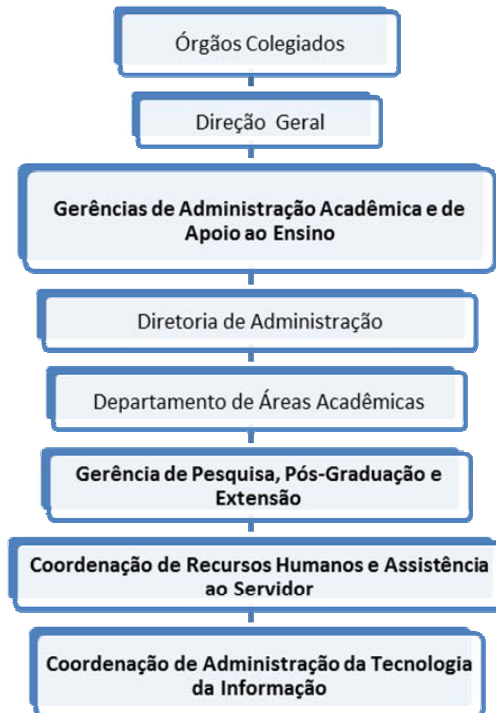
ANEXO 3- Estrutura Organizacional com as Instâncias de Decisão do IFG – Campus de Goiânia.

Figura 2 - Organograma – 01



Anexo 4- Estrutura organizacional com órgãos colegiados do IFG – Campus de Goiânia

Figura 3 - Organograma - 02



ANEXO 5- Espaço do IFG

Ambientes:

Área de Lazer – 04 = 7.013,31 m²

Auditório – 02 = 286,35 m²

Banheiros – 26 = 410,06m²

Biblioteca – 01 = 674,81m²

Instalações Administrativas – 105 = 1.757,94m²

Laboratório – 62 = 4.434,06m²

Sala de aula – 30 = 1.651,08m²

Sala de Coordenação – 18 = 2.049,50m²

Sala de Docentes – 12 = 412,76m²

Outros ambientes – 45 = 6.567,87m²

ANEXO 6- Matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Cozinha - Ensino Médio-Regime Semestral (PROEJA)

Quadro – 1- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM COZINHA

ENSINO MÉDIO - REGIME SEMESTRAL – (PROEJA)

Educação Básica		Eixos	Carga Horária Semanal								CHA	CHT
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
1	Língua Portuguesa	1,2,3 e 4	4	4	2	2	2	2	2	2	360	270
2	Espanhol	1 e 2							2	2	72	54
3	Arte	1					2	2			72	54
4	Geografia	3 e 4			2	2					72	54
5	História	1 e 2			2	2					72	54
6	Matemática	1,2,3 e 4	4	4	2	2	2	2	2	2	360	270
7	Física	2	2	2							72	54
8	Química	1,2 e 3	2	2							72	54
9	Biologia	2 e 3	2	2							72	54
10	Filosofia	2 e 3			2	2					72	54
11	Soc. do Trabalho	1 e 4			2	2					72	54
12	Educação Física	1							2	2	72	54
Total Educ. Básica											1440	1080
13	Inf. Básica	2	2	2								
14	Inglês inst.	1 e 2										
15	Int. ao serv. D	1,2,3 e 4	2									
16	E.F e org. de coz.	1 e 2	2									
17	Seg. do trabalho	1,2,3 e 4		2								
18	Hig. E leg. De alim	2		2								
19	Rel. Humanas	1,2, e 3			2							
20	Hig. De Alim. II	1,2,3 e 4			2							

Cont. do quadro - 1

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TECNOLOGIA EM COZINHA

ENSINO MÉDIO - REGIME SEMESTRAL – (PROEJA)

Educ. Profiss.		Eixos	Carga Horária Semanal								CHA	CHT
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
21	Hab. Bas. De coz.	1,2 e 4			4							
22	Garde – Manger	1,2 e 4				4						
23	Nutrição I	1,2 e 3				4						
24	Nutrição II	1,2 e 3					4					
25	Coz. Internacional	1,2 e 4					4					
26	Serv. De banq. E e	1,2 e 4					2					
27	Serv. De bebidas	1,2 e 4						4				
28	Noções de pan e	1,2,3 e 4						4				
29	Econ. E Aliment.	1,2,3 e 4						2				
30	Coz. Brasileira	1,2,3 e 4							4			
31	Gest. Serv. Alim.	1,2,3 e 4							2			
32	Enologia	1,2 e 4							2			
33	Alim. Do cerrado	1,2 e 4								2		
34	Harm. Alim.	1,2 e 4								4		
Total educ. profiss..			6	6	8	8	12	12	8	6	1188	891
Carga horária do curso			20	20	20	20	18	18	16	14	2628	1971
Ativ. comp. superv.												240
Est. Curr. Superv.												200
Carga horária do curso												2411

Quadro - 2

Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Cozinha dividida por semestre

		Horas Aula	Horas Relógio
1º Período	Língua Portuguesa I	72h	54
	Matemática I	72h	54
	Física I	36h	27
	Química I	36h	27
	Informática Básica I	36h	27
	Biologia I	36h	27
	Introd. Ao serv. De Alim.	36h	27
	Est. Fis. E Org. da cozinha	36h	27
	Subtotal	360h	270
2º Período	Língua Portuguesa II	72h	54
	Matemática II	72h	54
	Física II	36h	27
	Química II	36h	27
	Biologia II	36h	27
	Informática básica I	36h	27
	Segurança do trabalho	36h	27
	Higiene e leg. De Alim. I	36h	27
	Subtotal	360h	270
3º Período	Língua Portuguesa III		
	Matemática III	36h	27
	Geografia I	36h	27
	História I	36h	27
	Filosofia I	36h	27

	Soc. Do Trabalho	36h	27
	Relações Humanas	36h	27
	Hig. E Leg. De Alim. II	36h	27
	Hab. Bás. De Cozinha	72h	54
	Subtotal	360h	270
4º Período	Língua portuguesa IV	36h	27
	Matemática IV	36h	27
	Geografia II	36h	27
	História II	36h	27
	Filosofia II	36h	27
	Soc. Do Trabalho II	36h	27
	Nutrição I	72h	54
	Garde-Menger	72h	54
	Subtotal	360h	270
5º Período	Língua Portuguesa V	36h	27
	Matemática V	36h	27
	Arte I	36h	27
	Inglês Instrumental I	36h	27
	Nutrição II	72h	54
	Serv. De Banq. E eventos	36h	27
	Cozinha Internacional	72h	54
	Subtotal	360h	270
6º Período	Língua Portuguesa VI	36h	27
	Matemática VI	36h	27
	Arte II	36h	27
	Inglês Instrumental II	36h	27

	Economia e Alimentação	36h	54
	Noções de pan. E Conf.	72h	54
	Serviço de Bebidas	72h	54
	Subtotal	324h	243
7º Período	Língua Portuguesa VII	36h	27
	Matemática VII	36h	27
	Espanhol I	36h	27
	Educação Física I	36h	27
	Gestão do serv. De alimentação	36h	27
	Enologia	36h	27
	Cozinha Brasileira	72h	54
	Subtotal	288h	216
8º Período	Língua Portuguesa VIII	36h	27
	Matemática VIII	36h	27
	Espanhol II	36h	27
	Ed. Física II	36h	27
	Alim. E Beb. Do Cerrado	36h	27
	Harm. de Alim. E Bebidas	72h	54
	Subtotal	252h	189
	Carga Horária Total	2628h	1971h
	Ativ. Comp. Superv.		240h
	Estágio Curr. Superv.		200h
	Total do Curso		2411h

Fonte: IFG, 2010