

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Ana Cláudia Uchoa Araújo
Instituto Federal do Ceará
ana@ifce.edu.br

Gina Maria Porto de Aguiar
Instituto Federal do Ceará
gina@ifce.edu.br

Maryland Bessa Maia
Universidade Federal do Ceará
mbmaia2007@yahoo.com

Roberia Rodrigues Lopes
Instituto Federal da Bahia
lopes.roberia@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo de natureza teórica tem por objetivo central discutir o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), discute também o papel central assumido pela educação profissional neste cenário de (re)qualificação dos trabalhadores. As exigências do mercado em decorrência do processo de reestruturação produtiva, desencadeado a partir das décadas de 1970/1980 e efetivado na década de 1990 com o surgimento do modelo produtivo toyotista, impulsionam o surgimento de um novo paradigma educativo que tem, na centralidade da formação a incorporação de competências e habilidades exigidas no universo do capital. Desta forma, o processo de escolarização básica mostra-se como uma ferramenta ideológica, eficiente, para a produção de um trabalhador “competente” para o mercado. Neste sentido, para realizarmos tal análise, iniciaremos um percurso histórico do processo de reestruturação produtiva e suas implicações no campo da educação, para, a partir daí, compreendermos a origem do IFCE e a implantação do PROEJA.

Palavras-Chave: Reestruturação produtiva. Formação profissional. PROEJA

ABSTRACT

This article, which is theoretical in its nature, aims at discussing the National Program for the Integration of Vocational and Basic Education in the form of Youth and Adult Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), and also at discussing the central role performed by Vocational education in this scenario of (re) empowerment of workers. The market demands, as an outcome of restructuring the production process which began in the 70s and 80s and became effective in the 90s with the appearance of the toyotist productive approach, have boosted a new education paradigm centered on building competences and skills required by the capital universe. Therefore, the process of basic schooling was set as an efficient ideological tool for the empowerment of a “competent” worker for the industry. This way, in order to carry out this analysis, we will begin with a historical study throughout the restructuring of the production process and its implications on the field of education to understand the origin of the IFCE and the implementation of the PROEJA.

Keywords: Production restructuring. Professional training. PROEJA.

1 AS MUDANÇAS DO PARADIGMA PRODUTIVO NO SEIO CAPITALISTA E A INSERÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO CENÁRIO PRODUTIVO

A discussão acerca da necessidade de qualificação do trabalhador para o universo do capital, não é algo novo, embora se intensifique na atualidade em virtude do próprio avanço tecnológico, inserido no mundo do trabalho. Desta forma, o conceito de qualificação exige uma contextualização histórica, que pode ser o ponto de origem para se pensar o processo educativo do jovem e do adulto e sua vinculação com o tema qualificação, que não deve atrelar-se apenas ao ato de responder a um mercado urgente, mas ao contrário, deve extrapolar os muros da escola e da fábrica, significando sobretudo a dimensão humana do trabalhador.

No contexto histórico, a urgência de uma qualificação do trabalhador está ancorada na fase anterior ao processo taylorista e fordista de produção. A necessidade de uma auto-instrução apareceu no cenário de vida dos artesãos e mestres

de obras do século XVIII, vinculada ao aprimoramento do processo de trabalho, o qual Braverman (1974 apud ENGUITA, 1989, p. 119) assim descreve: “O artesão ativo (*the working craftsman*) estava ligado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício. A aprendizagem incluía, geralmente, o treinamento em matemática, compreendidas a álgebra, a geometria e a trigonometria, nas propriedades e procedência dos materiais comuns do ofício, nas ciências físicas e no desenho industrial”.

Nesta época, um bom artesão já era imbuído da necessidade de adquirir predicativos que, agregados ao seu fazer diário, pudessem definir seu lugar no universo produtivo. Este fato ia desde a aprendizagem de conteúdos de cunho científico, como foi afirmado anteriormente, até a assinatura de revistas técnicas e econômicas que afetavam o ofício, de forma que os aprendizes acompanhassem os avanços propagados na época (Braverman, 1974 apud ENGUITA, 1989).

Com a implantação dos modelos taylorista e fordista, de produção, a perspectiva de uma aprendizagem, cada vez mais direcionada ao universo produtivo, foi se delineando em razão das exigências de um novo cenário histórico. Para melhor compreensão, o modelo taylorista-fordista fundamenta-se em princípios tais como: rigidez nos processos produtivos. No que se refere à pouca flexibilidade na cadeia produtiva; trabalho parcelado e repetitivo; exaustão de uma única forma de produção; a presença de tempos mortos e improdutivos; separação entre trabalho manual e intelectual; ausência de compreensão do trabalhador em relação ao conjunto da produção, a partir da concepção do produto até sua fase final.

O modelo de capitalista com o método de produção individualizado, rígido e parcelarizado permitiam que por um tempo fosse eficiente o processo de produção em massa das mercadorias. Partindo desse pressuposto Gounet (1999), expõe que o taylorismo representou a máxima racionalização do trabalho, baseado na separação entre quem planeja o processo de produção e aquele que executa. Desta forma, distanciando e fragmentando as dimensões do pensar e do fazer.

Neste sentido, o modelo taylorista/fordista, por não mais responder à era da revolução da microeletrônica, motivou a necessidade de uma nova forma de produção mais eficiente e que pudesse atender às exigências do mundo do trabalho. Para tanto, emerge outro modelo que, incorporando alguns princípios do taylorismo-

fordismo, amplia a forma de produção do trabalhador.

No que se refere à transição do taylorismo-fordismo para o toyotismo no Brasil, [9] afirma-se que “o sistema fordista está sendo gradativamente substituído pelo toyotismo”. Isto se dá, principalmente, por causa de certa lentidão na implementação de tecnologias nas empresas brasileiras e da baixa “qualidade” da mão de obra para o mercado.

Dentro do novo modelo, o Toyotismo, vale destacar a revalorização da teoria do capital humano¹, que determina as mudanças e aprofunda-as com relação à qualificação profissional do trabalhador. Não cabe mais um trabalhador parcelarizado, rígido, repetidor de ações mecânicas e padronizadas. Agora o novo trabalhador, “trabalhador do conhecimento”, deverá compreender o processo produtivo em todas as dimensões, desde a sua concepção e, estruturação prática, até o produto final. Deverá aprender a trabalhar em equipe, ser flexível, inovador, criativo, pensar sobre o fazer, pois agora não há mais separação entre o pensar e o fazer produtivo.

Nesta esfera, o trabalhador depara-se com a revolução tecnológica que ocorre no espaço social, configurando-se em mais uma demanda a ser agregada ao seu campo de qualificação para o trabalho. [13] em sua análise sobre a estreita relação entre educação e conhecimento permeado pela tecnologia, destaca: “A mudança apoiada na introdução de novas máquinas, por vezes, desqualificou o trabalho ou exigiu qualificações restritas. Na atualidade, a inovação começa pelo processo administração e não na fábrica, exigindo qualificação mais específica e elevada para determinados cargos, pois de um lado a automação demanda outras habilidades e linguagens, ao mesmo tempo em que as atividades de planejamento e controle exigem maiores conhecimentos em níveis mais elevados e qualidades que facilitem o trabalho cooperativo”.

Nesta discussão, é notório que o mundo atual exige conhecimentos mais amplos da “classe-que-vive-do-trabalho” do que no passado. Esta relação caminha não mais para duas opções que, porventura, venham a estar em lados opostos da ponte, ensino básico ou ensino técnico-profissionalizante, mas de forma entrelaçada, em

¹ Esse assunto é tratado com maior profundidade no cap. 1 do livro **Educação e a Crise do Capitalismo Real**, intitulado “A Educação Como Campo Social de Disputa Hegemônica”, que discute a Teoria do Capital Humano. Gaudêncio Frigotto (1999)

que esta formação assuma a dimensão do trabalho como um princípio educativo, indissociável do cotidiano real das pessoas.

Neste campo, os Institutos Federais Tecnológicos têm um papel preponderante na preparação dos educandos para este “admirável mundo novo”. A década de 2000 representa para esta instituição um repensar histórico sobre a educação básica e a educação técnico-profissionalizante, com o desafio de forjar desenhos curriculares que proporcionem um “equilíbrio entre as capacidades genéricas, acadêmicas, humanísticas e o aspecto especificamente profissional” [8].

2 MÉTODOS DE PRODUÇÃO E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ?

Observam-se os diversos momentos de reorganização dos métodos de produção e o reflexo destas mudanças na forma de se conduzir as propostas pedagógicas e do Estado, no sentido de promover políticas públicas. O objetivo maior resume-se em formar e qualificar a mão de obra que atenda às exigências advindas da empresa privada e a conquista da tão propagada cidadania, que diante desta concepção poderá ser obtida pela obtenção de conhecimentos via instituição de ensino.

A evolução dos métodos de produção, trazidos pelas idéias da gestão científica do trabalho de Taylor, foi acompanhada pela escola. Enquanto nas indústrias se controlavam produtos e processos de produção, pelos empresários, por meio da padronização e rotinização ao máximo de suas tarefas, nas escolas se buscava padronizar métodos de ensino, estipular períodos para se trabalhar disciplinas; forjar a qualificação do profissional em educação; selecionar materiais adequados, controlar o progresso do aluno, ou seja, equiparar o processo ensino-aprendizagem ao andamento do processo de produção fabril. “[...] uma vez que a escola é mantida pelo público ou pelos interesses das empresas, e na realidade existe só para o propósito de formar homens e mulheres de empresa do futuro, é evidente que deveria haver uma perfeita harmonia entre as autoridades escolares e os interesses das empresas” (CALLAHAN, 1962: 227-8. Apud ENGUITA 1989:126).

Com a organização taylorista-fordista e a conseqüente divisão do trabalho verifica-se,

segundo [10] que tanto as relações sociais e produtivas como a escola direcionam o foco da educação do trabalhador para esta divisão. Lopes complementa dizendo que o conhecimento científico e o saber prático ficaram distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores, constituindo-se uma dualidade estrutural, a partir da qual foram definidos diferentes tipos de escola, de acordo com a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho.

Diante disso, Bourdieu (1982) analisa a legitimação da cultura de classes, quando fala da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito, o que ele conceitua como *habitus*, e que a escola no seu processo educativo de preparação para o trabalho reproduz e legitima a posição social dos sujeitos levando-os a perpetuarem a posição na pirâmide do sistema de produção. O autor observa também que o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado que se possa obter com o certificado escolar.

Durante o período pós-guerra, houve um grande investimento em mão de obra, que se fazia necessária para o desenvolvimento das indústrias. Isto fez com que houvesse a qualificação dessa mão de obra para atender ao processo de produção industrial da época. A concepção de qualificar o dirigente que planeja, supervisiona e controla seu operário, que por sua vez não pode desperdiçar um minuto do seu tempo de trabalho com movimentos desnecessários e deve estar atento para sua atividade mecânica, pois representa uma fração de todo o processo produtivo, caracterizou o pós-guerra e o período desenvolvimentista.

Tem início a Era do Conhecimento, do Capital Intelectual e da Inteligência Competitiva, o que remete ao surgimento da Teoria do Capital Humano, apresentada sob duas perspectivas: primeiro, na de uma mão de obra mais qualificada; segundo, no autodesenvolvimento do trabalhador de um capital pessoal relacionado à empregabilidade. A Teoria do Capital Humano é uma atualização da máxima liberal do indivíduo livre, racional e soberano a qual surge associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional. Com as incertezas econômicas, políticas e sociais, a educação passa a ser abordada como reprodutora do conflito social, e a Teoria do Capital Humano vem justificar as contradições do sistema capitalista, objetivando a manutenção das relações de força e de desigualdade. Na compreensão de

[5] “é necessário reeducar a população de alta renda para que aprenda a ocioso. E reeducar a imensa massa de pobres do terceiro mundo, para que aprenda a trabalhar.”

Assim, cada vez mais, ficou a cargo do sistema educacional a tarefa de preparar, convenientemente, a qualificação da mão de obra para o mercado. Tal fato torna explícito o elevado grau de correspondência entre a educação e a economia, provocado pela necessidade das empresas por qualificações e diplomas fornecidos pelo sistema educacional.

Ocorre que na década de 1980, entretanto, houve uma mudança no cenário socioeconômico, pois, da falta de recursos humanos qualificados, passou-se para uma fase de mão de obra excedente e falta de empregos, exigindo uma versão revista da Teoria do Capital Humano, em que o nível da educação geral, bem como o ensino superior, especializado, deveriam ser melhorados prioritariamente, sem que isto necessariamente conduzisse a um aumento da despesa pública, pois ao setor privado e às empresas caberia a assunção de um papel cada vez mais importante na oferta de formação nos níveis superiores e mais especializados. Para esta visão teórica, neoclássica, muito contribuíram as perspectivas definidas pelo Banco Mundial e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Na década de 1990, a Teoria do Capital Humano legitimou as propostas neoliberais de desmantelamento do setor público, submetendo, mais uma vez, a educação à lógica do mercado. A educação básica passou a ter prioridade, porém sem o aumento da despesa pública. O setor privado e as empresas passaram a desempenhar um papel cada vez mais importante na oferta de formação profissional [2]. Tal fato baseia-se na suposição de que a formação aumenta a produtividade, sendo responsável, pelo crescimento econômico, ao responder às necessidades da economia. Isto impõe, por um lado, que a oferta de egressos fique regulada pelo mercado e, por outro lado, que o indivíduo qualificado possa esperar por empregos correspondentes ao nível de escolaridade e à especialidade da sua formação.

[11] garantem que o trabalho se torna uma expressão contraditória, ao privar e degradar os

² As ações do Banco Mundial que direcionaram a reforma educacional brasileira de 1996 são fortemente influenciadas por essa visão teórica neoclássica.

trabalhadores estranhados, e, por outro lado, disponibilizar riqueza e satisfação para os capitalistas. Superadas as barreiras sociais, o trabalho, como uma especificidade da prática educativa, apresenta-se como humanização da natureza e do processo de emancipação de uma sociedade. Por meio da educação, o homem encontra sua liberdade, não por meio de uma emancipação desligada da realidade, mas sim mediante um controle das relações sociais entre homens e a produção de bens coletivos.

As ações educacionais são justificadas pela necessidade de adequar o sistema escolar ao sistema econômico e, ao mesmo tempo, de preparar o cidadão para certa ordem social, camuflando os interesses econômicos que perpetuam a reprodução das desigualdades sociais. A defesa por alguns autores de uma educação humanística, generalizada e igualitária, aposta na democratização do ensino e na oferta de iguais condições de concorrer a uma vaga no mercado de trabalho para os indivíduos.

Outra corrente de pensamento aposta na formação integral do indivíduo, pedagógica e técnica, como forma de assegurar o desenvolvimento pessoal do jovem como indivíduo e cidadão, conferindo-lhe a preparação para a vida ativa, por meio de aprendizagem ligada aos conhecimentos de caráter geral e laboral, em contexto de trabalho, potenciando o desenvolvimento, a possibilidade de transferir saberes-ser, estar e agir do jovem, para aplicá-las em diferentes contextos sociais (CABRITO, 1995, p.439) [15]. Em suma, a correspondência entre a educação e a economia valoriza as relações de não correspondência, ao centrar as políticas educativas no poder econômico e fazer regredir o pensamento e a ação cultural das sociedades humanas.

3 DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ À IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará tem sua origem histórica nas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas pelo Governo do Presidente Nilo Peçanha, por intermédio do Ministério da Agricultura, pelo

Decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. De forma objetiva, as escolas tinham como finalidade “formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos, necessários ao estado em que funcionasse a escola, observando as especialidades da indústria local” (CUNHA apud GOMES, 2003, p.56).

No estado do Ceará, a primeira escola de aprendizes artífices foi instalada em 1910, sob a direção do Dr. José Pompeu de Sousa Brasil, em virtude da intensificação da atividade produtiva, objetivando preencher uma lacuna de profissionalização dos pretensos trabalhadores das fábricas; porém cabe aqui salientar que mais do que propiciar qualificação ao trabalhador urbano, as Escolas “ofereciam oportunidades, sobretudo para os jovens deslocados do interior, onde, cearenses pobres e sobreviventes das secas consideravam a emigração a melhor alternativa” [12].

Por diversas vezes, a Escola muda de nome. Primeiro, em 1937, passa a se chamar Liceu Industrial de Fortaleza; em 1941, Liceu Industrial do Ceará e, em 1942, Escola Industrial de Fortaleza. Em 1968, passa a se chamar Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), para depois chamar-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE). Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esta última mudança, porém, se dá de forma gradual e apenas em 22 de maio de 1999, por meio de um decreto, ocorre a implantação do CEFET-CE. Finalmente, por decreto do presidente Lula da Silva institucionaliza-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), já em 2008.

As mudanças de nome das escolas técnicas federais têm em sua gênese uma ideologia que acompanha as transformações sociais no campo capitalista. As defasagens na estrutura e na qualidade do sistema educativo e do profissional, bem como desequilíbrios entre inovação tecnológica e formação de recursos humanos qualificados, fazem com que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passem a responder não só pela qualificação profissional, mas também pela formação educacional de um modo geral. Para isto, em 2006, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, hoje IFs, implanta-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de

Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Parece prudente aprofundar a discussão, no sentido de pensar em como um programa que articula a educação básica e a educação profissional na atualidade têm-se configurado no âmbito social, formativo e laboral.

4 PANORAMA HISTÓRICO DA EJA E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEJA): UM LONGO CAMINHO PERCORRIDO

Ao analisar a história da EJA em nosso país, nota-se que ficou, por um longo período, no patamar do esquecimento. Na colônia, seu conteúdo era catequético e funcionava como um simples instrumental agrário, sem limitações de faixa etária delimitada.

Em 1930, começa a configurar-se um espaço para a educação de adultos, com o início da consolidação do sistema público de educação elementar no país, fomentado pela deterioração agrícola e pelo crescimento da indústria.

Mas, é após o ano de 1945, com o processo de redemocratização brasileiro, que a educação de adultos ganha destaque dentro da preocupação geral com a universalização da educação elementar. Nesta época, lança-se a Campanha de Educação de Adultos, que alimentou a reflexão e o debate sobre o analfabetismo no Brasil; entretanto, concebe-se o analfabetismo, neste período, como causa, não como consequência, das mazelas econômicas e sociais brasileiras.

Em 1952, esta campanha é substituída, em muitos lugares, assim como é reconhecido o fracasso de suas ações. O Movimento de Educação Popular Brasileira, por sua vez, surgido nas décadas de 1950 e 1960, foi e continua sendo uma resposta a essa maneira de educar. Cabral esclarece que, “a partir daí [das décadas supracitadas] a educação de adultos vinculada a programas assistenciais, de desenvolvimento comunitário, despolitizado, é superada por uma educação popular de adultos, apoiada nas idéias de Paulo Freire”. Cabral [2]

O golpe de 1964 sufocou as inúmeras ações educativas populares da época; mas, na década de 70, a Educação Popular de Jovens e Adultos ressurgiu e se diversificou, buscando, além de alfabetizar, reivindicar por questões sociais mais gerais.

A década de 1980 é marcada pela abertura política, e a emergência dos movimentos sociais, ressaltando-se a extinção do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e a criação da Fundação Educar, tendo esta o objetivo de apoiar técnica e financeiramente as iniciativas governamentais, na área da EJA, de entidades civis e empresas que com ela mantêm convênios.

Na década de 1990, graças à globalização, que preconiza a minimização do Estado, vê-se a EJA mais uma vez alijada. A extinção da Fundação Educar, em 1990, deixa uma lacuna na formulação de políticas públicas para o setor, passando este segmento a ser atendido por alguns estados e municípios e por algumas organizações da sociedade civil.

Entretanto, a primeira década do século XXI apresenta novos desafios à Educação de Jovens e Adultos. Os avanços científicos e tecnológicos reclamam por cidadãos ágeis no campo de convivência e atuação em situações inusitadas decorrentes deste novo panorama e no uso e processamento das mais variadas e crescentes informações.

Em 5 de julho de 2000, a resolução CNE/CEB Nº1 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Elas devem nortear a oferta e a estrutura dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, bem como da Educação Profissional, voltados para a modalidade de EJA. Além disto, tal modalidade deve considerar as especificidades da clientela e orientar as ações pedagógicas, baseando-se nos princípios da equidade de formação, direitos e oportunidades educacionais de todo o alunado da EJA; da diferença, que se mostra na identificação do aluno jovem e do adulto e que se deve se traduzir num processo formativo específico; da proporcionalidade, que deve assegurar uma formação comum a todos os alunos da Educação Básica.

Neste contexto, surge o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – instituído mediante o decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Ele abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, técnica de nível médio e pode ser ofertado pelos sistemas de ensino estadual e municipal, públicos, entidades privadas vinculadas ao “Sistema S” e a rede de instituições federais de educação

profissional, procurando pautar-se em desenhos curriculares, integrados, algo essencial à educação politécnica.

Segundo [7] na década de 1990 até o momento atual, vários autores têm-se posicionado em relação à formação integral dos alunos. Para o autor a discussão sobre a politecnia busca “romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” [7]. Assim, Brasil (2004) pondera que “novos rumos devem ser traçados com relação à educação profissional e tecnológica que exigirá oportunamente opções de conceitos básicos, correção de rumos e reordenamento de práticas” (BRASIL, 2004, p. 16).

Nesta perspectiva, o PROEJA, no Ceará tem ofertado cursos para jovens a partir de 18 anos e adultos que não completaram a educação básica e não estão qualificados para o mercado de trabalho. A Diretoria de Ensino do *Campus* Fortaleza do IFCE, na época CEFETCE, por intermédio das gerências da Indústria e da Telemática, colocou à disposição das pessoas interessadas vagas para os cursos de Refrigeração (Sede-Fortaleza), Eletrotécnica (Uned Cedro), Mecânica Industrial (UNED Juazeiro do Norte) e Telecomunicações (Sede-Fortaleza), perfazendo um total de 120 vagas.

Sendo assim, ao longo desses três anos de vigência dos cursos, com uma primeira turma de egressos, cabe uma análise mais apurada quanto à eficácia do programa para a vida destes atores e as estratégias que têm sido adotadas pelo Instituto citado, para minimizar o estigma da evasão, da repetência e das dificuldades de conciliar o estudo e o trabalho, frequentemente associado à EJA.

O grande desafio deste programa, nos próximos anos, é mostrar sua eficácia, ao proporcionar oportunidade de formação educacional e profissional da qualidade a 62 milhões de jovens adultos e trabalhadores (IBGE, PNAD, 2003) e lhes garantir a obtenção, a manutenção e/ou a elevação de patamar profissional.

Para que tais ações se efetivem, necessários serão o compromisso e o investimento de toda a rede federal de educação tecnológica pelo fomento didático-científico-tecnológico voltado à atuação docente e discente na área, além da criação de espaços de (cri)ação conjunta, envolvendo a sociedade, o Estado e o setor produtivo.

5 CONCLUSÃO

Analisando a trajetória econômica, política e social da sociedade, verifica-se quanto estes três aspectos estão interligados e quanto a hegemonia de um prevalece sobre o outro, ocasionando um processo de transformação e subordinação, de acordo com os ideais vigentes em cada período histórico.

A nova política econômica, com a era da informação e dos avanços tecnológicos, vem construindo um novo perfil para o trabalhador, acrescentando-lhe novas habilidades e tirando da condição de mero executor de tarefas fracionadas. Esta nova política vê o trabalhador como um ser holístico e flexível em perfeita sintonia com os acontecimentos, seja no âmbito nacional ou internacional, para que, desta forma, venha a atender as necessidades do mundo do trabalho e estabelecer nova ordem social.

Diante das novas exigências do capital, a qualificação dos sujeitos se torna imprescindível e as instituições educacionais constituem agentes sociais ativos para este mister. É neste momento que se considera significativo estudar e analisar o programa educacional PROEJA, como uma diretriz formativa, inicial e continuada de trabalhadores, no bojo da educação profissional, técnica de nível médio. A reflexão que se ensaia é em relação à eficácia e completude da formação de jovens e adultos, que atenda às exigências de uma nova era e do mundo globalizado.

É relevante, para uma análise consistente, conhecer os sujeitos que participam deste processo, o modo como se dá sua preparação e como se caracteriza de fato o mercado de trabalho atual, juntamente com suas exigências.

As competências e habilidades necessárias ao trabalho, no mundo contemporâneo, passam não só por conhecimentos técnicos, mas implicam, segundo [4], destreza com meios e métodos para realizar uma tarefa específica e formas de agir que contribuam para a realização de uma tarefa que são observáveis; ou seja, o trabalhador precisa saber agir coletivamente, trabalhar em equipe de forma dinâmica e a solucionar possíveis entraves na organização. Somado a estas qualificações está o trabalho em rede que permeia o mundo globalizado e o torna veloz, exigindo mais uma vez flexibilidade e sintonia dos seus trabalhadores.

Diante destas primeiras reflexões acerca das exigências por qualificação, que são observadas no mercado de trabalho, das mudanças

decorrentes da era do conhecimento e dos programas educacionais para jovens e adultos já implantados, ressalta-se a responsabilidade das instituições ofertantes no que se refere à qualidade de sua atuação na Educação de Jovens e Adultos, segmento tão marginalizado na história do país.

Tal qualidade não deve prescindir das matrizes de conhecimento propedêuticas e tecnológicas, pelo contrário, a busca pela equidade de tratamento deve dar-se pela (re) construção do saber acumulado pela humanidade e pela reflexão crítica do mesmo. Nesta linha, o ato de aprender adquire outro sentido, porque não objetiva o acúmulo de conteúdos inexpressivos para o aluno e sem conexão com a sua vida prática. Aprender aqui vem atrelado ao processo de emancipação humana.

Outro ponto a considerar é o da urgência da criação de cursos de formação docente específica para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, intensificada a necessidade, com a criação dos cursos no âmbito do PROEJA. Neste contexto, não se pode prescindir do papel central das universidades e da rede já citada quanto à formação de docentes que tenham experiência e conhecimentos voltados à área, de modo a garantir a democratização real da educação de alta qualidade. Isto porque entendemos ser uma das características da docência, fazer que os “alunos interiorizem uma cultura estranha e que passem a se reconhecer nela” [14].

REFERÊNCIAS

- [1] BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: GRÁCIO, Sérgio. et al (Org.). Sociologia da Educação. Lisboa : Livros Horizonte, p. 328-369, 1982.
- [2] BRASIL, Ministério da Educação. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. MEC: Brasília, DF, 2004
- [3] CABRAL, Maria Regina. **A Educação popular no Brasil na década de 50 aos dias atuais**. In: *UFPR – Alfabetização de Adultos*. Cadernos de extensão, Ano IV, nº 5, UFPR, Curitiba, 1998.
- [4] ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- [5] FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3ª edição, São Paulo: Cortez: Autores Associados,

- 1989.
- [6] ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1989.
- [7] ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1989.
- [8] GOMES, Ângela Maria de Castro. **Burguesia e trabalho: política e legislação social no Brasil. 1917-1937**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- [9] GOUNET, Thomas. **Fordismo e toytismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- [10] LOPES, Robéria. **Concepções Científicas e Pessoais sobre a Educação/Formação Profissional: Contributos para a elaboração de um modelo teórico**. Braga: IEP/UMINHO. Tese de doutorado, 2006, 398p.
- [11] MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1991.
- [12] NOBRE, Geraldo da Silva. **O Processo histórico da industrialização do Ceará**. 2. ed. rev. e ampl. Fortaleza: FIEC, 2001.
- [13] PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed., Rio de Janeiro: Loyola, 1983.
- [14] TARDIF, Mourice, LESSARD, Cloude. **O Trabalho Docente: para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch, 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2007.
- [15] CABRITO, Belmiro Gil. **Educação - Economia: Em Busca de uma Ponte, o Papel da Educação Profissional Inicial no Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Jovem: Estado Actual da Investigação em Formação**. In: Actas do Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1995. 437-453.