



O PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA: AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS.

***Ana Maria Leite Lobato**

**Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, Travessa: Apinagés, n° 645, apto: 704; CEP: 66025-080,
Belém-PA fone: (91)32724207 / (91)88892597, e-mail: leao.jr@uol.com.br**

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo analisar de forma crítica o PROEJA como política pública, e focalizar as competências básicas, que vem sendo institucionalizada no Centro Federal de Educação do Pará CEFET-PA. Esta exposição toma como foco a conjuntura atual das políticas públicas educacionais, que vem sendo gestadas nos CEFET's. Explicita-se o perfil das competências conforme os documentos oficiais, atendendo as exigências para a inserção do aluno/trabalhador no mundo do trabalho. Nessa conjuntura far-se-á uma trajetória das mudanças na organização dos modos de produção, do surgimento das competências básicas no mundo empresarial e emergente no ensino médio profissional na educação brasileira durante as reformas no ensino médio na década de noventa, que continua como elemento norteador do currículo nas políticas públicas educacionais no atual governo. Para este propósito, vale-se de uma compilação bibliográfica e de uma busca no contexto histórico-dialético das políticas públicas, tendo como fonte, o Documento Base do PROEJA, Boletim: EJA – Formação técnica integrada ao Ensino Médio; da legislação: LDB nº 9.394/96, Decreto nº 2.208/97, Decreto nº 5.154/2004, Decreto nº 5.478/2005, Decreto nº 5.840/2006. Por último, as considerações finais com uma análise crítica, destacando a relevância de se fazer uma educação com competências básicas no sentido de resistência a política neoliberal e ao capitalismo, com uma concepção de educação, que trabalhe as competências não somente para o capital, mas para a qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Competências básicas; Formação integral.

* Especialista em Arte Educação/PUC-MG. Especialista em História e Historiografia da Amazônia – UNIFAP. Professora no CEFET-PA, e-mail: leao.jr@uol.com.br

1. Introdução

Neste texto, analisaremos a implantação do PROEJA como política pública, de luta contra as desigualdades sociais. Que sofre toda uma influência das transformações do mundo do trabalho, do Toyotismo, da nova exigência do perfil do trabalhador, multifuncional. Nesse sentido, à política educacional brasileira, para atender tais exigências, vai fazer ajustes através da reforma no ensino médio e priorizar competências básicas cada vez mais valorizadas no mundo do trabalho.

Nessa política, focalizaremos as competências básicas, com o perfil explicitado nos documentos oficiais, ou seja; atendendo as exigências para a inserção do aluno/trabalhador no mundo do trabalho; emergente no ensino médio profissional na educação brasileira durante as reformas no ensino médio na década de noventa, e que continua como elemento norteador do currículo nas políticas públicas educacionais no atual governo. Faremos uma trajetória do surgimento das competências básicas, no mundo empresarial e na educação do ensino médio profissional.

Para esse fim, valemo-nos de uma revisão bibliográfica da produção acadêmico-científica e da análise das políticas públicas, tendo como fonte, Home Page do CEFET-PA; o Documento Base do PROEJA, Boletim: EJA – Formação técnica integrada ao Ensino Médio; da legislação: LDB n. 9394/96, Decreto n.2208/97, Decreto n. 5.154/2004, Decreto 5.478/2005, Decreto n. 5.840/2006.

Por último, apresentamos as considerações finais com uma análise crítica, destacando a relevância de se fazer uma educação com competências básicas no sentido de resistência a política neoliberal, ou seja; uma concepção de educação, que segundo Mészáros, trabalhe as competências não somente para o capital, mas para a qualidade de vida. Essa exposição toma como foco a conjuntura atual, buscando um contexto histórico-dialético, que apresentado neste artigo obviamente é inacabado, aberto a contribuições e a revisão de outros discursos acadêmico sobre o objeto de investigação.

2. PROEJA como política pública educacional.

As mudanças na forma de organização nos modos de produção no mundo do trabalho, na década de oitenta, nos países do capitalismo avançado, romperam com a lógica de organização de trabalho taylorista, valorizando o tempo mínimo de produção e a produção em série fordista, que predominou ao longo do século XX. As alternativas ao paradigma fordista, foram concebidas no início dos anos oitenta como o modelo da “especialização flexível” por economistas como M. Piore

e Ch. Sabel (1984) nos Estados Unidos e como “novo conceito de produção” por sociólogos como H.Kern e M. Schumann (1984) na Alemanha (HIRATA, 1994).

Buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e dos países emergenciais no mundo industrializado. O Toyotismo penetra, mescla-se ou substitui o padrão fordista em várias partes do capitalismo globalizado (ANTUNES, 2003, p. 24).

Nesse contexto, de avanços tecnológicos, de automação, microeletrônica, de mudanças políticas, econômicas e sociais, o Brasil precisa se ajustar aos novos tempos. Pois o perfil do trabalhador para atender essa nova forma de concepção de organização e gestão do mundo do trabalho, solicitará da formação profissional, um educando com novas habilidades e competências.

Mediante essa realidade, o governo apresentou como principal finalidade reestruturar o ensino médio e profissional, o melhoramento da educação nacional e adaptação desta diante das exigências sócio-econômicas surgidas no contexto da globalização, tal como enfatiza Manfredi: “Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade” (MANFREDI, 2002, p.128-129).

Os CEFETs historicamente são lócus de formação profissional e técnica, e devido às reformas educacionais da década de noventa conviveram com diferentes concepções de educação. Essas reformas foram promovidas no final do governo do FHC, através da LDB de nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e o decreto federal 2.208/97.

No texto aprovado da legislação acima, percebe-se a permanência nas políticas educacionais do dualismo na formação: de um lado, a perspectiva da educação propedêutica voltada para o ensino superior, destinado as pessoas que possuem condições sócio-econômicas médias e altas. Por outro lado, a perspectiva da educação profissionalizante, é a saída aos indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas e que, devido às suas grandes necessidades materiais, financeiras, e até de sobrevivência, vêm-se obrigados a adquirir o mais rápido possível uma profissão para entrar logo no mercado de trabalho.

A revogação do decreto nº 2.208/97, o qual tinha interrompido a “travessia” do ensino médio integrado ao ensino técnico, por meio do Decreto nº 5.154/2004, que estabelece o ensino médio integrado ao ensino técnico o qual tem a finalidade de instaurar um ensino médio consolidado na formação unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que consolida em outros níveis e

modalidades de ensino, condição necessária pra se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Essa política de integração no ensino médio vinha sendo reivindicada há vários anos, por muitos educadores progressistas e pela sociedade civil. No que se refere ao PROEJA, muitos eventos aconteceram que favoreceram sua implantação no Brasil. No final dos anos 50, surgem às tendências em educação mais significativas com a educação libertadora e a conscientização com Paulo Freire. (GADOTTI & ROMÃO (2002, p.p:34,35) .

Outro fato importante foi a Conferência Mundial sobre Educação realizada em março de 1990 em Jomtien na Tailândia. Possibilitou na ocasião, o lançamento da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, visando à universalização de ensino público e a erradicação do analfabetismo, num prazo de dez anos, de 1993 a 2003. Nesse sentido, no Brasil, nasce o Plano Decenal de Educação para Todos. Os objetivos em relação à educação de jovens e adultos, segundo o MEC, eram ampliação e acesso referentes ao ensino fundamental de forma que os analfabetos e os de semi-escolarizados fossem alfabetizados no período de dez anos. Possibilitando o acesso básico necessário à participação em outros níveis de educação.

A partir de reivindicações sociais, discussões, fóruns e com a colaboração de equipes de trabalhos na esfera da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (RFEPT), professores de Universidades Federais e Centros Federais de Educação de vários estados foi elaborado o Documento Base do PROEJA (www.mec.gov.br).

Segundo a Legislação do PROEJA, essa política pública foi implantada através do Decreto N° 5.840, de 13 de julho de 2006, que vem contemplar anseios e a necessidade da integração da educação profissional a Educação Básica, formação inicial e continuada de trabalhadores; e na educação técnica de nível médio ao ensino médio, na modalidade da Educação de jovens e adultos, pela oferta de educação profissional da qual são excluídos as pessoas que não tinham acesso à educação formal (BRASIL, MEC, 2005).

Desta forma, o CEFET-PA, somando à implementação dessa política educacional e a exemplo de outros Centros Federais de Educação Tecnológica, no ano de 2007 implantou o PROEJA, possibilitando a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desses cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

2.1. A emergência do conceito de competência.

Para expressar o entendimento sobre nosso objeto de estudo, recorreremos aos autores como Manfredi, Hirata, Arrais Neto e Cardoso; os quais nos permitiram uma melhor compreensão sobre a formação das competências básicas na educação escolar, considerando as exigências do mundo do trabalho.

Com os avanços tecnológicos e a valorização da educação formal, as competências básicas tornam-se progressivamente mais importantes na educação brasileira. As pessoas precisam de competências mais complexas para disputar as oportunidades escolares e profissionais que estão associadas à melhoria de qualidade de vida, a uma cidadania consciente, participativa e a melhores oportunidades para desenvolver-se e contribuir com a sociedade.

De acordo com Manfredi (1998), o processo de reorganização da economia mundial e as transformações técnico-organizacionais não só têm afetado as condições, os meios e as relações de trabalho, como também estão associadas à construção de novas formas de representação ou resignificação das noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional.

Percebe-se na análise de Manfredi, a comparação entre a concepção tecnicista de qualificação com o modelo de competência, onde a qualificação é vista sob a ótica de um modelo de organização capitalista de trabalho. A primeira é vista de forma limitada técnica-científica e a outra mais abrangente, multidimensional. Nesse sentido o conceito de competência, abrange o conteúdo e mais requisitos da qualificação, no que se refere às habilidades e aptidões, uma ampla gama de capacidades humanas, para exercer uma atividade profissional. Ocorre uma ampliação e substituição da qualificação por “competência”. Porém não devemos esquecer que essa mutação, não apaga os códigos sociais e relações preexistentes entre saber, especialização profissional, cargos, carreiras e salários, ou seja; toda a dinâmica do mundo do trabalho que perante esse novo conceito, aponta para a “flexibilidade” de direitos trabalhistas e sindicais.

Há, portanto, no nível das concepções e representações, um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado modelo da competência.

A noção de competência é oriunda do discurso empresarial nos últimos anos dez anos na França, e retomada em seguida por economistas e sociólogos. É uma noção ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e classificações profissionais que lhes eram correspondentes (HIRATA, 1994 apud MANFREDI, 1998, p 26).

De acordo com Hirata (1994), o modelo de “especialização flexível”, como um novo modelo de produção, romperia com a lógica de utilização da força de trabalho vigente, e tomaria características do modelo empresarial japonês. Que passa a ser valorizado os postos de trabalho e competências, como pensar, ter iniciativa, isto é, ser simultaneamente operário de produção e manutenção, polivalente, multifuncional, com qualidade. Tal visão de conjunto é necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho, com bem explicar Hirata:

As qualificações exigidas no interior desse “novo modelo produtivo”, representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica Taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 1994, P.130).

Esse novo conceito de produção se distancia do Taylorismo e aproxima-se da organização da empresa japonesa, o que vai fortalecer o debate sobre a qualificação, com ênfase no nível de formalização, explícitos na educação escolar, formação técnica e educação profissional. Nesse sentido se faz necessário adaptar a educação às demandas do mercado do trabalho. De formas, que a educação desenvolva competências cognitivas, como a criatividade, capacidade de análise e de solucionar problemas imprevisíveis etc. As quais vêm sendo cada vez mais enfatizadas pelo mundo do trabalho e que deverão nortear a institucionalização de novas formas de educar.

No plano educacional, o modelo pedagógico centrado na competência expressou-se inicialmente no ensino técnico profissionalizante por meio da avaliação – dado o comprometimento mais imediato dessa modalidade de ensino com o processo produtivo- e, posteriormente passou a ser adotado implícita e explicitamente na educação geral.

No Brasil a partir da aprovação da LDB nº 9394/96, a noção de competência passa a compor as diretrizes curriculares e a reorientar o trabalho pedagógico em favor da transmissão de conteúdos voltados para a construção de competências. As matrizes curriculares de referência para o sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apresentam um rol de competências, indicando que, a partir do Ensino Fundamental, o conceito de competência deve ser assumido como princípio organizador do currículo (ARRAIS NETO E CARDOSO, 2006, p 248-249).

Segundo as DCNEM, cabe a escola contemplar em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais de sua clientela, aqueles conhecimentos, competências e

habilidades de formação geral, de preparação básica para o trabalho que sendo essencial para uma habilitação específica, poderão ter os conteúdos que lhe deram suporte igualmente aproveitado no respectivo curso dessa habilitação profissional (BRASIL/MEC, 1999).

Neste sentido, o CEFETPA vem trabalhando as competências, atreladas as exigências do mundo do trabalho, tanto que na missão da instituição apresentada em seu site, percebe-se claramente o comprometido com as exigências sócio-econômicas:

"Ofertar educação tecnológica com ênfase na trilogia, Ensino, Pesquisa e Extensão, visando à formação e qualificação do profissional para o mundo produtivo, promovendo o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em articulação com setores produtivos e a sociedade, no cenário local e regional sendo capaz de atuar de forma transformadora no âmbito político e social" (www.cefetpa.br, acesso em dezembro 2007).

A integração no ensino médio foi um ganho, mas também foi resultado de vários anos de luta e reivindicação. Porém, é preciso mais, já que as diretrizes curriculares deixam em aberto para a comunidade escolar, o direito de construir uma proposta pedagógica, então porque não contemplá-la com princípios que favoreçam o respeito aos direitos humanos; daí a grande importância do docente, sua intervenção e contribuição para uma educação mais cidadã, trabalhando as competências em favor da vida.

Desse modo, entendemos que à questão das competências precisam ser trabalhadas nos CEFET'S e na educação, a partir de uma visão de mundo histórico-dialética, considerando situações que vão além dos muros da escola, além do trabalho, mas que fazem parte do cotidiano da vida e que muitas das vezes não sabemos o que fazer: e as competências trabalhadas na escola?

Necessitamos de competências que nos possibilitem resistir a esse sistema capitalista desumano, que permitem direitos, mas que inviabilizam o uso dos mesmos, como o direito a salários dignos, moradia, segurança, saúde, educação... etc.

3. Considerações finais.

O fator econômico, a reestruturação da organização produtiva, que esta a serviço do capital, atrelado as políticas neoliberais, que segundo Perry Anderson (1996), "foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem estar, elevando as taxas de juros, criando níveis de desempregos massivos, cortando gastos públicos, com um amplo programa de privatização [...]", interferem de forma massacrante na qualidade de vida da classe trabalhadora.

Não podemos negar as vantagens e facilidades que nos trouxeram os avanços tecnológicos, a microeletrônica. Por outro lado, gerou a necessidades de novas especializações e novo perfil de trabalhador que atenda as exigências do mundo do trabalho. Mas teve também como consequência

o desemprego, em razão principalmente da alta tecnologia; a precarização, a terceirização de serviços e a flexibilização nos postos de serviços, dos direitos trabalhistas e sobre tudo dos direitos humanos.

Diante dessas mudanças econômicas, na década de noventa, no governo do FHC, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Na educação as reformas educacionais no ensino médio, aconteceram com o propósito de modernizar, acompanhar os avanços tecnológicos, pautados na pedagogia das competências, como princípio norteador do currículo através da LDB 9393/96 e o decreto n. 2.208/97, política essa que sonhou aos educando(a)s uma educação com qualidade, entendida aqui, de forma integradora, ou seja; uma formação integral.

Entendemos que o Decreto nº 5.154/2004, que estabelece a integração na formação do educando e o Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que viabiliza a formação integral aos jovens e adultos, são ganhos dentro do processo de democratização educacional, porém se dá num campo contraditório, pois essas políticas educacionais estão voltadas à formação para empregabilidade, como forma de compensação a contenção da pobreza, como bem explica Sandra Riscal:

Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas são amparadas por uma compreensão da educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. O imperativo da política educacional é formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação básica é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado. A educação é concebida como um instrumento das políticas sociais de cunho compensatório, que visam à contenção da pobreza e não a alteração no quadro de produção e distribuição de riquezas (RISCAL, 2006, p.52-53).

As políticas educacionais do governo de Luís Inácio Lula da Silva apresentam avanços e continuidades com a política do governo de Fernando Henrique da Costa. Com referência aos dois exemplos acima, percebe-se uma política com base na luta contra as desigualdades sociais e de complementação de renda, a partir do ensino médio o que consideramos um avanço. Por outro lado, as exigências do mundo do trabalho em face da reestruturação da organização produtiva, o mercado, a globalização, as políticas neoliberais, apontam para a formação para a empregabilidade. Essa forma de pensar encontra-se nas premissas descritas no art. 2º do Decreto n. 5154/2004, que expressa a necessidade de políticas públicas que deverão estar em consonância às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema de emprego, trabalho e renda, sem os quais torna difícil a melhoria na qualidade de vida, a empregabilidade, visando meios de existência e a inclusão social.

Apesar disso, a política educacional do atual governo, que vem orientando os CEFET'S e incluso principalmente o CEFETPA, tem demonstrado ações pautadas na inclusão social, construção da cidadania; gestão democrática; acesso a educação. Mas a universalização da educação básica, não é suficiente para a superação da lógica desumanizadora do capital. Para Mészáros, “educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”(MÉSZÁROS, 2005, p.13).

Tentar mudar essa realidade é nosso grande desafio. Daí a grande importância do engajamento do professor com um perfil reflexivo-pesquisador, com uma prática pedagógica problematizadora, consciente, crítica, cidadã com vista à qualidade de vida. Contribuindo com instrumentos pedagógicos que favoreça uma educação que trabalhe as competências básicas no sentido de resistência a lógica neoliberal e ao capitalismo; onde o educando possa desenvolver sua personalidade, a consciência em si, de classe, de trabalhador, de forma crítica; a referência que se faz a esse conceito, não é só no sentido de criticar como denúncia, mas de ter consciência de sua existência, como está posicionado na sociedade, nas relações de trabalho e na produção de conhecimento; ou seja, a compreensão da conjuntura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. IN: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.) **Pós-liberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. S.Paulo: Cortez, 2003.
- ARRAIS NETO, Enéas. (Ogr.) **Educação e modernização conservadora**. Fortaleza, Edições UFC, 2006 (P: 107- 246-247).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em dez de 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria E RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HIRATA, Helena. **Da Polarização das qualificações ao modelo de competência**. IN: FERRETTI, Celso João ET AL. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P:128 -129.

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas**. IN: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação (cedes). N°64/especial. Campinas, SP: CEDES, 1998, p: 135.

_____. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, p:128-129.

MÉSZÁROS, István: tradução de Isa Tavares. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p.13.

PARÁ, CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ. **Missão do CEFET-PA**. Disponível em: www.cefetpa.br. Acesso em dez. de 2007.

RISCAL, Sandra Aparecida. **As Reformas da Educação, a flexibilização do trabalho e as orientações das Agências Internacionais**. IN: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes, ARAÚJO, Ronaldo Marcos, ET ali.../**Políticas Públicas Educacionais – O Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.