

Neide Elisa Portes dos Santos

**GESTÃO E CERTIFICAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS NO BRASIL:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE EXPERIÊNCIAS**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2003**

Neide Elisa Portes dos Santos

GESTÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE EXPERIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade
Orientador: Prof.º Dr.º Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2003

Folha de Aprovação

À minha mãe, pelo incentivo, pelo apoio material e moral e sobretudo, pela vida.

Ao meu pai (*in memoriam*) que sempre me encorajou a seguir em frente sem temer os obstáculos. Pai, obrigada pela lição de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho de dissertação de mestrado:

-ao Fernando, meu orientador, por suas orientações precisas e seguras.

-ao Programa de Pós-Graduação, especialmente à Rose e à Gláucia pelo atendimento competente e carinhoso.

-aos funcionários das bibliotecas da FAE/UFMG e da FAE/UEMG, pela preciosa colaboração.

-ao Élcio, funcionário do Departamento de Administração Educacional da FAE/UFMG, pelo apoio material.

-aos meus colegas da Faculdade de Educação da UEMG e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Fundação Educacional Monsenhor Messias de Sete Lagoas, pelo incentivo. Em especial, às Professoras Maria do Carmo de Matos e Ana Amélia Lopes de Magalhães da FAE/UEMG pelo apoio e incentivo; aos Professores José Cosme Drumond, Santuza Abras, Daniel Mill, Ofélia Vieira e Dolores Amorim da FAE/UEMG e Regina Borato da FAFISETE pelo incentivo e apoio. À Professora Martha Marquez, da FAE/UEMG e da FAFISETE, que sabiamente, aconselhava-me e apoiava-me nas horas de incerteza.

-aos Membros do Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação da FAE/UFMG que souberam compreender minha ausência às assembléias e muito me incentivaram na produção deste trabalho.

-ao Eustáquio “(Taquinho)” do NETE e da Escola Sindical pelo fornecimento de materiais relacionados às experiências de Certificação de Competências.

-à Daniela Rocha e Eliane Aquino da FIEMG, que gentilmente me cederam materiais e informações relacionados às experiências de certificação de competências, especialmente o Projeto Estratégico do SENAI.

-aos meus amigos, em especial à Nara, pelo apoio e pelo empréstimo de um material que muito contribuiu para o andamento da pesquisa.

- à minha amiga Renata, sua irmã Raquel e, sua mãe, a Sr^a Nana, pelo apoio durante a defesa da dissertação.

-à Professora Maria Laetitia Côrrea, parecerista de meu Projeto de Pesquisa, por suas valiosas contribuições.

-aos professores da FAE/UFMG.

-Enfim, ficam os meus agradecimentos àqueles que de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

A pesquisa contou com o financiamento do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico no período de Abril de 2002 a Fevereiro de 2003. Ficam então, meus agradecimentos à/aos responsáveis por esse processo.

“Um homem se humilha, se castram seus sonhos; Seu sonho é sua vida e vida é trabalho; E sem o seu trabalho o homem não tem honra; E sem a sua honra se morre, se mata. Não dá pra ser feliz, não dá pra ser feliz...” (Luiz Gonzaga Jr. – Gonzaguinha).

RESUMO

O objetivo desta dissertação de mestrado foi analisar o processo de institucionalização da certificação de competências enquanto estratégia de reconversão da força de trabalho. Para tanto, foi feito um estudo comparativo de algumas experiências de certificação profissional que se encontram em desenvolvimento no Brasil. Optou-se por cotejar experiências de alguns países no campo da certificação de competências com vistas a se identificar suas similitudes e diferenças em relação ao contexto brasileiro. A hipótese central que norteou a pesquisa foi a de que os processos de certificação profissional baseada na noção de competências tenderiam a favorecer trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho à medida que as empresas tendem a canalizar ou a intensificar investimentos na formação da força de trabalho considerada estratégica, incluindo-se nessa medida, a certificação de competências. Para o desenvolvimento da pesquisa, elegeu-se quatro propósitos: apreensão e comparação dos interesses dos diferentes interlocutores na proposição de programas de certificação profissional baseada em competências; a análise dos impactos dos processos de certificação de competências sobre a negociação da força de trabalho e sobre a qualificação real do trabalhador; a compreensão da estrutura e funcionamento desses programas; a identificação das referências conceituais adotadas nas experiências brasileiras. O desenvolvimento dessa pesquisa foi através de análise da bibliografia na literatura especializada e análise de algumas fontes documentais. As dimensões/ categorias analíticas utilizadas foram: os interesses dos diferentes interlocutores em relação ao desenvolvimento dos processos de certificação de pessoas; o conceito de competência adotado; o modelo de gestão e a participação dos interlocutores nos processos de identificação das competências a serem desenvolvidas, avaliadas e certificadas. No primeiro capítulo, discutiu-se a relação qualificação, competência e certificação. No segundo capítulo, analisou-se o processo de institucionalização dos Sistemas de Certificação de Competências que vêm sendo desenvolvidos em alguns países – França, Canadá, Reino Unido, México e Chile. O processo de institucionalização da Certificação de competências no Brasil constituiu o objeto de análise do terceiro capítulo. No quarto capítulo, foram analisadas as experiências de certificação de pessoas que se encontram em desenvolvimento no Brasil com vistas a se identificar convergências e divergências existentes entre os projetos. As experiências que foram objeto de análise no quarto capítulo estão inseridas no âmbito das entidades governamentais, empresariais e dos trabalhadores. Das experiências das entidades governamentais, foram analisados o Programa de Profissionalização do Pessoal da Área de Enfermagem – PROFABE; a experiência da Secretaria Municipal do Trabalho no Rio de Janeiro e o Subsistema de Avaliação e Certificação de Competências do MEC. Das que estão empreendidas por iniciativa do Setor Produtivo, foram analisados o Programa de Certificação de Pessoal da Associação Brasileira de Manutenção; o Projeto Estratégico do SENAI e Programa do Instituto de Hospitalidade. Das entidades sindicais, foi analisado o Programa Integrar para desempregados. Neste capítulo, foram discutidas ainda, as implicações societárias dos processos de certificação de competências. Na conclusão, foram recuperados os elementos-síntese das discussões no campo da certificação, focalizando-se, sobretudo, a questão da negociação coletiva.

Palavras-Chave: Certificação profissional; qualificação; competência; certificação de competência; Educação Profissional.

RESUMÉ

L'objectif de cette recherche fût d'analyser le procès d'institutionnalisation de la certification du compétence en tant que stratégie de la gestion de la main d'oeuvre. Ainsi fût faite une étude comparatif de quelques expériences de certification professionnel, qui se trouvent en développement au Brésil. Ainsi, on opté pour confronté les expériences de quelques pays dans le champ de certificat écrits sur le capacités afin d'identifier ses analogies et différences en relation a la situation bresilienne. La supposition central qui orienté la recherche fût que les procès de certification, tendent a favoriser les travailleurs inscrits au marché du travail à mesure que ces entreprises tendent a canaliser ou intensifier les investissements pour qualification de la main-d'ouvre stratégie pour l'entreprise. Pour le développement de la recherche, on a élu quatre propositions: appréhension et comparaison des intérêts des interlocuteurs dans la proposition de programmes de certification professionnelle basés sur la compétence; l'analyse des impacts des processus de certification de compétence sur la négociation de la force du travail et sur la qualitation réelle des travailleurs; la compréhension de la structure et fonctionnement des programmes analysés; l'identification des références conceptuelles des expériences en développement au Brésil. Le développement de cette recherche fût átravers l'analyse de la littérature spécialisée à la source de quelques documents. Les données principales utilisées furent: les intérêts des interlocuteurs en proposant programmes de certification professionnelle; le concept de compétence utilisé; le modèle de la gestion et la participation des interlocuteurs en proces d'identification des compétences qui seront analysées, évaluées et certifiées. Dans le premier chapitre, on a débatti la rapport qualification, compétence et certification. Dans le deuxième chapitre, on a analysé le processus d'institutionnalisation des systèmes de certification en développement en quelques pays. Les assertions des interlocuteurs politiques et sociaux et le processus d'institutionnalisation des programmes du certification de la compétence sont les objets de analyse de le troisième chapitre. Dans le quatrième chapitre sont analysées les expériences de certification de personnes qu'on a retrouvent en développement au Brésil afin d'identifier les convergences et les divergences des différentes programmes. Les expériences que furent object d'analyse au quatrième chapitre, sont developpement par les distincts interlocuteurs (Etat, entreprises, travailleurs). Les programmes analysé sont: le PROFAE; La expérience de la Secrétaire Municipal de le Rio de Janeiro; le Système de Evaluation et Certification des compétences de Ministère d'Instruction. Sont également analysée le programme de certification du personnel de L'association Brésilienne de Maintenance; Le Projet Stratégique de SENAI; Le Programme de L'institut de Hospitalité et le Programme Insérer pour les Chomeurs de la CUT. A cet chapitre on a debatte les implications sociales des procès de certification de compétences. Dans la conclusion, on a reporté les quelques elements des débats sur la certification, on a focalisé, surtout, la question de la négociation coletive .

Parole-Clef: Certification professionnelle; qualification; compétence; certification du compétence; education professionnelle.

SUMÁRIO

RESUMO	8
RESUMÉ	9
LISTAS DE FIGURAS	12
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	13
INTRODUÇÃO	15
DA ESCOLHA DO OBJETO AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: A DESCRIÇÃO DO PERCURSO	16
A Motivação E Os Propósitos Da Pesquisa	16
O Percorso Metodológico, as Categorias Analíticas E Os Sujeitos Da Pesquisa	22
As Hipóteses Da Pesquisa	23
O problema Da Pesquisa	24
1- QUALIFICAÇÃO, COMPETÊNCIA E CERTIFICAÇÃO: O TEXTO E O CONTEXTO	26
1.1- A Relação Qualificação E Competência	27
1.2- A Certificação Profissional Baseada Em Competência	39
Considerações Finais	52
2- AS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS NO CAMPO DA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	55
2.1- Sobre A Motivação Para A Construção Dos Sistemas De Certificação De Competências	57
2.2- Sistemas De Certificação De Competências: Das Dimensões Conceituais	63
2.2.1- Sobre As Definições De Competência E O Seu Processo De Identificação	63
2.3 – A Gestão Dos Sistemas De Certificação De Competências	69
2.4- Os Limites E As Possibilidades Dos Sistemas De Certificação: Algumas Considerações	74

Considerações Finais	76
3- OS CONTORNOS DA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL: AS PROPOSIÇÕES DOS INTERLOCUTORES SOCIAIS	78
3.1- As Proposições Em Torno Do Sistema De Certificação De Competências No Brasil	80
3.1.1- A Motivação Para Construção De Um Sistema Certificação Profissional Baseada Em Competências	81
3.2- Certificação De Competências No Brasil: Uma Nova Institucionalidade Da Educação Profissional?	92
3.3- Sobre As Dimensões Conceituais Das Proposições Do MTE	98
Considerações Finais	101
4- CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM CURSO	104
4.1- Sobre Os Objetivos Das Experiências	105
4.2- Experiências De Certificação No Brasil: Das Dimensões Conceituais	107
4.2.1- Das Definições De Qualificação E Competência E Seus Processos De Identificação	107
4.3- O Modelo De Gestão Das Experiências E O Processo De Negociação Das Competências A Serem Certificadas	114
4.4- As Implicações Societais Dos Processos De Certificação De Competências: Algumas Considerações	120
Considerações Finais	132
CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
FONTES DOCUMENTAIS	151
BIBLIOGRAFIA	152
ANEXOS	156

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA I- RELAÇÃO EDUCATIVA E RELAÇÃO SALARIAL_____	41
FIGURA II – MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E NO PAPEL DO ESTADO FRENTE AO PARADIGMA FLEXÍVEL _____	51
QUADRO I -ALTERAÇÕES NA BASE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL__	59
QUADRO II- QUADRO COMPARATIVO GRUPO DE OFÍCIO E EMPREGO TIPO _____	67
FIGURA III- ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA DO MODELO BRITÂNICO	70
FIGURA IV- MODELO MEXICANO _____	72
FIGURA V- ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MODELO FRANCÊS __	73
FIGURA VI – ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DO MEC _____	84
QUADRO – III SÍNTESE DAS DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA E ABORDAGENS _____	108
FIGURA – VII ESTRUTURA DO PROFPAE _____	116
FIGURA – VIII ORGANOGRAMA ABRAMAN _____	117

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABRAMAN– Associação Brasileira de Manutenção
- CEPAL – Comisión Económica para América Latina Y el Caribe.
- CINTERFOR – Centro Interamericano de Investigación e Documentação sobre Formação Profissional
- CNI – Confederação Nacional da Industrial
- CNM – Confederação Nacional dos Metalúrgicos
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DIESSE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
- FBTS – Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul
- MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
- NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação.
- NVQC – Conselho Nacional para Qualificações Profissionais (Reino Unido)
- OEI – Organização dos Estado Ibero- Americanos Para Educação, Ciência e Cultura.
- OIT- Organização Internacional do Trabalho
- PETROBRÁS – Petróleo Brasileiro S/A
- QCA – Qualification Curriculum Authority (Reino Unido)
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas.
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI/ DRMG – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial / Delegacia Regional
de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado analisa experiências de certificação profissional baseada em competências que se encontram em curso no Brasil e em alguns outros países com objetivo de verificar as congruências e incongruências presentes nos diferentes processos de certificação. A escolha das experiências internacionais – do Chile, Canadá, França, Reino Unido e México justifica-se pelo fato desses países terem avançado na construção de seus Sistemas de certificação profissional baseada em competência. As experiências brasileiras que são objeto de análise na presente dissertação, foram selecionadas de forma a se assegurar, a representatividade dos diferentes interlocutores sociais e do governo. Para tanto, as experiências analisadas foram classificadas em três categorias: as que estão sendo desenvolvidas no âmbito das entidades governamentais; das entidades empresariais e das entidades sindicais. Das entidades governamentais, analisou-se o Programa de Profissionalização do Pessoal da Área de Enfermagem de iniciativa do Ministério da Saúde – PROFAE; o Programa de Apoio ao Trabalhador Autônomo promovido pela Secretaria do Trabalho do Rio de Janeiro, além do Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências Constituídas Livrementemente pelos Candidatos – SAC. Das entidades empresariais, foram analisados o Projeto Estratégico do SENAI – Certificação Profissional Baseada em Competências; o Programa de Certificação de Pessoal da Associação Brasileira de Manutenção e a experiência do Instituto de Hospitalidade. Em relação às entidades sindicais, foi analisado o Programa Integrar para Desempregados da CUT.

DA ESCOLHA DO OBJETO AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA:

A DESCRIÇÃO DO PERCURSO

A MOTIVAÇÃO E OS PROPÓSITOS DA PESQUISA

Em face das profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, o capital tem buscado novas estratégias de gestão da força de trabalho que passam pela seleção de trabalhadores com maior grau de escolaridade, com experiência e com capacidade de transitar de um setor a outro dentro de uma mesma organização. Nesse contexto, além dos saberes adquiridos no processo de escolarização/socialização e da formação profissional inicial, têm sido valorizados os saberes tácitos dos trabalhadores que são geralmente construídos no próprio processo de trabalho.

Com a flexibilidade dos produtos e processos produtivos, passam a ser exigidos do trabalhador a capacidade e a disposição para mudar de setor, trabalhar em equipe, saber comunicar, resolver problemas inusitados, enfim, qualidades necessárias ao desempenho eficiente na organização flexível. Nesse processo, de acordo com alguns autores, abre-se espaço, para uma trajetória (re)qualificante aos trabalhadores, pois são construídos novos saberes que não só os adquiridos nos processos educativos formais, mas também, no exercício da profissionalidade. No bojo dessa contradição – valorização do saber fazer *versus* a escolarização como critério para a inserção ou permanência no mercado de trabalho, é que o desenvolvimento de competências e dos processos de certificação ganha centralidade. Pois, o desenvolvimento de competências não despreza a formação inicial que é habitualmente adquirida nos processos de socialização promovidos pelas instituições de educação formal e que é considerada na contratação do trabalhador, em especial nas organizações que adotam o paradigma flexível. Este embricamento entre a noção de qualificação e o modelo de competência

constitui um processo contraditório, pois de um lado, a escola deixaria de ser um *locus* privilegiado de socialização ou mesmo de qualificação inicial do trabalhador, e de outro, esta seria chamada a formá-lo a partir do que Jacynto; Gallart (1998) denominam de competências básicas ou de empregabilidade, ou sejam, comportamentos elementares que demandam dos trabalhadores conhecimentos como: leitura, escrita e cálculo, e, competências genéricas como: habilidades para analisar e interpretar.

O processo de formação do trabalhador é, no contexto ora descrito, visto pelo capital como um dos elementos estratégicos de adaptação aos padrões da concorrência. Pelos trabalhadores, é visto como uma estratégia de melhoria do processo de trabalho e de condições de negociação da força de trabalho.

No Brasil, de acordo com dados do DIEESE publicados no ano de 1998, a média de escolaridade do trabalhador brasileiro é de 4 anos – 4ª série. No âmbito das políticas públicas de educação, como é sabido, uma das questões candentes é a Educação de Jovens e Adultos. Com a instituição do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério pela Lei 9424 de 1996, o ensino fundamental ganha prioridade na distribuição de recursos em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino. Como argumenta Davies (1999),

Além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do Ensino Fundamental, pela sua lógica de redistribuição dos recursos com base no número de matrículas existentes, o FUNDEF contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei 9424, as matrículas da educação infantil, de jovens e adultos (supletivo) e do ensino médio não são consideradas para efeito de redistribuição de recursos. Como só as matrículas no ensino fundamental regular valem para a obtenção de recursos do FUNDEF, as autoridades tenderão a privilegiar tais matrículas e deixar de lado as dos demais níveis de ensino, que não trazem um centavo a mais para os cofres dos governos. Se a educação infantil, a de jovens e adultos e a do ensino médio (2º grau) já não eram privilegiadas antes, agora, pela lógica do FUNDEF, tenderão a ser negligenciadas mais ainda. As suspeitas de muitos educadores quanto ao abandono destes níveis de ensino por causa da lógica do FUNDEF parecem estar se confirmando na prática (DAVIES, 1999, p. 17).

A ausência de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos que poderia assegurar o aumento, e mesmo, a melhoria das condições de escolarização da população brasileira, faz com que os processos de escolarização e de qualificação da força de trabalho configurem-se como problema. Pois, para os trabalhadores, a não adequação ao perfil desejável representa uma ameaça de desemprego e de precarização do trabalho. Por outro lado, a adaptação a esse perfil, não garante a inserção, ou, nem mesmo a permanência no mercado de trabalho.

A contraditória relação entre educação formal e valorização da experiência profissional tende a se intensificar ainda mais, pois o paradigma taylorista/fordista, em função da prescrição de tarefas, da separação entre concepção e execução, admitia trabalhadores com baixa qualificação ou não qualificados. Como lembra Fogaça (1992), esse paradigma fez com que se transformassem analfabetos em trabalhadores industriais. A adoção do paradigma flexível e as mudanças a ele vinculadas trazem à tona, segundo a mesma autora, a questão da dualidade entre o ensino geral e o ensino profissional. Essa questão pode ser evidenciada à medida que no modelo flexível, a empresa tende a adotar estratégias para a reconversão da força de trabalho. Nesse aspecto, o reconhecimento e a legitimação dos saberes adquiridos no exercício da profissionalidade constituiria uma dessas estratégias de gestão da força de trabalho que apresentaria vantagens tanto para o capital como para o trabalho. Uma das formas de reconhecimento e legitimação da experiência desenvolvida no processo de trabalho seria a certificação de competências. Para o capital, o processo de certificação profissional baseada em competências possibilitaria o melhor atendimento às necessidades demandadas pelo setor produtivo. Para os trabalhadores, representaria a possibilidade de reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da trajetória de trabalho.

Os processos de certificação profissional baseada em competências, assim como as políticas de qualificação profissional desenvolvidas pelas empresas, teriam como limite, o alto custo. Labarca (1999) aborda essa questão ao discutir a formação para o trabalho na América Latina e no Caribe. Para o autor, um dos desafios postos à capacitação desenvolvida/oferecida no local de trabalho, em especial, pela pequena empresa seria o alto custo frente à possibilidade de retorno do investimento. Por outro lado, ao se propor, a divisão de responsabilidades pelo custo da capacitação e da certificação, ou seja, a participação tanto do capital quanto do trabalho, pode-se excluir os trabalhadores alijados do mercado de trabalho. Nesse sentido, é possível levantar como hipótese, que as noções de competência e empregabilidade estão *pari passus*.

Em face do quadro ora exposto, torna-se necessário analisar as contradições inerentes à correlação de forças entre capital e trabalho, visando apreender os dilemas dos processos de certificação profissional baseada em competências, uma vez que esse traz vantagens tanto para o capital como para os trabalhadores. Sobretudo para os últimos, pois essas vantagens ora podem configurar-se como “reais”, ora como imediatas. Se por um lado, como é argumentado por Fidalgo (1999), os processos de certificação de competências poderiam favorecer especialmente os trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, como vantagem para a classe trabalhadora, vislumbra-se que a certificação poderia, em contrapartida, assegurar o reconhecimento das habilidades e dos conhecimentos adquiridos no exercício profissional. Nessa perspectiva, poderiam se diminuir as barreiras entre o sistema formal de educação e o mercado de trabalho à medida que os trabalhadores teriam, reconhecidas as competências demandadas pelo setor produtivo.

Em alguns países como México, França, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, há o desenvolvimento de experiências de certificação profissional baseada em competências. Na maioria deles, o desenvolvimento dos programas de certificação está vinculado à necessidade de (re)qualificação da força de trabalho. No Brasil, o desenvolvimento de programas de certificação ganha contornos mais definidos a partir da nova LDBEN, portanto a partir do campo educacional e não do trabalho, como ocorre nos países ora mencionados. Nesse sentido, torna-se também necessário analisar os contornos da certificação de competências no Brasil, compreendendo a estrutura e funcionamento de programas/projetos que se encontram em desenvolvimento com o intuito de se identificar, as similitudes e diferenças das experiências brasileiras em relação as que estão sendo desenvolvidas em outros países¹.

A relevância da pesquisa justifica-se também, pela necessidade de se compreender os pressupostos norteadores dos programas que se encontram em desenvolvimento no Brasil, procurando analisar as formas de participação dos interlocutores sociais na gestão de programas de certificação baseada em competências. Justifica-se ainda, pela carência de estudos/pesquisas em torno da questão da certificação de competências.

Desse modo, o objeto de análise da presente dissertação é portanto, a certificação profissional baseada em competência. Para tanto, analisar-se-ão as experiências de certificação que se encontram em desenvolvimento no Brasil, sendo essas geridas por entidades governamentais, sindicais e empresariais.

¹ Devido ao fato dos países analisados terem avançado na construção dos sistemas de certificação, optou-se, ao se fazer referências a essas experiências, por falar em modelos ou sistemas. Em contrapartida, em função do grau de incipiência das experiências brasileiras, fala-se de programas, projetos ou experiências, elucidando-se assim, o atual estágio de desenvolvimento das mesmas.

Nessa perspectiva, elegem-se quatro propósitos para o desenvolvimento pesquisa:

a) A apreensão e comparação dos interesses dos diferentes interlocutores na proposição de programas de certificação profissional baseada em competências. A identificação dos interesses dos sujeitos envolvidos no processo de certificação permite apreender suas aspirações em relação à certificação profissional. A compreensão dessa dimensão justifica-se pelo fato, de que em muitos países, a gênese dos sistemas de certificação está relacionada à necessidade de adaptação da força de trabalho às demandas do setor produtivo. Em países cuja força de trabalho é pouco qualificada, o reconhecimento dos saberes advindos da experiência profissional, constitui-se como um dos elementos estratégicos no atendimento dos novos padrões de competitividade e produtividade. Em relação aos trabalhadores, permite desvelar e problematizar os limites e as possibilidades da certificação baseada em competências a fim de se analisar em que medida o processo de certificação exerceria influências sobre a gestão e a negociação da força de trabalho.

b) A análise dos impactos dos processos de certificação de competências sobre a negociação da força de trabalho e sobre a qualificação real do trabalhador. Contribui para se identificar, as possibilidades e os limites da certificação ocupacional para os processos de gestão da força de trabalho a partir da identificação das mudanças ocorridas no processo de trabalho e na negociação da força de trabalho.

c) A compreensão da estrutura e funcionamento desses programas. Possibilita analisar o modelo de gestão da formação profissional, identificando o nível de participação dos interlocutores envolvidos no processo de negociação das competências.

d) A identificação das referências conceituais adotadas nas experiências brasileiras. Essa análise justifica-se pelo fato de algumas propostas brasileiras serem geridas de forma a se romper com a lógica de uma mera transposição de modelos internacionais. Nesse aspecto, a identificação das dimensões conceituais, possibilita ainda, uma análise da materialidade desse deslocamento, além de possibilitar a identificação das similitudes e diferenças existentes entre as experiências brasileiras.

O PERCURSO METODOLÓGICO, AS CATEGORIAS ANALÍTICAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente pretendia-se realizar um estudo de caso de um Programa de Certificação baseado em competências que fosse desenvolvido pelo setor produtivo – o Projeto Estratégico do SENAI. No decorrer do processo, ao se buscar informações mais consistentes acerca do Projeto, tomou-se conhecimento de outras experiências no campo da certificação profissional, inclusive de experiências empreendidas por outros interlocutores – Estado e os trabalhadores.

Em face do contato com outras experiências em ação no Brasil, e aos objetivos do projeto – contrapor os interesses dos diferentes interlocutores, optou-se por ampliar o universo de experiências buscando-se realizar uma análise comparativa de diferentes programas, procurando abranger pelo menos três segmentos: entidades governamentais, sindicais e setor produtivo.

Com o intuito de proceder a uma análise comparativa, foram construídas categorias analíticas que possibilitassem caracterizar o processo de certificação de competências. *A priori*, identificou-se a definição de qualificação, e/ou de competência. Esses elementos permitem identificar a concepção de certificação subjacente às

diferentes experiências, bem como, comparar essas definições com as que têm sido adotadas na literatura especializada e nas experiências internacionais.

A análise da literatura e de algumas fontes documentais das diferentes experiências permitiu apreender sua estrutura e funcionamento; identificar, apesar da ausência de alguns dados, os interesses dos interlocutores envolvidos e caracterizar a forma de gestão delineada por essas propostas. O roteiro para análise das fontes documentais que foram consultadas encontra-se no ANEXO II deste trabalho.

A escolha das experiências desenvolvidas por entidades governamentais possibilitou identificar os interesses do governo na proposição de experiência de certificação, assim como a escolha de entidades sindicais e do setor produtivo, possibilitou a apreensão do interesse pela certificação ocupacional, verificando sobretudo, suas congruências e incongruências. Necessário se faz explicitar os sujeitos da pesquisa— representantes dos diversos segmentos— Estado, capital, trabalho e educadores.

Em síntese, o desenvolvimento da pesquisa deu-se fundamentalmente através de pesquisa bibliográfica na literatura especializada e de algumas fontes documentais. O instrumento utilizado para a análise da literatura especializada encontra-se no Anexo I deste trabalho.

AS HIPÓTESES DA PESQUISA

O deslocamento da noção de competências para as famílias ocupacionais tal como apresentam Deluiz (1996) e Zarifian (1996) poderá contribuir para o que Antunes (1995) designa por *redução da taxa de sindicalização* à medida que os processos de negociação da força de trabalho tenderão a ser individualizados.

Os processos de certificação profissional baseada em competências poderiam favorecer trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho à medida que as empresas tenderiam a canalizar ou a intensificar investimento na formação da força de trabalho considerada estratégica, incluindo-se nessa medida, investimentos em certificação de competências.

O PROBLEMA DA PESQUISA

De um modo geral, a certificação de competências tem sido definida como um processo de reconhecimento dos saberes adquiridos pelos trabalhadores independentemente da forma como foram adquiridos. Entretanto, esse processo de reconhecimento e legitimação dos saberes adquiridos no exercício da profissionalidade apresenta limites e possibilidades tanto para o capital, como para o trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário caracterizar os sistemas de certificação de competências que têm sido propostos por esses dois interlocutores e pelo Estado visando apreender:

Como se dá o processo de negociação das competências a serem certificadas.

Quais são os impactos dos processos de certificação de competências sobre:

- a negociação da força de trabalho;
- a qualificação real do trabalhador.

E em que medida a certificação profissional baseada em competências asseguraria as condições de empregabilidade do trabalhador e de reconversão da força de trabalho?

No primeiro capítulo, são discutidas as implicações do deslocamento da noção de qualificação para a de competência, em especial, sobre o processo de gestão da força de trabalho. É também analisado neste capítulo, o contexto em que a questão da certificação de competências ganha centralidade.

No modo de acumulação fordista, marcado pela produção em série de produtos e pelo parcelamento de tarefas, a qualificação não se constituía como elemento estratégico. Com o processo de reestruturação produtiva e as mudanças a ele associadas (na organização do trabalho e a incorporação de tecnologias), a formação dos trabalhadores passou a se constituir como um dos elementos estratégicos para empresa, assim como o desenvolvimento de competências. Em face desse quadro, o surgimento da noção de competência tem sido vinculado, por certos autores, como Mertens (1996), ao processo reestruturação produtiva, surgindo tanto em países desenvolvidos como nos chamados em desenvolvimento, configurando-se como possibilidade de reconversão da força de trabalho. Nesse sentido, no segundo capítulo são analisadas as experiências de certificação de competências de alguns países (França, México, Canadá, Inglaterra e Chile), com o objetivo de se compreender quais são as motivações para a construção e o desenvolvimento de programas de certificação baseada em competências.

Assim como vem ocorrendo em diversos países, no Brasil, a questão da certificação vem ganhando centralidade nas proposições e nas ações dos interlocutores sociais e do governo. Nessa perspectiva, no terceiro capítulo, são apresentadas as proposições dos interlocutores do governo, do setor produtivo e dos representantes dos trabalhadores em torno da certificação profissional. As ações em torno do desenvolvimento de experiências de certificação de competências no Brasil serão analisadas no quarto capítulo.

Na conclusão, são apresentados alguns elementos-síntese da discussão, em especial, os desafios postos à institucionalização de um sistema de certificação, tendo-se como pano de fundo para as discussões, a questão da negociação coletiva e do diálogo social.

1- QUALIFICAÇÃO, COMPETÊNCIA E CERTIFICAÇÃO: O TEXTO E O CONTEXTO

A competência configura-se como uma noção polissêmica que vem sendo apropriada por diferentes interlocutores sociais e em diferentes contextos. Pelos empresários, para fazer face a um perfil desejável de trabalhador; pelos trabalhadores, também como caracterizador de um perfil requerido pelo mercado de trabalho; pelo Estado, como norteador de políticas públicas e, pelos educadores, como elemento constitutivo de currículos, avaliações e propostas pedagógicas.

O esvaziamento da noção de qualificação em favor da noção de competência como reguladora das relações de trabalho é vinculado por diversos autores ao processo de reestruturação produtiva. Essa mudança conceitual (de qualificação para competência) tem implicações sociais mais amplas à medida que incide sobre os processos de negociação e sobre o valor da força de trabalho. Nesse sentido, na primeira parte desse capítulo, são apresentados alguns elementos materiais do deslocamento da noção de qualificação para o modelo de competência, ao mesmo tempo em que se discute as implicações sociais desse processo.

A competência guarda uma relação com qualidades que vão além dos saberes técnicos necessários ao exercício profissional. Nesse quadro, em face das mudanças tecnológicas e organizacionais, o capital tem requerido, como argumenta Araujo (1999 a),

...um grande e impreciso leque de qualidades humanas: iniciativa, espírito de equipe, capacidade de comunicação, sociabilidade, criatividade, disposição para aprender, curiosidade, disciplina, motivação, atenção, responsabilidade, estabilidade, confiança, autonomia, capacidade de gerar e se adaptar às mudanças, independência, capacidade de cooperação, lealdade, comprometimento, competitividade, habilidade de negociação, capacidade de pensar, de decidir, etc (ARAUJO,1999(a), p.19).

Nesse quadro em que ‘novas’ qualidades humanas têm sido valorizadas pelo capital, as instituições de educação formal têm sido questionadas, sobretudo pelos empresários que avaliam que a escola não tem conseguido cumprir seu papel de formadora de mão-de-obra de maneira adequada (FIDALGO,1999). Como alternativa ao que eles chamam de falência dos sistemas escolares, as empresas buscam implementar programas voltados à qualificação profissional e aos processos de certificação e avaliação de competências no local de trabalho. Nessa perspectiva, na segunda parte desse capítulo, será discutido o processo de institucionalização da certificação de competência enquanto estratégia de regulação da força de trabalho.

1.1- A RELAÇÃO QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIA

A noção de qualificação tem sido esvaziada em favor do modelo de competência a partir da crise do regime de acumulação fordista. Enquanto padrão de industrialização, o fordismo, como argumenta Duarte (2000 a), aprofundou a simplificação e o parcelamento de tarefas, baseando-se em uma maior divisão do trabalho, na produção em massa e em rápidos incrementos de produtividade. Enquanto regime de acumulação, o fordismo foi marcado pela produção em série de bens padronizados, com comandos que esvaziavam a capacidade de reflexão dos trabalhadores, admitindo assim, na linha de produção, uma força de trabalho pouco, ou mesmo não-qualificada, pois o processo de trabalho exigia operações mais simplificadas, requerendo menor capacidade de reflexão por parte dos trabalhadores. Como argumenta Fogaça (1992), no modelo fordista,

(...) o conceito de qualificação do operariado se restringia cada vez mais ao preparo para a simples execução de rotinas e seqüências de tarefas e operações pré-determinadas pelos setores de planejamento de produção, num ritmo estabelecido pelos estudos de tempos e movimentos. Do ponto de vista dos conteúdos formais, esse preparo

também seria limitado ao mínimo indispensável de conhecimentos gerais e técnicos, direta e estritamente relacionados ao conjunto de tarefas e operações que compunham [sic!] a ocupação. No novo paradigma, a introdução da automação flexível coloca em novas bases a discussão sobre o suposto processo de desqualificação do trabalho decorrente do desenvolvimento tecnológico, ao se perceber que à aparente simplificação das rotinas, pode corresponder a uma 'complexificação' dos conteúdos ocupacionais. Dizendo melhor, na medida em que o novo paradigma não se apóia no parcelamento das funções, isto é, na fragmentação do processo de produção, e envolve o uso de máquinas 'versáteis', absolutamente diferenciadas daquelas utilizadas no paradigma fordista, os pressupostos do processo de desqualificação deste paradigma não se transferem automaticamente para o novo.

Assim, a automação flexível impõe uma revisão não só dos processos de produção e de organização do trabalho, como da própria questão da qualificação profissional (FOGAÇA, 1992, p. 19-20).

O conjunto de mudanças elencado pela autora tem confluências com as transformações associadas ao movimento de institucionalização da noção de competências à medida que nesse processo, ocorrem reconfigurações no perfil dos trabalhadores, e referências como: carreira, salários e profissão são colocadas em xeque.

De acordo com Fogaça (op. cit.), do paradigma da automação flexível,

deve emergir, também, um novo conceito de qualificação que, especialmente no caso do operariado qualificado, não se resume ao domínio de habilidades motoras para o exercício de tarefas mecânicas e repetitivas mas, ao contrário, se coloca como produto dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Eliminando o caráter mecânico e repetitivo do paradigma fordista, o novo paradigma exige, da parte do operário qualificado, uma série de qualidades que até então estiveram restritas aos níveis de supervisão e gerência, assim como aos profissionais de nível superior encarregados do planejamento dos processos de trabalho e produção (FOGAÇA, 1992, p.20-21).

O movimento de emergência do novo conceito de qualificação, tal qual é descrito pela autora, tem sido associado por diversos autores como Deluiz (1996); Zarifian (1996); Manfredi (1998); Araújo (1999) entre outros, à emergência do modelo de competências à medida que passam a ser exigidas dos trabalhadores, uma série de qualidades que estavam restritas a outros níveis profissionais. Do ponto de vista

conceitual, há discussões na literatura especializada acerca da relação entre qualificação e competências e não há consenso do que seja competência. Como afirma Manfredi (1998), há um movimento no campo das representações e das concepções no sentido de substituir a noção de qualificação pelo modelo de competências.

Na relação qualificação e competência, a qualificação baseia-se, como argumenta Araujo (1999 b), em conhecimentos teóricos formalizados, ou seja, em um saber acadêmico correspondente a um título/diploma, relacionando-se a um conjunto de conhecimentos adquiridos durante o processo de socialização/educação formal, estando portanto, vinculada à relação entre escolarização e ocupação no posto de trabalho.

Ao discutir os aspectos conceituais e políticos das noções de qualificação e de competência, Manfredi (1998) trabalha as diferentes dimensões da qualificação – a qualificação como sinônimo de preparação de “capital humano”, a qualificação formal, a concepção de qualificação no modelo de Taylorista, além da qualificação social do trabalho e do trabalhador.

A concepção de qualificação relacionada à teoria do capital humano nasce, segundo a mesma autora, associada ao modelo de desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60 e à necessidade de se racionalizar os investimentos do Estado em relação à educação escolar com o objetivo de se garantir uma maior integração entre as demandas dos sistemas ocupacionais e as do sistema educacional – um dos objetivos buscados pela política educacional da época. Como afirma a autora,

No plano macrossocietário, esta concepção de qualificação gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional estreitamente vinculados às demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico-organizativas. A história dos sistemas de formação profissional no Brasil enquadra-se dentro desta lógica da qualificação entendida como preparação de mão-de-obra especializada (ou semi-especializada), para fazer frente às demandas técnico-organizativas do mercado de trabalho formal.

Associada à conotação macroeconômica (não exclusivamente na ótica do 'capital humano', embora contaminada por ela) construiu-se uma outra conotação do termo qualificação, restringido-a ao binômio emprego/ educação escolar (MANFREDI, 1998, p.16).

Naquele contexto, a educação escolar era vista como um mecanismo que propiciaria a mobilidade social e preparação de mão-de-obra qualificada necessária ao processo de desenvolvimento que se pretendia instaurar no Brasil, sobretudo relacionado ao início do processo de industrialização dos anos 1940.

No que se refere à qualificação formal, a mesma autora argumenta que tal noção foi empregada como índice de desenvolvimento socioeconômico, que abrangia a taxa de escolarização da população. Paiva (citada por MANFREDI 1998) afirma que a qualificação formal serviu também de parâmetro para o planejamento da educação – para se dimensionar o número de diplomas necessários em determinadas áreas ou setores profissionais e para o cálculo da taxa de retorno através de diferenciais de rendimentos em função dos anos de escolaridade e da posse de um diploma.

No modelo taylorista, como lembra Manfredi (1998), a qualificação relacionava-se estritamente ao posto de trabalho e não a um conjunto de atributos do trabalhador. Essa concepção de qualificação também exerceria influências sobre a formação do trabalhador à medida que o importante era assegurar que o processo formativo possibilitasse a eles, a preparação para o desempenho de tarefas/funções específicas e operacionais, estando em consonância com as demandas do setor produtivo – racionalização da oferta formativa.

O uso da noção de qualificação social do trabalho e do trabalhador é vinculado por Manfredi (op. cit.), com base em outros autores, no binômio qualificação/desqualificação e como algo inerente à organização capitalista do trabalho e sendo

resultado da relação social entre capital e trabalho e da correlação de forças entre ambos. Entretanto, além dos saberes profissionais exigidos no modelo taylorista/fordista de organização do trabalho, o capital tem requerido dos indivíduos, através das mudanças ocorridas no setor produtivo, especialmente a partir da década de 1980, e da incorporação do modelo de competências, qualidades relacionadas à subjetividade e à capacidade de atuar em circunstâncias críticas, envolvendo o que Zarifian (1996) denomina *exercício sistemático de uma reflexividade do trabalho*. Nessa perspectiva, os saberes profissionais seriam adquiridos tanto no processo de escolarização, quanto no próprio exercício profissional.

Essa vinculação dos saberes adquiridos tanto nos processos de educação formal como nos processos informais, pode ser expressa também, através da noção de qualificação real apresentada por Deluiz (1996). Para a autora, a qualificação real representa

um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas) (DELUIZ, 1996, p.3).

Ao discutir a questão da qualificação do trabalho, Machado (1996) aborda o papel estratégico que a qualificação vem adquirindo no processo das mudanças no mundo do trabalho, especialmente, no processo de reestruturação produtiva.

A qualificação é, cada vez mais, um valor estratégico de interesse do trabalhador e do empregador [sic!]. Este ávido pelos ganhos de produtividade e qualidade; aquele premido pela concorrência inter-classe, estimulada pela dinâmica capitalista, busca forma de se auto-valorizar no mercado e nas relações de trabalho (MACHADO, 1996, p.30).

A qualificação, no quadro descrito pela autora, tem ocupado um valor estratégico tanto para o capital quanto para o trabalho e pode ser pensada a partir da noção de qualificação do trabalhador e do trabalho. A primeira, estaria relacionada à ocupação, ao posto de trabalho; a segunda, remeteria aos saberes construídos pelos trabalhadores. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o conceito de qualificação configura-se como multidimensional – qualificação do trabalho; do trabalhador; qualificação real – noção esta que expressa uma relação social à medida que permite identificar a linha divisória entre a qualificação para o posto de trabalho e o saber do trabalhador.

Em relação à noção de competência, Hirata (1994) afirma que essa, diferentemente da qualificação, configura-se como uma noção bastante imprecisa e se constitui como uma noção marcada política e ideologicamente por sua origem, da qual está ausente a idéia de relação social. Como argumenta a autora,

A riqueza da noção de qualificação foi ressaltada por esses últimos estudiosos [Kergoat e Freyssenet], que salientaram a sua multidimensionalidade: qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho, e que serve de base para o sistema de classificações na França; qualificação do trabalhador, mais ampla que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera – essa dimensão da noção de qualificação sendo, por sua vez, susceptível de decomposição em ‘*qualificação real*’ (conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais) e ‘*qualificação operatória*’ (‘potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho’) (...); finalmente, a dimensão da *qualificação como uma relação social*, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (HIRATA, 1994, p. 128) (Grifos da autora).

Entretanto, vale ressaltar que o debate sobre o deslocamento da noção de qualificação para o modelo de competência vem ocorrendo para além do plano conceitual, pois tem promovido, dentre outros, um redimensionamento das relações de

trabalho e dos processos de gestão da educação profissional. Pois, esse processo de mudanças faz com que trabalhador tenha constantemente a necessidade de dar prova de sua competência, o que conduz, segundo (RAMOS, 2001, p.221), a uma instabilidade e a uma seleção permanente. Nessa perspectiva, o conceito de competência traduz, segundo a autora, *a concepção segundo a qual os trabalhadores possuem não conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa* (p.221).

Ainda no confronto entre qualificação e competência, Dugué (*apud* ARAUJO 1999 b) contrapõe qualificação e competência à medida que para a autora,

A qualificação se constrói através de relações de força entre duas partes e é associada à uma concepção de relações sociais funcionando somente sobre o modelo de confrontação. [...]

O conceito de qualificação permite desvelar os antagonismos e as contradições entre direções empresariais e de trabalhadores.[.....].

A noção de competência, ao contrário, contribui para mascarar as oposições possíveis entre exigências dos postos e conhecimento dos homens (ARAUJO, 1999(b), p. 179) (Grifos do autor).

Na perspectiva apresentada por Dugué, percebe-se que a competência se contrapõe à qualificação, sobretudo no que se refere às relações entre capital e trabalho, pois a qualificação parece elucidar com mais intensidade a histórica correlação de forças entre ambos, enquanto a noção de competência contribui, como afirma a autora, para mascarar as oposições.

Entretanto, no processo de estruturação das ‘novas organizações’, o que se percebe é um movimento, aparentemente contraditório em relação às noções de qualificação e competência. Pois, de um lado, tende a se adotar, do ponto de vista do perfil desejável de trabalhador, a noção de competência como substitutiva à noção de qualificação; por outro lado, a qualificação para o trabalho continua sendo um elemento de concorrência inter-classe apropriado como vantagem competitiva tanto pelos

trabalhadores, como pelo setor produtivo – a qualificação, nesse caso, toma a conotação de *qualificação para o emprego* (HIRATA,1994).

As ‘novas’ formas de organização alternativas ao modelo Fordista ganham contornos mais definidos a partir da década de 80 *vis-à-vis* às necessidades de mudanças nos padrões de produtividade e competitividade, da introdução de inovações gerenciais e institucionais². Nessa perspectiva, a institucionalização do regime acumulação flexível exerce influências sobre a qualificação do trabalhador, fazendo com que a formação profissional torne-se um dos fatores de vantagem competitiva para as empresas. As “novas” formas de organização do trabalho promovem também, o esvaziamento da noção de posto de trabalho e de tarefas, forçando o capital a buscar novos padrões de gestão da força de trabalho. É nesse contexto, que a noção de competências vem ganhando maior ênfase.

As competências configuram um modelo de tratamento, controle e organização dos trabalhadores fazendo requerimentos de tipo: *capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, de fabricar de 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.126).

A competência configura-se como uma noção em função da ausência de um consenso em torno de sua definição e mesmo do seu surgimento. De acordo com Hirata (1994), a noção de competência é oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos, na França, e retomada em seguida, por economistas e sociólogos. É uma noção ainda bastante imprecisa cujo uso decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos

² O termo novas formas de organização tem aqui, o mesmo sentido que é atribuído por (ARANHA, 2000). A autora usa essa expressão quando apresenta as mudanças na organização do trabalho que buscam superar o modelo taylorista/fordista – novos paradigmas que buscam romper com a rigidez do antigo modelo, promovendo a flexibilidade do trabalho, mudanças na estrutura ocupacional e nos requerimentos de qualificação do trabalhador.

conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associadas portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento. A competência configura-se nesse sentido, como uma noção substitutiva do termo qualificação. Termo esse, que é ancorado nos postos de trabalho e nas classificações profissionais que lhes são correspondentes.

Em face da imprecisão conceitual da noção de competência, há uma discussão controversa em relação à qualificação do trabalhador no próprio local de trabalho. Ramos (2001), a partir da noção de eventos proposta por Zarifian (1999), traz elementos que podem subsidiar as discussões em torno dessa questão³. De acordo com a autora,

A noção de eventos sustenta a noção de competência na gestão do trabalho, conforme explica o autor [Zarifian]: a competência profissional não poderia ser fechada nas pré-definições de tarefas a efetuar no posto de trabalho, ou depender do trabalho prescrito, principalmente porque ela pertence essencialmente ao indivíduo. Por isso, a competência deveria, face a um evento, ser mobilizada pelo indivíduo na situação concreta e considerada em seguida um estudo *a posteriori* sobre o evento (RAMOS, 2001, p.197) (grifos da autora).

Então, como lembra a autora, uma organização estruturada para gerir eventos deve-se modificar em alguns aspectos: exigência de uma maior iniciativa por parte do próprio indivíduo; valorização dos saberes mobilizados pelo indivíduo no enfrentamento de eventos mais complexos; mudanças na maneira de avaliar as aprendizagens profissionais e a experiência de um trabalhador. De acordo a mesma autora, em consonância com a noção de eventos, as pessoas, poderiam fazer evoluir suas competências – isso poderia ser um dos elementos da chamada organização qualificante.

³ Segundo a autora, a noção de eventos, tal como proposta por Zarifian (1999 a), pode ser entendida como aquilo que ocorre de maneira particularmente imprevista, surpreendente, vindo a perturbar o desenvolvimento normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade automatizada de assegurar a auto-regulação. Incluem panes; desvios de qualidade; materiais em falta; mudanças inusitadas no programa de fabricação; demanda repentina de clientes. Podem ser compreendidas também, como questões inéditas postas pelo ambiente e que mobilizam as atividades de inovação, por exemplo, novos usos possíveis de produtos; novas expectativas de um cliente, entre outros.

Outros dois aspectos que seriam relevantes para se caracterizar uma organização qualificante seriam: *a reorganização da atividade industrial sobre uma base comunicacional e a possibilidade de seus membros reelaborarem os objetivos de sua atividade de trabalho* (ZARIFIAN *apud* RAMOS, 2001, p.199).

A base comunicacional, de acordo com a mesma autora, adquire relevância nesse contexto uma vez que o desempenho nas organizações qualificantes depende da qualidade das interações e do estabelecimento dos acordos visando o sucesso das ações conduzidas em comum. Em contrapartida, a organização tornar-se-ia, também, suscetível de evoluir a partir das ações de seus membros. Segundo Ramos (2001, p.199-200),

Uma das razões para se considerar esse tipo de gestão da produção como qualificante estaria na própria normalidade dos processos automatizados, já que isso possibilitaria a aquisição de rotinas e hábitos de trabalho, mediante um certo exercício reflexivo do indivíduo sobre as maneiras de trabalhar. Essa visão de aprendizagem supõe uma suficiente estabilidade e previsibilidade das situações profissionais que assegurem uma pertinência durável dos hábitos assim adquiridos.

Outra razão, mais coerente com a noção de eventos, destaca o contrário da primeira: a imprevisibilidade como origem e ocasião da aprendizagem. O que se aprenderia não seriam mais os hábitos, mas uma adaptabilidade às situações mutantes.

Nesse sentido, a mesma autora apresenta os argumentos de Zarifian favoráveis à construção de uma trajetória qualificante na organização, tendo como base, a noção de eventos.

O pesquisador detém-se sobre essa razão, apresentando três formas de aprender frente aos eventos. A primeira consiste em explorá-los sistematicamente, de maneira a compreender suas causas e implicações. Neste caso, os eventos funcionariam como as situações desafiadoras que, na ótica da psicologia cognitiva, provocariam aquilo que Piaget denomina de *desequilíbrio*, gerando assim, novas competências. Uma segunda forma consiste em explorar um evento pelas escolhas de soluções possíveis para responder a uma categoria de problemas. Por fim, a terceira forma consiste aprender com sucesso uma diversidade de situações profissionais, cada uma delas comportando elementos parcialmente novos.

Nesse quadro, o processo de deslocamento da noção de qualificação para o modelo de competência poderia colocar em xeque o papel da escola na formação/preparação para o trabalho, passando essa responsabilidade para empresa – a organização qualificante? Eis uma questão que careceria de aprofundamento. Nesse sentido, caberia problematizar também, como os saberes construídos/revelados nesse processo poderiam ser reconhecidos e certificados? Essa é uma questão que pode configurar-se como problema para a gestão de processos de certificação baseados na noção competências, sobretudo no que se refere às estratégias de controle da força de trabalho. Ao discutir a questão dos desafios postos à educação profissional no contexto da globalização econômica e de mudanças organizacionais, Deluiz (1996) argumenta que em setores nos quais vigoram os *novos conceitos de produção*, noções como qualificação para posto de trabalho ou qualificação do emprego tornam-se questionáveis, pois o trabalho nesses setores, já não pode, de acordo com a autora, ser pensado a partir de ocupações que exijam competências semelhantes aos trabalhadores.

Não se trata mais, portanto, de uma qualificação formal/qualificação prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais, ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, onde as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas) (DELUIZ, 1996, p. 3).

A noção de qualificação real apresentada pela autora na citação acima, pode por um lado, representar uma espécie de reconhecimento de saberes oriundos da experiência de trabalho o que poderia representar, principalmente através da certificação de competências, a possibilidade de desenvolvimento de uma trajetória de reconversão

profissional, podendo até se constituir como um instrumento de negociação da força de trabalho, à medida que visa a melhoria do desempenho do trabalhador e sua adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais. Por outro lado, pode abrir precedente para que o capital procure cada vez mais expropriar o saber tácito dos trabalhadores, sem contudo, promover mudanças na relação salarial, traduzindo uma espécie de *polivalência expúria* (DELUIZ, 1996) e fazendo com que o trabalhador perca cada vez mais, o controle sobre seu processo de trabalho.

Em relação à apreensão, classificação e certificação da qualificação real, pode-se dizer que ela configura-se como um problema para a gestão da força de trabalho à medida que tal noção abarca uma multidimensionalidade de saberes e habilidades que são dificilmente revelados, em especial no que se refere à qualificação tácita do trabalhador. Nesse sentido, a instituição de uma prática avaliativa de desempenho com vista a uma posterior certificação como um instrumento de apreensão dos saberes tácitos, tem sido um dos desafios postos à gestão da empresa.

1.2- A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL BASEADA EM COMPETÊNCIA

Vários autores têm vinculado a emergência do modelo de competências ao processo de reestruturação produtiva, Mertens (1996), Deluiz (1996), Araujo (1999 b), entre outros⁴. Esses fenômenos sociais promovem mudanças na posição/função dos trabalhadores, no valor e no reconhecimento das qualificações profissionais. Nesse sentido, pode dizer que há mudanças na chamada relação educativa.

Crivellari (1998) apresenta o conceito de relação educativa que foi reformulado por Boyer;Caroli (1993).

Redefinido, o conceito [de relação educativa] passa a se caracterizar através de quatro componentes principais: 1) *hierarquização dos trabalhadores na empresa*; 2) *modo de organização e de gestão da formação técnica*; 3) *modo de reconhecimento e de valorização das qualificações*; 4) *natureza das relações de trabalho na empresa* (CRIVELLARI, 1998, p. 44) (grifos da autora).

A partir do suposto de que a qualificação relaciona-se ao vínculo entre a formação inicial, carreira, salário, pode-se dizer que, com o processo de institucionalização da noção de competência, essas relações tenderiam a sofrer um processo de reestruturação à medida que, no modelo de competências, o indivíduo é remunerado segundo as suas capacidades e não necessariamente em relação ao cargo que ocupa. As relações de trabalho na empresa, frente ao processo de reestruturação produtiva e à institucionalização do modelo de competências, passam por uma (re)configuração, à medida que as 'novas' estratégias de gestão da força de trabalho tendem a diminuir as hierarquias profissionais, atenuando a distância entre quem pensa

⁴ Segundo Ferreira (2000), reestruturação produtiva consiste em um processo complexo de mudanças na configuração dos sistemas produtivos que vem ocorrendo no contexto da crise do fordismo iniciada a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80. De acordo com o autor, esse processo está assentado em três eixos: as mudanças tecnológicas, em especial, a chamada automação flexível; as mudanças organizacionais (as novas formas de organização do trabalho) e inovações gerenciais e institucionais (mudanças na gestão de recursos humanos e nas estratégias empresariais, de um modo geral).

e quem executa, à medida que os trabalhadores são vistos coadjuvantes na resolução de problemas inusitados que surjam na organização flexível.

O modo de reconhecimento das qualificações passa também, por um processo de (re)configuração à medida que, no modelo de competências, são reconhecidos não apenas os saberes adquiridos pela via da educação formal, como também aqueles adquiridos/construídos no próprio processo de trabalho.

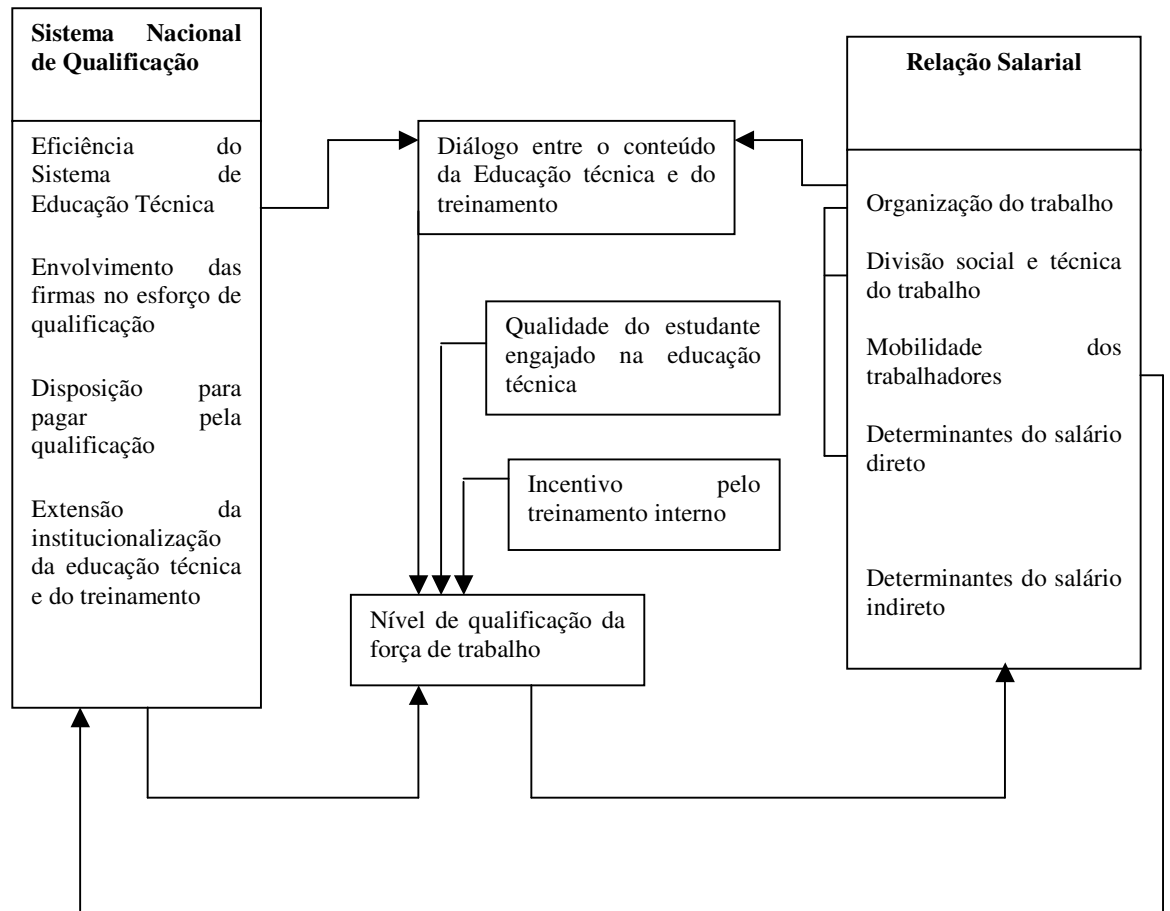
Nessa perspectiva, há uma outra dimensão do conceito de relação educativa que tende a ser redefinida – a relação salarial, pois, segundo CRIVELLARI (op. cit.),

O conceito de ‘relação educativa’, conforme sugere Boyer, articula-se à noção de *relação salarial*, um dos conceitos centrais para os regulacionistas. A ‘relação salarial’, por sua vez, desdobra-se em cinco componentes: 1) organização do processo de trabalho; 2) hierarquia das qualificações da mão-de-obra; 3) mobilidade dos trabalhadores (dentro e fora da firma); 4) regras de formação do salário direto e indireto; 5) modo de utilização da renda salarial (principalmente as normas de consumo vigente) (CRIVELLARI, 1998, p. 44-45) (grifos da autora).

No confronto qualificação e competência, a *relação educativa* passa por uma espécie de ‘reedição’. Pois, se no modelo taylorista / fordista, a cisão entre quem pensa e executa aumentou o fosso entre trabalhador pouco qualificado e aquele mais qualificado, constituindo uma hierarquia social mais definida, na organização flexível é exigido que os trabalhadores demonstrem ‘qualidades úteis’ e sejam polivalentes, sem uma demarcação rígida de tarefas. Em relação à formação/qualificação do trabalhador, embora algumas empresas invistam em (re)qualificação da força de trabalho, o que prevalece é uma tendência à lógica da empregabilidade, na qual o trabalhador é cada vez mais responsabilizado por sua própria qualificação.

Os conceitos de Relação Salarial e Relação Educativa podem ser ilustrados:

FIGURA I- RELAÇÃO EDUCATIVA E RELAÇÃO SALARIAL



Fonte: Boyer (*apud* CRIVELLARI, 1998, p.45)

Nesse sentido, em face do redimensionamento do conceito de relação educativa, há pelo menos dois aspectos concernentes à relação qualificação e competências que precisam ser analisados. Um refere-se aos processos de negociação coletiva e o outro, à questão da inclusão/exclusão dos trabalhadores nos processos educativos. A partir do suposto de que as competências aparecem nas empresas mais como um mecanismo de diferenciação no posto de trabalho do que como a possibilidade de desenvolvimento de uma trajetória de (re)qualificação, pois as empresas tendem a canalizar os investimentos

nos trabalhadores considerados estratégicos, levanta-se como hipótese, que, o desenvolvimento de programas de qualificação na e pela empresa poderão contribuir para que somente os trabalhadores inseridos no mercado de trabalho tenham oportunidades de desenvolvimento profissional e condições de empregabilidade⁵.

Se antes o modelo de qualificação relacionava o nível de escolarização à classificação dos trabalhadores em um posto de trabalho, possibilitando negociações coletivas, o modelo de competências, por não estar apoiado em uma grade de classificação, promoveria o arrefecimento de alternativas coletivas de negociação, à medida que as negociações tenderiam a ser individualizadas.

Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de institucionalização da noção de competência, bem como, as mudanças no paradigma produtivo poderiam implicar numa nova relação educativa, pois como afirma Crivellari (1998),

Do ponto de vista do trabalho humano, há uma forte diferença entre o modelo fordista, baseado na ampla divisão do trabalho, e no modelo pós-fordista, dependente dos processos de inovação. Naturalmente, essa diferença vai incidir sobre os tipos de qualificações necessárias a cada um dos modelos. (...) No novo modelo, é a crucialidade das relações entre reatividade ao mercado, organização inteligente, operadores polivalentes e produtos diferenciados que resulta na *performance* econômica, a qual combina redução de custos e diferenciação pela qualidade (CRIVELLARI, 1998, p. 46) (grifos da autora).

Dentro da lógica da *performance* econômica, o que se percebe, é a busca pela melhoria dos padrões de competitividade e produtividade no contexto da reestruturação produtiva e da globalização da economia, fazendo com que as organizações busquem

⁵ De acordo com Evangelista; Machado (2000), *baseado na posse ou no domínio de novas competências, o termo empregabilidade se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho(...). A empregabilidade tem sido referência nas atuais políticas educacionais e de formação profissional e tema de grandes debates, sobretudo, quando centra, nos indivíduos, a responsabilidade de sua integração no mercado de trabalho, ou desconhece a importância do local de trabalho como espaço de exercício de direitos sociais, ou quando não considera a educação como prática democrática de preparação para o trabalho, difusora de cultura geral e de valores ético-políticos de emancipação social* (p.141).

estratégias para a promoção de uma maior integração do perfil do trabalhador às suas necessidades. No bojo desse processo, é que a questão da certificação profissional baseada em competências vai adquirindo contornos mais precisos. No entanto, esse processo configura-se como um desafio porque,

[...] a necessidade das empresas e do próprio sistema formador de formalizar essa qualificação real, esse conjunto de competências que está muito mais ao nível da subjetividade/intersubjetividade do trabalhador do que as qualificações anteriormente prescritas. A busca de referenciais para apreender as competências, detectar os seus conteúdos, captar sua dinâmica, os mecanismos como se articulam diante da necessidade de resolver problemas e o modo como são postas em ação em uma situação concreta, têm sido o desafio de pesquisadores, formadores e gerentes de recursos humanos das empresas (DELUÍZ 1996, p.4-5).

Dentro do processo de redução de custo e diferenciação pela qualidade, o capital tem buscado empreender mudanças organizacionais que se articulem com alguns componentes principais da relação educativa, em especial, da natureza das relações de trabalho na empresa e no processo de reconhecimento e valorização das qualificações. Como lembra Invernizzi (2000, p.46), *as formas autoritárias de gestão da força de trabalho não sendo combinadas ou substituídas por novos critérios, orientados a lograr o envolvimento e o compromisso dos trabalhadores através da gestão participativa*. As empresas líderes no mercado são também líderes no desenvolvimento de formas participativas de gestão, embora esta forma já esteja sendo adotada, como argumenta a mesma autora, até em empresas de setores mais ‘atrasados’, como a indústria têxtil e calçadista.

Entretanto, além de novos atributos (pessoais e profissionais) requeridos aos trabalhadores, vinculados às formas de gestão da empresa ora descritas, e, em face da institucionalização do modelo de competências, o capital tem buscado

[...] novas normas de recrutamento privilegiando o ‘nível do diploma’; sendo que o diploma ganha a conotação de certificação das

competências; a valorização da mobilidade e da seqüência de trabalho individualizada; novos critérios de avaliação que colocam em evidência as qualidades pessoais e relacionais; a formação contínua; e o questionamento dos sistemas de classificação, fundados sobre os 'níveis de qualificação', multiplicando fórmulas de individualização do trabalho, da carreira, da performance e da formação. A noção de competência se constrói, assim, para possibilitar a realização dos objetivos das empresas (DUBAR *apud* ARAUJO 1999 (b), p. 175-176).

Se a escola desempenhou um papel importante na preparação dos indivíduos para a inserção nas relações sociais de produção desde a ascensão da burguesia até o apogeu do taylorismo/fordismo, essa passa a ter sua efetividade questionada a partir do paradigma flexível, o que tem contribuído para a institucionalidade de uma nova forma de qualificação do trabalhador que teria não mais a escola, mas a empresa como *locus* formador. Esse processo de questionamento do papel da escola e de valorização da formação profissional na empresa, tem sido como lembra Aranha (2001), alvo das novas políticas educacionais.

As políticas governamentais e de organismos internacionais têm reforçado a necessidade de as empresas se envolverem mais diretamente na formação dos trabalhadores, em especial estabelecendo esquemas próprios de formação em parcerias, ou não, com agências formadoras e o sistema oficial de ensino. A educação tem sido entendida por governantes, empresários, dirigentes e consultores de agências internacionais, entre outros, como um dos aspectos essenciais na superação do subdesenvolvimento, na integração dos 'países periféricos' à competitividade do mercado internacional e na conquista da empregabilidade da força de trabalho (ARANHA, 2001, p. 282)

As discussões em torno da efetividade da escola na formação profissional fomentam outras discussões em torno da institucionalidade de uma 'nova' forma de preparação da força de trabalho, que teria não mais a noção de qualificação como norteadora, mas a noção de competência.

O conceito de competência laboral emergiu nos anos oitenta com certa força em alguns industrializados – especialmente entre aqueles que

vinham enfrentando problemas para relacionar o sistema educativo com o sistema produtivo – como uma resposta à necessidade de impulsionar a formação de mão-de-obra. O problema que esses países enfrentavam não era apenas de ordem quantitativa, era também, de ordem qualitativa: uma situação na qual os sistemas de educação existentes já não correspondiam aos sinais dos novos tempos. A resposta era a competência laboral, que pretende ser um enfoque integral de formação, que em sua concepção, conecta o mundo do trabalho e a sociedade em geral, com o mundo da educação⁶ (MERTENS,1996, p. 01).

Observa-se pois, no quadro descrito pelo mencionado autor, uma tendência de vários países em adotar medidas com vistas a se equacionar o problema da adequação da formação dos trabalhadores às necessidades do setor produtivo. Nesse contexto, o desenvolvimento de competências, em especial o processo de certificação, contribuiria para uma maior articulação entre o mundo do trabalho e a educação formal, sendo que a empresa tornar-se-ia um espaço de construção do *savoir-faire* do trabalhador que, através de um certificado, teria atestada a sua competência para a execução de um conjunto de tarefas, enquanto haveria, por parte da empresa, através da certificação, um processo de redução de custo e diferenciação pela qualidade.

Ao discutir a questão da certificação ocupacional nas vertentes governamental e da comunidade internacional, Brígido (1999) menciona o Projeto 128/1975 do CINTERFOR/OIT que teria os seguintes objetivos:

Dar respostas ao incremento demográfico e crescente desenvolvimento tecnológico, satisfazer a demanda de mão-de-obra (M.O.) e melhorar a qualidade de formação requerida por diferentes níveis de qualificação ocupacional.

Validar a experiência do trabalhador no decorrer de sua vida laboral e criar procedimentos adequados de avaliação para determinar os conhecimentos e habilidades dos trabalhadores.

⁶ Tradução livre de: El concepto de competencia laboral emergió en los años ochenta con cierta fuerza en algunos países industrializados, sobre todo en aquellos que venían arrastrando mayores problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo, como una respuesta ante la necesidad de impulsar la formación de la mano de obra. El problema que estos países visualizaron no era solamente de tipo cuantitativo; era también y sobre todo cualitativo: una situación en donde los sistemas prevalecientes de educación-formación ya no correspondían a los nuevos signos de los tiempos. La respuesta era la competencia laboral, que pretende ser un enfoque integral de formación que desde su diseño mismo conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación.

Fornecer informações aos serviços nacionais de emprego sobre as qualificações ocupacionais da população economicamente ativa. Estabelecer perfis ocupacionais básicos sub-regionais que sirvam de referência para os programas de formação comuns em seus conteúdos essenciais e sistemas de certificação que favoreçam a livre circulação dos trabalhadores nos países integrantes da sub-região (CINTERFOR *apud* BRÍGIDO, 1999, p. 63).

As discussões no campo da certificação de competências, no plano prático têm, como foi discutido, se focalizado em torno da necessidade de se reconhecer os saberes dos trabalhadores que são construídos na trajetória laboral. No campo teórico, as discussões têm sido empreendidas tanto pelos chamados prosélitos quanto pelos opositores do modelo de competência em torno da construção de sistema de certificação que dê conta da multidimensionalidade das competências desenvolvidas pelos trabalhadores, sendo que para os primeiros, o importante é assegurar que esses saberes sejam funcionais/úteis à empresa; para os segundos, que a certificação possibilite a inclusão dos trabalhadores, em especial daqueles que não tiveram acesso à escolaridade em idade própria.

Nesse quadro, percebe-se que têm sido, no plano prático, diversas as motivações para a construção de um sistema de certificação em diferentes contextos. A iniciativa do CINTERFOR pode ser classificada como uma das primeiras tentativas de se constituir um sistema de certificação dos saberes adquiridos tanto na formação sistemática, como na experiência de trabalho, ou, na combinação de ambas. A necessidade do setor produtivo de se adaptar às constantes transformações do mercado, tende a colocar em questão o papel da escola na formação do trabalhador, atribuindo a essa, muitas vezes, a responsabilidade pela formação básica. Por outro lado, o setor produtivo tem questionando a estrutura da formação profissional oferecida pelas instituições formais. Nesse quadro, a empresa poderia tomar para si a prerrogativa de desenvolver programas

de formação profissional dos trabalhadores, ou de criar mecanismos que permitam a identificação, a avaliação e mesmo o reconhecimento de saberes desenvolvidos no processo de trabalho. O Projeto da OIT/ CINTERFOR de certa forma, pretendia reconhecer os saberes adquiridos ou demonstrados pelos trabalhadores também no exercício profissional.

Entretanto, naquele momento a base da proposta era a noção de qualificação.

Por qualificação se entendia o conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquiriam durante os processos de socialização e educação/formação. Era considerada uma espécie de 'ativo' com que as pessoas contam e que utilizam para desempenhar determinados postos. Era definida como a 'capacidade potencial para desempenhar ou realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto'.

A competência, por sua vez, referia-se só a alguns aspectos desse 'acervo' de conhecimentos e habilidades: aqueles que são necessários para chegar a certos resultados exigidos em uma circunstância determinada. Era definida como 'capacidade real para atingir um objetivo ou resultado em um contexto dado'.

Enquanto a qualificação se circunscrevia ao posto, a competência se centrava na pessoa que podia chegar a ocupar um ou mais postos (CINTERFOR *apud* BRÍGIDO, Idem, p.63-64).

A certificação de competências pode ser compreendida como o reconhecimento dos saberes dos trabalhadores, independente da forma como foram adquiridos. Nessa perspectiva, diversos países têm buscado estratégias para a construção de seus sistemas de certificação. O desenho dos sistemas guarda uma relação com a inserção dos países na divisão internacional do trabalho, com os processos de negociação da força de trabalho e com a organização da educação formal, delineando diferentes modelos de gestão – bipartites, multipartites, cujo peso político dos interlocutores varia mormente, em função da história da participação dos trabalhadores e do movimento sindical.

No que se refere à definição de certificação, para Vargas; Irigoien (2002), a certificação de competências é o reconhecimento público, formal e temporal da

capacidade laboral demonstrada, efetuado com base na avaliação de suas competências com base em uma norma sem que esse trabalhador esteja necessariamente, submetido a um processo educativo formal. Nesse quadro, o desenvolvimento de estratégias para o reconhecimento dos saberes adquiridos em diversos espaços e a educação profissional formal têm ocupado a agenda de diversos países, mormente, a dos que vêm a formação profissional e a certificação de competências como elementos estratégicos de desenvolvimento da força de trabalho. Nesse sentido, a certificação de competências a partir da perspectiva dos diferentes atores sociais apresenta vantagens. Para empresa, essas vantagens decorrem da possibilidade que oferecem de melhoria no desempenho do trabalhador, tornando-os melhor preparados para o atendimento às demandas do setor produtivo, além de um melhor aproveitamento da oferta de formação. Para os trabalhadores, a certificação pode propiciar uma qualificação reconhecida nacionalmente. Desse modo, o reconhecimento de suas capacidades e experiências, pode propiciar uma qualificação de acordo com seu ritmo e o desenvolvimento de uma carreira laboral.

Em pese as possibilidades apontadas para a certificação, há que se observar o processo de individualização decorrente da institucionalização do modelo de competência. Como foi discutido, o modelo de competências por não estar apoiado em uma grade de classificação, poder vir a promover um processo de arrefecimento de alternativas coletivas de negociação da força de trabalho.

Em relação às possibilidades da certificação, Vargas; Irigoien (2002) argumentam que esse processo desempenha quatro diferentes papéis:

- garantir a qualidade e a classificação do nível de competências alcançado;

- para as pessoas, pode representar a possibilidade de melhorar a mobilidade em uma carreira laboral;
- para as empresas, constitui uma forma de valorizar a competência das pessoas;
- permite também, a classificação do acervo de conhecimentos incorporados nas pessoas.

Os quatro aspectos apresentados pelos autores apresentam convergências com alguns aspectos da relação salarial e da relação educativa propostos por Boyer que estão expressos no diagrama apresentado na página 41 deste trabalho. A eficiência do sistema de educação técnica, como demonstrado no referido diagrama, depende de certa forma, da disposição da organização para investir em qualificação, podendo assim, estar relacionada aos dois elementos apresentados por Vargas; Irigoien (2002) – a garantia de qualidade e a classificação do nível de competência alcançado. O incentivo ao treinamento interno poderia representar para as pessoas, a possibilidade de melhorar a mobilidade e a carreira laboral; para a empresa, a forma de melhorar a competência das pessoas, podendo assim, afetar os salários diretos e indiretos, influenciando assim, a relação salarial. Por fim, pode-se dizer que a classificação do acervo dos conhecimentos incorporados nas pessoas poderia influenciar o diálogo entre os conteúdos da educação técnica e o nível de qualificação da força de trabalho.

Os sistemas de certificação laboral constituem, de acordo com os citados autores, um arranjo institucional formalmente estabelecido no qual o resultado é o processo de identificação, padronização, formação e avaliação das competências dos trabalhadores. A gestão desse sistema deveria se dar em três níveis: *A direção do*

sistema/nível diretivo –órgão tripartite que deve assegurar os processos de diálogo social e acordos em torno da legitimidade e representatividade do sistema, sendo nesse sentido, formado por atores sociais da parte do governo, dos empregadores e dos trabalhadores. O nível diretivo, deve ser aquele responsável pelo estabelecimento de normas e de regras do sistema. *O nível setorial*, de caráter executivo que deve ser formado por empregadores e trabalhadores de um setor ocupacional específico. As atribuições dos responsáveis pelo processo são a de realizar as análises ocupacionais e a elaboração de padrões de desempenho. *O nível operativo*, aquele que compreende tanto as instituições dedicadas à formação de trabalhadores, como as que desempenham funções de avaliação e certificação. As normas de competências elaboradas em nível setorial servem de base para que o nível operativo possa desenvolver suas funções. A constituição dos sistemas propostos pelos autores, reflete a busca pela construção de um modelo de gestão participativa e democrática dos sistemas de certificação. Nesse sentido, o processo de reconhecimento, de legitimidade, de valorização e de reconhecimento da certificação, deve assegurar a qualidade do certificado, possibilitando a efetiva participação dos interessados, sendo inclusive, a participação, um dos elementos constitutivos da qualidade e credibilidade do sistema.

De acordo com Vargas; Irigoin (op. cit),

Quanto maior a participação expressa na identificação das competências com o aval de empregadores e trabalhadores, e na conformação de desenhos institucionais que cumpram funções de execução, padronização, gestão ou direção de sistemas, maior será a legitimidade do sistema e o valor social do certificado (p.88).

A necessidade de uma maior articulação entre as demandas do setor produtivo e as mudanças na *relação educativa*, constituem fatores centrais que contribuem para a

institucionalidade de uma nova educação profissional, que tem como *locus* privilegiado a empresa em detrimento da escola.

Embora Harvey (2001) tenha como foco o deslocamento do fordismo para a acumulação flexível, a materialidade do deslocamento conceitual da noção de qualificação para o modelo de competências e a institucionalização dos processos de certificação, podem ser elucidados da seguinte forma:

FIGURA II – MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E NO PAPEL DO ESTADO FRENTE AO PARADIGMA FLEXÍVEL

PRODUÇÃO FORDISTA (baseada em economias de escala)	PRODUÇÃO JUST-IN-TIME (baseada em economia de escopo)
Trabalho	
Realização de uma única tarefa pelo trabalhador	Múltiplas tarefas
Pagamento <i>pro rata</i> (baseado em critérios da definição do emprego)	Pagamento pessoal (sistema detalhado de bonificações)
Alto grau de especialização de tarefas	Eliminação da demarcação de tarefas
Pouco ou nenhum treinamento no trabalho	Longo treinamento no trabalho
Organização vertical do trabalho	Organização mais horizontal do trabalho
Nenhuma experiência de aprendizagem	Aprendizagem no trabalho
Ênfase na redução da responsabilidade do trabalhador (disciplinamento da força de trabalho)	Ênfase na co- responsabilidade do trabalhador
Nenhuma segurança no trabalho	Grande segurança no emprego para trabalhadores centrais (emprego perpétuo); Nenhuma segurança no trabalho e condições ruins para trabalhadores temporários.
Estado	
Regulamentação	Desregulamentação / re- regulamentação
Rigidez	Flexibilidade
Negociação coletiva	Divisão/individualização, negociações locais ou por empresa
Socialização do bem-estar social (o Estado de Bem-Estar Social)	Privatização das necessidades coletivas e seguridade social
Estabilidade internacional através de acordos multilaterais	Desestabilização internacional; crescentes tensões geopolíticas
Centralização	Descentralização e agudização da competição inter-regional / urbana
Estado/cidade “subsidiador”	Estado/cidade “empreendedor”
Intervenção indireta em mercados através de políticas de renda e de preços	Intervenção estatal direta nos mercados através de aquisição
Políticas regionais nacionais	Políticas regionais “territoriais” (na forma de uma terceira parte)
Pesquisa e desenvolvimento financiados pelas firmas	Pesquisa e desenvolvimento financiados pelo Estado
Inovação liderada pela indústria	Inovação liderada pelo Estado

FONTE: Swyngedown (*apud* HARVEY, 2001, P. 167-169) (grifos nossos)

Do ponto de vista da organização do trabalho, o quadro apresentado por pelo autor, elucida algumas tendências que decorrem do deslocamento conceitual da noção de qualificação para o modelo de competência. O pagamento pessoal (sistema de bonificações) é uma prática adotada, por exemplo, pelo SEBRAE na gestão do seu Sistema de Competências.

A aprendizagem no trabalho que marca o modelo de produção *just-in-time* também se configura como uma tendência presente nos sistemas de certificação – reconhecer os saberes adquiridos no processo de trabalho. Outra tendência que marca esse processo de deslocamento conceitual, é a mudança no papel do Estado que se caracteriza pela tendência à substituição da negociação coletiva para a divisão/individualização das negociações locais e por empresa. A organização mais horizontal do trabalho e o desempenho de múltiplas tarefas, também são aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi discutido, o deslocamento conceitual da noção de qualificação para a de competência ultrapassa a dimensão conceitual. Essa mudança de referências (qualificação para competência) traz implicações sociais mais amplas, pois incide sobre os processos de negociação da força de trabalho à medida que tende a individualizar os processos de negociação, podendo até, vir a enfraquecer ainda mais a luta sindical já fragilizada pelo chamado ‘exército de reserva’ cada vez maior em função do desemprego estrutural decorrente do fechamento de vários postos de trabalho, impulsionado em grande medida, pelas inovações tecnológicas e organizacionais.

Promovendo de certa forma, uma contraditória relação no que se refere ao papel das instituições de educação formal na formação profissional do indivíduo, pois,

A qualificação significa uma codificação, pressupõe as grades de classificação, de caráter coletivo, que representa a existência de indivíduos as quais são atribuídas remunerações. A qualificação é o principal determinante de atribuições no posto de trabalho, sua remuneração e sua promoção. Tanguy (*apud* ARAUJO).

A qualificação profissional, última análise, baseia-se sobre conhecimentos teóricos formalizados com vistas a por em prática uma profissionalidade.

As competências já não estão ligadas à formação inicial. Elas podem ser adquiridas em empregos anteriores, em estágios de formação, em atividades fora da profissão e familiares. São tratadas como uma característica individual Isambert-Jamati, (*apud* ARAUJO, 2001, p. 177-178).

Além disso, observa-se que a questão da qualificação de alguns trabalhadores torna-se um elemento estratégico de competitividade para as empresas. Sobretudo, a qualificação na dimensão relacionada ao binômio qualificação/desqualificação tal como é proposto por Manfredi (1998). Pois,

Ao mesmo tempo que se demanda uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (um número cada vez mais reduzido, que de acordo com vários estudos, não ultrapassa 30% da população economicamente ativa) cuja exigência é cada vez mais supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para a grande massa de trabalhadores “precarizados”, temporários ou simplesmente excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no nosso caso, de escolarização, não se coloca como problema para o mercado (FRIGOTTO, 1998, p.97).

Esse quadro descrito por Frigotto (1998) poderia reforçar a tese proposta de que o desenvolvimento de competências e dos processos de certificação dos saberes adquiridos fora do processo de escolarização (uma das dimensões da certificação de competências) tenderia a favorecer os trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, pois na seleção e no recrutamento, já poderiam ser privilegiados aqueles trabalhadores com um certo nível de qualificação ou escolaridade, racionalizando assim,

os custos da empresa com a formação básica dos trabalhadores. Poderiam também, ser privilegiados, aqueles que fossem portadores do certificado de competências.

Nesse sentido, a relação entre escolaridade básica e desenvolvimento de competências é outra questão que precisa ser problematizada, especialmente, entre os países que ainda não alcançaram a universalização da educação básica.

Nessa perspectiva, percebe-se que a questão da certificação de competências, vem ganhando centralidade em vários países, mesmo entre aqueles que já conquistaram a universalização da educação básica. Por outro lado, como é argumentado por Mertens (1996), o surgimento da noção de competência parece ter maior ênfase, sobretudo entre os países que enfrentam problemas com o nível de escolarização da força de trabalho. Nesse sentido, no próximo capítulo, são analisadas experiências de certificação de competências de alguns países com o intuito de se identificar quais seriam os fatores que levariam os diversos interlocutores a propor a instituição de modelos de certificação profissional baseada em competências.

Além disso, no próximo capítulo são analisadas as convergências e divergências entre os diferentes Sistemas de Certificação de Competências a partir de algumas categorias/dimensões: as definições de qualificação e/ou competência utilizadas, as concepções filosóficas que norteiam os sistemas de certificação, o modelo de gestão delineado nesses Sistemas e o nível de participação dos diferentes interlocutores.

2- AS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS NO CAMPO DA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O paradigma institucional da educação profissional, cujo questionamento serve de base para as proposições de mudanças nos sistemas de ensino, tem suas origens relacionadas a diversos fenômenos sociais, em especial, à crise do regime de acumulação fordista. Esse paradigma teve, durante algumas décadas, seu quadro de funcionalidade assegurado à medida que atendia às necessidades do setor produtivo naquele contexto. O referido contexto pode ser caracterizado por: desenvolvimento de políticas de proteção social através dos chamados Estados de Bem Estar Social; participação dos trabalhadores nos ganhos de produtividade das empresas através do chamado pacto social (aumento da massa salarial) e o fortalecimento dos movimentos sindicais. Como é sabido, do ponto de vista da organização do trabalho, o fordismo é caracterizado pela mecanização da cadeia produtiva e pela produção em série de bens de consumo.

O regime de acumulação fordista tem sua crise desencadeada a partir da *débâcle* dos Estados de Bem-Estar Social e do processo de reestruturação produtiva. Com a flexibilização dos produtos e dos processos de trabalho e com a automação dos processos produtivos que vêm ocorrendo desde os anos 1980, passou a ser exigido dos trabalhadores, um novo perfil. Ao invés do ‘homem boi’ admitido no ‘chão-de-fábrica’ da empresa taylorista/fordista, no paradigma flexível que se encontra em construção, apregoa-se a necessidade da polivalência, entendida como a possibilidade de um mesmo trabalhador realizar tarefas distintas daquela especializada tal como era requerido pela gestão científica do trabalho.

Esta nova compreensão do processo produtivo impõe, ao paradigma flexível, a construção de uma outra institucionalidade para a formação dos trabalhadores que é centrada na noção de competência, que segundo Fogaça (1992), propõe

(...) uma revisão não apenas da organização e do funcionamento das atividades produtivas, mas também dos processos de preparação dos recursos humanos. Nesse contexto, a discussão passa pela empresa e seus mecanismos de qualificação profissional *on the job*, pelas instituições de formação e pelos sistemas educacionais, instâncias que historicamente partilham a tarefa de dar aos indivíduos as condições necessárias ao desempenho de atividades profissionais (FOGAÇA, 1992, p.21).

A literatura que trata da questão do desenvolvimento de competências aponta as críticas ao modelo anterior e a estrutura da educação profissional a ele subjacente, como um dos fatores que contribuiriam para a institucionalidade de uma formação profissional que teria não mais a noção de qualificação como norteadora, mas a de competência e teria não apenas a escola como *locus* formador, mas também a empresa.

O objetivo do presente capítulo é analisar o processo de institucionalização dos Sistemas de Certificação de Competências que vêm sendo desenvolvidos em alguns países – França, Canadá, Reino Unido, México e Chile. A opção pelo estudo desses Sistemas de Certificação de Competências justifica-se pelo fato desses países terem avançado na reestruturação de seus sistemas qualificação profissional, com o objetivo de adequarem a formação dos trabalhadores às necessidades do setor produtivo.

Para tanto, elegeu-se alguns elementos/categorias de análise: os interesses dos interlocutores ao adotarem a competência como elemento regulador das relações entre trabalho e educação e o desenvolvimento do processo de certificação por competências; o modelo de gestão desses sistemas; o processo de negociação das competências a serem desenvolvidas, avaliadas e certificadas.

Embora esse trabalho tenha como objeto de análise as experiências de certificação de competências que se encontram em desenvolvimento no Brasil, optou-se por cotejar as experiências internacionais com o intuito de se identificar suas similitudes e diferenças, compreender e contextualizar as opções metodológicas das experiências brasileiras.

2.1- SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DOS SISTEMAS DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Em face dos processos de globalização da economia e da instituição do regime de acumulação flexível, da necessidade de se dar rápidas respostas às situações imprevistas no processo produtivo, dos avanços tecnológicos e das mudanças organizacionais, tem sido exigido um novo perfil de trabalhador cujas características são marcadas pela polivalência e flexibilidade, tornando questionáveis o modelo de qualificação baseado no paradigma taylorista/fordista.

Referenciadas nos modelos de organização do trabalho e nos processos de produção típicos do paradigma fordista, as ações educativas voltadas para a qualificação profissional refletiram, nas suas estruturas e nos seus conteúdos, um conceito de qualificação também derivado do fordismo/taylorismo. Assim, os treinamentos na empresa se restringiram às especificidades de cada posto de trabalho, a formação profissional se concentrou no conjunto de habilidades características de uma ocupação e nos conhecimentos tecnológicos estritamente necessários e, no sistema de educação regular, consolidou-se a separação entre o ensino acadêmico, ou de educação geral, destinado às profissões 'intelectuais', e o ensino técnico profissional, que embora contemple conteúdos de educação geral, privilegia a 'parte profissionalizante', isto é, as habilidades e conhecimentos específicos de uma ocupação (FOGAÇA, 1992, p.22).

De acordo com a mesma autora, o caráter dual desse sistema de ensino e o pragmatismo do treinamento na empresa eram, do ponto de vista da organização do trabalho, adequados ao paradigma fordista. Entretanto, no contexto de transformações

no mercado de trabalho, os Estados-Nacionais e os Blocos Econômicos estão sendo chamados a repensar a estrutura da formação profissional oferecida aos trabalhadores. Nesse quadro, o desenvolvimento de competências e dos processos de certificação têm sido adotados como estratégia de reconversão da força de trabalho, promovendo mudanças na chamada relação educativa. Como lembra Crivellari (1998), há uma diferença, na relação educativa do modelo fordista a do modelo que a autora chama pós-fordista e que se preferiu, neste trabalho, nomear como acumulação flexível:

Essa mudança no paradigma produtivo implica uma nova relação educativa. Se o modelo anterior podia funcionar com mão-de-obra pouco qualificada, o mesmo não ocorre com os novos princípios. Uma relação educativa qualificante é necessária para garantir as novas necessidades de um *savoir-faire* ampliado, capacidade de responder às incertezas e às situações de desestabilização da posição concorrencial face à adoção dos novos modelos de organização produtiva (CRIVELLARI, 1998, p. 46).

Os processos de institucionalização da noção de competência e dos Sistemas de Certificação estariam relacionados então, à necessidade de reestruturação do sistema educacional e teriam como características, a adoção de novos referenciais – a noção de competência como norteadora dos currículos escolares e de propostas pedagógicas⁷.

⁷ De acordo Dicionário de Ciências Sociais (1987), o termo institucionalização é usado em linguagem sociológica para indicar: o processo pelo qual se formam padrões estáveis de interação e organização social baseados em comportamentos, normas e valores formalizados e legitimados. A institucionalização social é processo constante que não só resulta da formação de novas instituições, mas ocorre potencialmente dentro de instituições existentes que se transformam em outras, ou ampliam sua área de vigência e validade. Esse processo só é limitado pelos próprios limites de variabilidade dos diversos sistemas e subsistemas sociais, e pelas peculiaridades da cultura. É o que torna o comportamento social previsível, definindo tudo o que pode ser objeto de expectativa e é considerado legítimo no desempenho de papéis sociais específicos. Seus principais aspectos são: a) definição dos objetos básicos da instituição, que podem ter expressão simbólica no comportamento dos atores; b) definição dos termos e posições de intercâmbio para os diferentes indivíduos ou grupos participantes, que pode ser informal, regulada pelo costume, por um estatuto ou contrato; c) definição de esquemas de organização de normas que servem como canais de troca e que visam a garantir as formas de intercâmbio e manutenção das normas; d) finalmente, a legitimação de tudo isto, o que é feito através da intervenção ou chancela do sistema de poder e do Estado. Neste trabalho, utiliza-se o termo institucionalização para caracterizar o processo pelo qual o uso da noção de competência e seu processo de certificação vêm se constituindo enquanto prática social e enquanto instrumento de regulação da força de trabalho no Brasil e em outros países.

Uma formação profissional adequada às necessidades do setor produtivo seria um dos elementos estratégicos que contribuiria para o avanço das forças produtivas. Pochmann (1999-2000) ao discutir a relação entre mudanças na ocupação e formação profissional, afirma que, a identificação das chamadas competências laborais constitui um dos aspectos que se tornou relevante no debate acerca da formação profissional.

O quadro abaixo apresenta as alterações na formação profissional decorrentes da passagem de uma economia tradicional à chamada nova economia.

QUADRO I - ALTERAÇÕES NA BASE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Economia Tradicional	Nova Economia	Alterações na formação
Baixa profissionalização e altos salários	Diferenciação nas profissões e nos salários	Diversificação dos programas de formação
Organização alta, burocrática e hierarquizada	Organização baixa, com ênfase na flexibilidade funcional	Valorização da certificação e competência laboral
Ocupação em massa e padronizada	Fragmentação e polarização da força de trabalho, com um núcleo estável e a maior parte instável	Formação generalizada, porém com diferenciação por funções
Divisão entre administração e trabalho na produção	Redução dos graus de diferenciação entre níveis de gerência, supervisão e produção	Especialização flexível e formação multidisciplinar
Maior parte dos trabalhadores recebe uma formação mínima sobre o trabalho	Formação orientada pela demanda de força de trabalho, com uso de programas públicos de formação	Formação como investimento nacional, sendo o Estado um ator estratégico

Fonte: Brown; Lauder (*apud* POCHMANN, 1999-2000, p. 62) (Grifos nossos)

Ainda de acordo com o mesmo autor, a formação profissional nesse contexto assume um papel estratégico, sendo que o Estado teria a função de assegurar condições para uma maior qualificação desses trabalhadores. Nesse sentido, a busca pela maior adequação da formação inicial aos requisitos do mundo do trabalho e do reconhecimento dos saberes adquiridos no próprio processo de trabalho têm sido um dos fatores-chave do processo de institucionalização dos Sistemas de Certificação de Competências nos países selecionados.

Num quadro semelhante ao descrito por Pochmann (op.cit.), percebe-se que a institucionalidade de uma nova educação profissional no Reino Unido, foi motivada pela necessidade de se dar resposta à baixa qualificação da força de trabalho e à falta de competitividade do mercado no cenário internacional. O processo de (re)institucionalização da formação profissional, teve, naquele país, como um de seus elementos constitutivos, a criação de um Sistema Nacional de Certificação de Competências. A iniciativa em torno da instituição de um Sistema de Certificação Profissional baseada em Competências no Reino Unido, foi em um primeiro momento, empreendida pelo Estado, sendo motivada pela necessidade de se romper com a dicotomia entre certificação profissional e certificação acadêmica; pela criação de um mecanismo que permitisse uma maior integração entre os sistemas educacionais e o setor produtivo.

As mudanças estruturadas no Sistema Britânico teriam como objetivo, fazer com as qualificações oferecidas aos trabalhadores,

se encontrem livres de barreiras artificiais que restrinjam o acesso e a progressão, estando portanto, à disposição das pessoas capazes de demonstrar que as possuem; fomentem o aprendizado contínuo, incentivando as pessoas a desenvolverem suas competências ao longo da trajetória de trabalho; que levem em conta as necessidades futuras em termos de tecnologias, mudanças no mercado e no emprego e proporcionem uma base sólida entre diferentes áreas profissionais⁸ (VARGAS, 2003).

Assim como ocorreu no processo de instituição do Modelo Britânico de certificação de competências, o conjunto de transformações processadas no setor produtivo, em especial, a partir dos anos 1980, fez com que o governo canadense

empreendesse medidas voltadas às mudanças na educação profissional com vistas ao incremento do nível de qualificação dos trabalhadores para o atendimento às necessidades do setor produtivo, adotando assim, a noção de competência como elemento norteador dos currículos escolares e da formação profissional.

A necessidade de se melhorar o nível de qualificação dos trabalhadores para fazer se face aos novos padrões de produtividade impostos pelo regime de acumulação flexível, constitui um dos principais fatores que influenciou a institucionalização do Sistema Nacional de Certificação de Competências no México. O Sistema Mexicano teria como objetivo, tornar a força de trabalho mais qualificada e promover uma maior articulação entre a educação formal e as demandas do setor produtivo. Nesse sentido, pode-se dizer que a institucionalidade de uma nova educação profissional norteadora pela noção de competência no Sistema Mexicano, ocorre com vistas à criação de uma estrutura modular e de normas de competência por ramo de atividade; ao estabelecimento de mecanismos de avaliação, verificação e certificação de conhecimentos, habilidades e destrezas dos indivíduos, independentemente da forma como foram adquiridos.

Na França, o processo de institucionalização do sistema de certificação, teve também, assim como nos casos ora citados, sua motivação relacionada à necessidade de uma maior articulação entre as demandas do setor produtivo e a oferta de educação profissional. A falta de reconhecimento dos diplomas da formação profissional e o questionamento por parte patronato em relação à pertinência dos saberes adquiridos

⁸ Tradução livre de: -se encuentren libres de barreras artificiales que restrinjan el acceso y la progresión y que, por lo tanto, estén a la disposición de todas aquellas personas capaces de demostrar por cualquier medio que las poseen;
- fomenten el aprendizaje continuo, durante toda la vida laboral, animando a los individuos a desarrollar sus competencias, a lo largo de toda la vida laboral;
- tengan en cuenta las necesidades futuras en el campo de la tecnología, los cambios en los mercados y en el empleo;
- proporcionen una base sólida para la transferencia entre diferentes áreas profesionales- mejoren y amplíen las oportunidades de formación profesional para los jóvenes antes de su entrada en el mercado laboral.

pelos trabalhadores, especialmente pela via da educação profissional formal, foram dois dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento de competências.

No modelo Francês, há uma forte influência do setor produtivo na gestão do sistema de certificação. Como lembra Brígido (1999), esse sistema, é constituído por um processo de certificação que visa combinar experiência profissional e formação inicial, pois, o conhecimento e comportamento, ou seja, a competência a ser desenvolvida dentro da empresa, é de responsabilidade do setor empresarial.

Num quadro semelhante ao acima descrito – questionamento da pertinência da capacitação oferecida na educação formal e falta de reconhecimento pelo patronato dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, é que a questão da certificação de competências ganha contornos mais definidos no Chile. Nesse sentido, a busca pela maior integração entre as demandas do setor produtivo e a oferta de capacitação, é que vai, em grande medida, impulsionar a criação, no Chile, de um Sistema Nacional de Certificação de Competência Laboral e Qualidade da Capacitação.

A motivação para a institucionalização dos Sistemas Nacionais de Certificação tem como ponto de convergência, a necessidade de adequação da oferta de formação/capacitação às necessidades do setor produtivo, além da reestruturação dos sistemas educacionais, a fim de se assegurar uma maior pertinência da formação inicial. Nesse quadro, a noção de competência tem sido utilizada como reguladora das relações de trabalho e educação.

A partir da constatação de que alguns países têm adotado a noção de competência como reguladora da educação profissional e da gestão do trabalho, torna-se necessário analisar as dimensões conceituais desses modelos, identificando qual o conceito de competência tem sido adotado e, qual metodologia tem sido utilizada em

sua identificação, além dos pontos de convergência e divergência entre os diferentes Sistemas.

2.2- SISTEMAS DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: DAS DIMENSÕES CONCEITUAIS

2.2.1- SOBRE AS DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA E O SEU PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO

No Modelo Britânico, a competência é um conceito que incorpora a atitude para transferir habilidades e conhecimentos às novas situações de trabalho. Compreende a organização e planejamento do trabalho, a inovação, a capacidade de lidar com situações rotineiras e de relacionar-se com outros. Expressa uma ação, um comportamento, um objetivo. Nesse modelo, as competências necessárias ao desempenho das atividades em qualquer área ocupacional são aquelas que correspondem às capacidades de leitura, de escrita, de lidar com tecnologias, sendo denominadas de *competências-chave*. Já as competências requeridas em diversas áreas ocupacionais, podendo de certa forma ser transferidas a outras atividades de um setor ou organização, são designadas *competências transversais ou genéricas*. As *competências específicas* são entendidas, no Modelo Britânico, como aquelas que se relacionam ao desempenho de uma função específica dentro de uma área ou setor ocupacional.

Se do ponto de vista conceitual, o modelo britânico se aproximaria do referencial funcionalista, à medida que o ponto de partida é a identificação dos objetivos organizacionais, a identificação das competências na abordagem das NCVQ segue uma linha behaviorista, o que constitui, segundo Brígido (1999), alvo de crítica ao modelo, à medida que

a abordagem da *NCVQ* é claramente baseada na versão behaviorista da orientação para o *produto* e o *objetivo* e, como tal, sofre as limitações tradicionalmente associadas a esses programas. Reduzindo a aprendizagem a listas de declarações de competência predeterminadas [sic!], tais estratégias tornaram-se atomísticas, individualistas e inaptas a cobrirem todos os tipos de comportamento ou atividades mentais.

Hyland considera frustrante o fato de uma proporção extraordinariamente alta das NVQ são de áreas onde o preenchimento dos postos de trabalho tem sido perfeitamente adequado por alguns anos e que ainda, muito poucos empresários vêem as NVQs como nada além de um novo certificado que os jovens trazem quando se candidatam a um emprego (BRÍGIDO,1999, p.80-81) (Grifos do autor).

A citação acima elucida os desafios postos ao Sistema de Certificação de Competência Britânico em relação ao reconhecimento e legitimidade do certificado no mercado de trabalho e à concepção behaviorista que baliza o processo de escolha das competências. Destarte, como lembra o mesmo autor,

A fraqueza mais significativa dos objetivos – particularmente nos objetivos de competências das NVQs – é que não dão lugar para nenhuma contribuição construtiva por parte do treinando. ‘Os treinandos devem permanecer passivos e regurgitar as atividades prescritas no tempo requerido’.

Para o Conselho Nacional de Qualificações Profissionais, a avaliação baseada nas competências exige uma correspondência unívoca com as normas baseadas em resultados. O enfoque da formação profissional voltada para as competências, na Grã Bretanha, inverteu as abordagens anteriores; em vez de traçar planos de estudo para atender a supostas necessidades, primeiro se determinaram os ‘níveis profissionais’, como descrições claras e precisas do que deva ser uma atuação eficaz nas diferentes áreas profissionais (BRÍGIDO,1999, p.81) (Grifos do autor).

Embora no Modelo Britânico haja um questionamento por parte do patronato em relação à educação profissional formal oferecida aos trabalhadores e um incentivo por parte do Estado na constituição de um Sistema de Certificação de Competências, observa-se que o processo de institucionalização do sistema esbarra em alguns entraves que decorrem não somente da mencionada falta de legitimidade do certificado por parte

do mercado, como também, do papel do treinando que não encontra autonomia para ir além do prescrito no processo de treinamento.

No Canadá, a competência é entendida como conjunto de comportamentos sócio-afetivos e habilidades cognitivas, sensoriais e motoras que permitem o desempenho dos papéis, funções, atividade ou tarefas. A metodologia utilizada para o desenvolvimento de competências é a *Developing a Curriculum – DACUM* cujo propósito é estabelecer uma estrutura curricular que favoreça a integração escola – empresa. Tal metodologia tem sido adotada em diversas regiões e tem se constituído em uma referência para planejar os processos de aprendizagem. Os estudos sobre as ocupações que são derivadas da metodologia *DACUM* têm servido de base não só no desenvolvimento de currículos da formação profissional, como também para a avaliação de desempenho do trabalhador.

Segundo Araujo (2001),

O Programa Dacum (sigla em inglês de Desenvolvimento de Currículos) é apresentado pelo Iberfop (OEI, 2000) como uma perspectiva de análise condutivista para identificação das competências.

No Canadá, um dos países onde é utilizada a metodologia Dacum, parte-se do Catálogo Nacional de Ocupações para a descrição da estrutura ocupacional do país, integrando-se postos de trabalho para definir as ocupações e as ocupações para chegar às famílias ocupacionais, tendo como critério dessa integração ocupacional a similitude dos requerimentos exigidos (ARAUJO, 2001, p. 102).

Em relação à análise condutivista, o mesmo autor descreve suas características, explicitando que essa abordagem pretende

(...) identificar, ainda, as mudanças futuras nas estruturas ocupacionais (visão prospectiva), como influxo das inovações tecnológicas e organizacionais, considerando as tecnologias como determinantes para as alterações nos processos de trabalho.

Os comportamentos necessários ao chamado desempenho competente são classificados em níveis segundo sua importância, frequência e necessidade. A partir da identificação desses comportamentos considerados necessários, esses são normalizados, estabelecendo-se uma conexão direta entre as normas de competência e a construção do

currículo que deve conduzir ao cumprimento da mesma (ARAÚJO, 2001, p. 102).

Diferentemente do Modelo Britânico, há, no Modelo Mexicano uma coerência entre a definição de competência e a concepção filosófica adotada. A metodologia adotada para a elaboração das normas de competência é a análise funcional. A partir desse processo, são definidos os mapas funcionais, a unidade de competência, o elemento de competência e normas técnicas para a competência laboral. Sendo que a norma de competência funciona como uma ferramenta que permite identificar o que indivíduo é capaz de fazer, podendo ser aplicada a uma categoria ou classe profissional.

No Modelo Mexicano, a instituição do sistema foi, como mencionado na seção anterior, motivada pela necessidade de articular o mundo do trabalho e a formação escolar – um dos elementos que permitem classificá-lo na abordagem funcionalista. Um outro elemento que evidenciaria essa coerência entre a dimensão conceitual e a concepção filosófica do sistema, é a definição de competência. A competência é entendida neste Modelo, como a atitude do indivíduo necessária ao desempenho de uma função produtiva em diferentes contextos e *com base nos requerimentos de qualidade esperados pelo setor produtivo*.

De acordo com Steffen (2001), os modelos de formação e certificação de competências profissionais implementados na França têm como base, a teoria Piagetiana – modelo construtivista que leva em conta não apenas as demandas do mercado, mas também, os interesses e os objetivos das pessoas, diferenciando-se, nesse aspecto, dos Modelos Mexicano e Britânico.

ao contrário do modelo condutista [sic!] que estabelece como padrão o trabalhador de mais alto rendimento, o modelo construtivista se desenvolve a partir de uma população menos competente que, submetida a um processo de aprendizagem vai melhorando suas competências profissionais. Constrói suas normas a partir dos

resultados da aprendizagem. Analisa as disfunções existentes em uma determinada empresa ou área ocupacional e busca a solução mais adequada destes problemas ou disfunções e tenta solucioná-los mediante um processo de motivação e desenvolvimento das pessoas que trabalham nesta empresa ou área ocupacional (STEFFEN, 2001, p.10)

De acordo com o Observatório de Experiências de Certificação da OIT, a competência é definida pelo Sistema Francês, como a capacidade de um indivíduo de exercer concretamente uma atividade profissional, mobilizando seus conhecimentos, seu saber-fazer e suas qualidades pessoais, relacionado à capacidade de mobilizar conhecimentos e qualidades para enfrentar um problema em seu desempenho profissional. Nessa perspectiva, há, no modelo francês uma distinção entre competência do ofício e as competências que são adquiridas pelo indivíduo. Tomando-se como referência o grupo de ofício, a competência é definida como um conjunto de saberes, saber-fazer e saber-estar (que são observáveis através de indicadores). Ao se adotar como base o emprego-tipo, a competência pode ser definida como conjunto de conhecimentos, qualidade, capacidade em ação. O quadro abaixo apresenta alguns elementos comparativos entre o grupo de ofício e o Emprego tipo.

QUADRO II- QUADRO COMPARATIVO GRUPO DE OFÍCIO E EMPREGO TIPO

Elementos	Grupo de Ofício	Emprego Tipo
Produtos	Referencial de Ofício e de Formação	Dossiê de Competência
Processo de Análise	Descrição de tarefas e atividades por parte do Grupo de Ofício	Ficha de identificação
Referências	Descrição de tarefas e atividades relacionadas ao ofício. “Ser capaz de”, tendo como referências, saber, saber fazer e saber ser.	Ficha de competência: Condições de trabalho; Saberes mobilizados

Fonte: Elaborado a partir de dados do Observatório de Experiências do CINTERFOR

Assim como ocorre no Modelo Mexicano, no Sistema Chileno o processo de investigação das competências é baseado na análise funcional. No sistema chileno, a competência compreende a atitude de um indivíduo que é necessária ao desempenho de uma mesma função no sistema produtivo, em diferentes contextos com base nos *requerimentos de qualidade esperados pelo setor produtivo*.

Observa-se, entre as experiências selecionadas, que há uma ausência de consenso em relação às definições de competência que são utilizadas e de seu processo de identificação. Essa ausência se manifesta em alguns casos, como no Modelo Britânico, dentro do próprio sistema. Nesse modelo, a competência do ponto de vista conceitual se aproximaria do enfoque funcionalista. Entretanto, seu processo de identificação, se aproxima de uma linha behaviorista.

Essa ausência de consenso em relação ao conceito de competência, traduz uma tendência apontada pela literatura especializada em relação à falta de precisão conceitual do termo. Do ponto de vista prático, poderia representar uma contradição, pois um dos propósitos dos sistemas de certificação é eliminar as barreiras artificiais que restringem o acesso das pessoas à progressão no sistema escolar e impedem trânsito de um posto de trabalho ao outro. Essa ausência de uma uniformidade de conceitos e processos de identificação e avaliação de competências, poderia contribuir para que os certificados não tivessem seu reconhecimento e sua legitimidade assegurados pelos mercados de trabalho?

Para além das dimensões conceituais, há no processo de escolha das competências, uma outra questão candente: a participação dos interlocutores sociais no processo de negociação das competências a serem desenvolvidas, avaliadas e certificadas. O desenho dos sistemas de certificação, parece em certo sentido, guardar

uma relação com a história da participação dos trabalhadores no processo de negociação da força de trabalho. Se o modelo fordista foi marcado pelo pacto social, pelas negociações coletivas, o regime de acumulação flexível é marcado, dentre outros, pelo enfraquecimento do poder sindical. Nesse sentido, cabe analisar qual tem sido o grau de envolvimento dos representantes dos trabalhadores no processo de negociação das competências, haja vista o fato do desenvolvimento dos processos de certificação de competência surgir no vácuo da crise do regime fordista de acumulação, da *débâcle* do pacto social, da crise dos movimentos sindicais. Nos países centrais, o novo regime de acumulação, além de promover a flexibilização da produção, teve segundo Duarte (2000 a), como consequência, *a precarização do trabalho, traduzida pelo desemprego estrutural, pela desregulamentação das relações de trabalho, e pelo aumento da exclusão social* (p.54).

2.3 – A GESTÃO DOS SISTEMAS DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Uma das questões que tem sido enfatizada na gestão dos Sistemas de Certificação de Competências dos países selecionados, é o diálogo social e a participação dos interlocutores, em especial, a dos trabalhadores no processo de escolha das competências a serem certificadas.

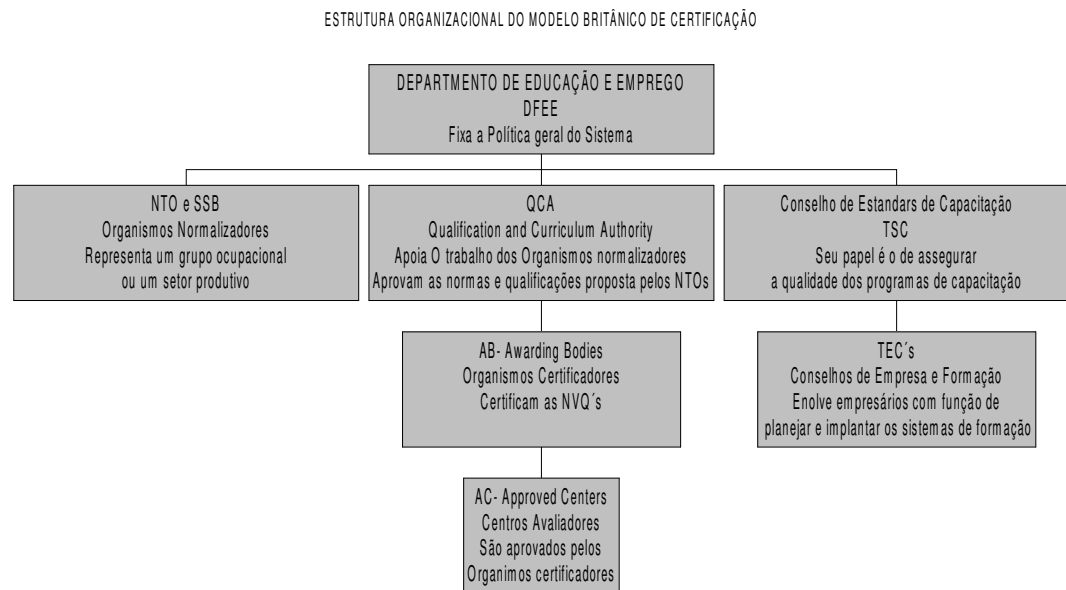
No modelo Britânico, a gestão do sistema é descentralizada. As instituições avaliadoras e os organismos certificadores são chamados de terceira parte, ou seja, instituições independentes. Do ponto de vista da participação dos interlocutores, o governo impulsionou a implantação do sistema de certificação, com uma forte adesão do setor produtivo, sendo que os empregadores definem as normas de desempenho ocupacional. A participação do setor sindical iniciou tardiamente, porém o papel dos

sindicatos é o de negociar os conflitos de interesses entre os requerimentos específicos das empresas e os que os trabalhadores querem desenvolver.

O atual QCA (Qualification Curriculum Authority), anteriormente denominado (NCVQ) – Conselho Nacional para as Qualificações Profissionais, é de estrutura bipartite, na qual sindicatos e empregadores participam do processo de validação das competências a serem certificadas.

O organograma abaixo elucida a organização do Sistema Britânico.

FIGURA III- ORGANOGAMA DA ESTRUTURA DO MODELO BRITÂNICO



Elaborado com base nas informações referentes à Estrutura Organizacional descrita no Documento do Observatório de Experiências do CINTERFOR

A gestão do Modelo Canadense é, também, como a do Modelo Britânico, descentralizada, sendo feita através dos Conselhos Setoriais Nacionais (CSN) que são de estrutura bipartite, envolvendo a participação dos empresários e dos trabalhadores, e dos Conselhos Territoriais, que são também de estrutura bipartites.

O modelo de gestão da educação profissional canadense se assemelha à organização da educação no Brasil, pois há uma divisão de competências estabelecidas, no caso do Brasil, para a União, Estados e Municípios; no caso do Canadá, entre as províncias e o governo central. A educação e a formação profissional ficam a cargo das províncias, delineando uma estrutura descentralizada à medida que cada uma tem autonomia para desenvolver sua metodologia e seu programa de certificação. Nesse aspecto, o modelo Canadense guarda uma relação com o modelo norte-americano – dificuldade de se constituir um sistema nacional em função da autonomia dos estados.

Um dos desafios que se tem em torno da gestão do modelo canadense é a participação dos interlocutores, mormente, a dos trabalhadores. Pois, segundo dados do observatório do CINTERFOR, somente um terço dos trabalhadores canadenses são vinculados a uma organização sindical. O que dificulta a construção de um sistema bipartite, ou mesmo paritário em função da qualidade da participação dos interlocutores sociais.

No que diz respeito à motivação para a construção de um Sistema Nacional de Certificação, observa-se, tanto nos modelos Norte-americano e Britânico quanto no Canadense, a necessidade de se atender às mudanças processadas no setor produtivo. Nesse sentido, cabe perguntar a quem serve o processo de certificação; será que seu desenvolvimento possibilitaria uma melhor qualificação real ao trabalhador?

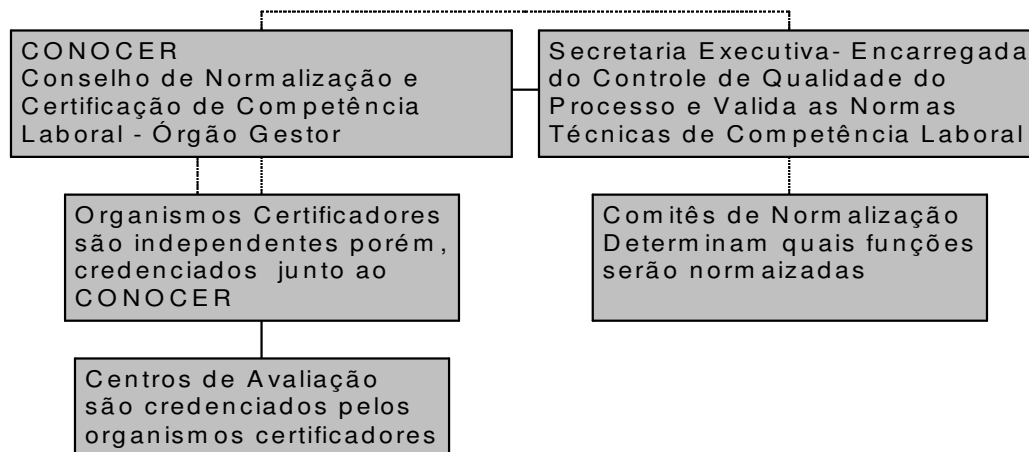
O México possui um sistema de certificação bem consolidado em relação a alguns dos demais países elencados neste trabalho. Sua gestão é de caráter tripartite, contando com a representação de organizações empresariais e sindicais, além de ministérios e entidades públicas vinculadas aos campos do emprego, da educação e produção. Quanto à participação dos atores sociais, os Comitês de Normalização são

órgãos integrados por empresários, trabalhadores e representantes do sistema educacional, constituído por áreas ou subáreas da competência laboral. Os Grupos Técnicos dos Comitês de Normalização são constituídos de especialistas das empresas e têm como objetivos, desenvolver propostas de normas técnicas de competência, estabelecendo critérios para sua avaliação e verificação.

O CONOCER é o órgão gestor central do Sistema Mexicano. A estrutura organizacional do Sistema Mexicano pode ser esquematizada da seguinte forma:

ORGANOGRAMA DO MODELO MEXICANO

FIGURA IV- Modelo Mexicano



Elaborado com base nas informações referentes à Estrutura Organizacional descrita no Documento do Observatório de Experiências do CINTERFOR.

Assim como ocorre no Modelo Britânico, no México, os organismos avaliadores e certificadores são de terceira parte, ou seja, independentes, com vistas a se conferir maior transparência ao processo.

O processo de negociação da formação profissional na França é caracterizado pelo diálogo social. A gestão do processo de identificação e normalização das

competências no Modelo Francês é feita pelas instâncias consultivas (tripartites) e pelas Comissões Profissionais Consultivas (CPC) e Subcomissões Nacionais. O papel do Estado é o de impulsionar o desenvolvimento de políticas sociais de formação. As Comissões Profissionais Consultivas são constituídas por representantes do Ministério do Emprego, do Ministério da Educação Nacional e do Ministério vinculado à área profissional que será certificada; representante do CEREQ (Centro de Estudos e Investigações sobre as Qualificações) – subordinado ao Ministério do Emprego e ao Ministério da Educação; representantes da Agência Nacional para o Emprego (ANPE); representantes dos trabalhadores e dos empregadores; Subcomissões nacionais de composição paritária com seis representantes dos trabalhadores e seis representantes dos empresários vinculados aos ramos de atividade que serão objeto de certificação; Subcomissões Departamentais e Jurados dos exames de validação de Competências.

A estrutura organizacional do Modelo Francês pode ser assim esquematizada:

FIGURA V- ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MODELO FRANCÊS



Elaborado com base nas informações referentes à Estrutura Organizacional descrita no Documento do Observatório de Experiências do CINTERFOR.

Em relação ao Sistema Chileno, cabe ressaltar que o Projeto Certificação de Competências Laborais e Qualidade da Capacitação, constitui um dos elementos do

Sistema Nacional de Certificação. A proposta para a gestão do Sistema, é a de que haja, no Conselho Diretivo – responsável pela organização geral, a participação dos empresários, de representantes dos trabalhadores e do Estado através do Ministério da Educação, delineando assim, uma estrutura tripartite de gestão.

Em geral, nas experiências selecionadas, observa-se a busca pela construção de um sistema fundado no diálogo social e na participação dos trabalhadores. Um outro ponto de convergência observado entre os Sistemas analisados, é o fato de sua motivação estar ancorada à necessidade de mudanças no setor produtivo para se fazer face aos novos padrões de concorrência inter-capitalista e pela possibilidade que pode oferecer aos trabalhadores, de uma formação profissional continuada, além do reconhecimento de seus saberes tácitos. Nesse sentido, torna-se necessária uma análise em torno das possibilidades e dos limites da construção de um Sistema Nacional de Certificação de Competências.

2.4- OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DOS SISTEMAS DE CERTIFICAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A institucionalidade do paradigma flexível traz implicações societárias amplas à medida que incide sobre o valor e capacidade de negociação da força de trabalho e sobre os processos de formação da classe trabalhadora.

Observa-se, entre os países selecionados, que a educação dos trabalhadores tem sua eficácia questionada no contexto da crise do Modelo de Acumulação Fordista. É no bojo do desenvolvimento do paradigma flexível, é que a noção de competência e a questão da certificação de competências ganham centralidade nas proposições e nas ações dos interlocutores sociais e do governo e em especial, nas proposições dos

empresários que passam a questionar a efetividade da educação formal na preparação da força de trabalho para o mercado cada vez mais flexível. No caso do Chile por exemplo, a instituição do Sistema Nacional de Certificação, além das razões expostas, teve sua instituição justificada também em função insatisfação dos empresários em relação à capacitação disponível.

O processo de gestão da força de trabalho seria nesse quadro, perpassado por algumas questões ambivalentes: de um lado, a exigência de maior grau de escolaridade na contratação da força de trabalho; de outro, o reconhecimento e legitimação dos saberes construídos no próprio exercício profissional; a individualização do processo de negociação da força de trabalho decorrente da institucionalização do modelo de competência *versus* necessidade de participação e diálogo social no processo de escolha das competências a serem certificadas.

Como possibilidade dos Sistemas de Certificação de Competências, vislumbra-se que o reconhecimento dos saberes tácitos dos trabalhadores, independente da forma como foram construídos/adquiridos pode representar um processo de não-exclusão da classe que vive do trabalho. Para tanto, os processos de avaliação das competências devem reconhecer a experiência do trabalhador. Por outro lado, se o próprio processo de avaliação/certificação privilegiar essencialmente a experiência profissional e a competência demonstrada na situação real de trabalho, os processos de certificação tenderiam a favorecer somente aos trabalhadores inseridos no mercado de trabalho? Eis uma questão que se configura como um dilema e que precisa ser aprofundada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro de institucionalidade de uma ‘nova’ educação profissional, tendo como elemento norteador, a noção de competência, reflete, nos países selecionados, as mudanças na base da educação profissional apresentadas por Brown; Lauder (citados por POCHAMANN 1998). Pois, há uma diversificação dos programas de orientação profissional que passam a ser balizados com vistas ao atendimento às demandas do setor produtivo; há uma valorização da certificação e da competência dos trabalhadores e em alguns sistemas, há a participação do Estado como ator *estratégico* das mudanças dos sistemas de ensino. É o caso por exemplo, do Sistema Britânico, cuja criação foi, em um primeiro momento, incentivada pelo Estado.

Em relação às questões conceituais, observa-se que embora não haja entre as propostas analisadas, uma definição consensual em relação ao que seja competência, os conceitos utilizados e as próprias definições adotadas, constituem, evidências de que o capital tem buscado uma força de trabalho com características muito diferenciadas do trabalhador fordista, procurando desenvolver entre esses sujeitos, qualidades ‘economicamente úteis’, fazendo um apelo não apenas ao *savoir-faire* do trabalhador, como, também, à qualidades pessoais traduzidas na dimensão do saber-ser.

Se o trabalhador taylorista/fordista era aquele que cumpria o prescrito, o concebido por *outrem*, o trabalhador competente, é aquele que dá conta das situações imprevistas, dos eventos, tal como propõe o Modelo Francês; que busca afinar seus interesses aos das organizações, numa espécie de conformação de sua subjetividade, como acontecem nos Modelos Funcionalistas do Chile e do México; é aquele trabalhador Britânico que deve conseguir transferir seus conhecimentos e habilidades às novas situações de trabalho.

Embora a gestão dos Sistemas de Certificação tenha a participação dos representantes dos trabalhadores e mesmo a do Estado, no caso dos modelos tripartites de gestão, existe uma questão que precisa ser problematizada: o peso político dos interlocutores, pois como lembra Fidalgo (1999), o paritarismo não assegura o por si só peso político dos interlocutores envolvidos nos processos de negociação.

Como foi apresentado, o quadro da institucionalidade dos Sistemas de Certificação de Competências no contexto internacional, está relacionado ao questionamento do papel das instituições formais na preparação da força de trabalho frente aos novos requisitos da organização do trabalho – polivalência, flexibilidade.

Através da análise do contexto internacional, percebe-se que há, na construção do Sistema de Certificação, um processo de correlação de forças entre os interlocutores sociais e do governo. Nesse sentido, no próximo capítulo analisar-se-á o processo de institucionalização da Certificação de Competências no Brasil, tendo como pano de fundo os seguintes questionamentos: Quais seriam as motivações para a construção de um sistema de certificação de competências no Brasil? Quais os interlocutores envolvidos nesse processo? Quais têm sido os papéis desempenhados pelos interlocutores na condução do processo?

Para efeito comparativo, elegeu-se como dimensão, os interesses dos interlocutores ao adotarem a competência como elemento regulador das relações entre trabalho e educação e o desenvolvimento do processo de certificação por competências; o modelo de gestão desses sistemas e o processo de negociação das competências.

3- OS CONTORNOS DA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL: AS PROPOSIÇÕES DOS INTERLOCUTORES SOCIAIS

As mudanças na organização do trabalho, impulsionadas pela crise do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho, exercem influências sobre a gestão da educação profissional no Brasil assim como vem ocorrendo no contexto internacional.

O avanço das políticas de cunho neoliberal apoiado na desregulamentação dos mercados financeiros e de trabalho e as reformas dos Sistemas de Ensino calcadas em grande medida nas orientações dos organismos internacionais, têm amplas implicações sociais à medida que influenciam tanto as relações de trabalho, como a formação do trabalhador. A precarização do trabalho, o aumento de seu caráter informal, e o enfraquecimento dos sindicatos são fenômenos inter-relacionados e constituem exemplos das mudanças nas relações de trabalho. Em relação à gestão da força de trabalho, pode-se dizer que a necessidade de se articular o sistema educacional às demandas do setor produtivo, tem sido um dos elementos propulsores da Reforma do Sistema de Ensino Brasileiro, em especial a da Educação Profissional. No que se refere à formação da força de trabalho, assiste-se no Brasil a um conjunto reformas nos Sistemas de Ensino, mormente a educação profissional que tem sido considerada um dos elementos estratégicos da inserção do país nos novos paradigmas de produtividade e competitividade vinculados ao modelo flexível.

A estrutura da educação profissional cujo questionamento serve de apoio às proposições em torno de uma ‘nova’ educação profissional, teve seu quadro de funcionalidade assegurado na vigência do paradigma taylorista/fordista. Esse ao entrar em crise, coloca em xeque a estrutura da educação profissional anterior, abrindo assim,

precedentes para a instituição de outras referências. Nesse contexto, a qualificação profissional ganha novos contornos.

Pois como lembra Leite (*apud* MORAES, 2001),

(...) o debate em torno da constituição de uma nova institucionalidade da Educação Profissional (EP), não só no Brasil, mas no âmbito da América Latina e Caribe (ALC), vem se desenvolvendo desde o início dos anos 90 e é expressão da crise da institucionalidade anterior (construída na década de 40), que se generaliza pelos diferentes países do continente, a partir dos anos 80, no bojo *das novas tendências que marcam a economia e a sociedade latino-americana*, isto é, *no contexto de democratização, crise econômica, reestruturação produtiva e mudança no próprio conceito de emprego*. Segundo a autora [Leite], a expressão é utilizada para *designar o conjunto de entidades, atores, agências de EP, como também sua organização, modelo e forma de gestão* (MORAES, 2001, p.15).

As proposições em termos de mudanças na educação profissional que estão presentes nos discursos de interlocutores sociais e do governo, passam pela tentativa de flexibilização dos currículos escolares, e do maior diálogo entre o mundo do trabalho e a educação profissional. O questionamento do papel das instituições de educação profissional, sobretudo pelos empresários, pode ser considerado como um dos fatores que tem levado ao desenvolvimento de estratégias de reconversão da força de trabalho no próprio *locus* de trabalho. Uma dessas estratégias relaciona-se ao reconhecimento, avaliação e certificação dos saberes adquiridos no exercício profissional como (‘nova’?) forma de regulação da força de trabalho.

O objetivo desse capítulo é analisar o processo de institucionalização da certificação de competências no Brasil como estratégia de reconversão da força de trabalho. Para o desenvolvimento dessa análise, optou-se pela seguinte dimensão/categoria analítica: os interesses dos interlocutores ao adotarem a competência como elemento regulador das relações entre trabalho e educação e o desenvolvimento do processo de certificação por competências.

Serão apresentadas neste capítulo, as proposições dos interlocutores do governo e sociais, ao mesmo tempo, reportar-si-á a alguns aspectos constitutivos das experiências internacionais com vistas a se obter os elementos que indiquem a emergência de um novo paradigma da formação do trabalhador estruturado a partir do desenvolvimento de competências e dos processos de certificação.

3.1- AS PROPOSIÇÕES EM TORNO DO SISTEMA DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL

A certificação de competências entendida como o reconhecimento dos saberes dos trabalhadores independentemente da forma como foram adquiridos, tem sido objeto de discussões nas proposições e nas ações dos diferentes interlocutores sociais.

A busca pela criação de um sistema de certificação profissional baseado em competência tem ocupado a agenda dos interlocutores do governo, dos trabalhadores e do empresariado tanto com vistas à criação de um sistema de certificação que dê conta de avaliar e certificar as competências construídas livremente pelos trabalhadores, quanto para fazer face às mudanças no Sistema de Educação instituídas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e do Decreto 2208/97 que regulamenta os artigos relativos à Educação Profissional da mencionada Lei.

Nas proposições e ações dos interlocutores do governo, a certificação de competências aparece no âmbito do Ministério da Saúde; do Trabalho e Emprego e da Educação. Nas proposições do patronato a questão da certificação de competências aparece como um elemento estratégico de reconversão da força de trabalho para fazer frente aos novos padrões de competitividade e qualidade impostos, em grande medida, pelo aumento da concorrência intercapitalista. Nas proposições dos trabalhadores, a

certificação de competências aparece como um elemento regulador do valor da força de trabalho.

Embora as discussões em torno da construção de um Sistema de Certificação pareçam desarticuladas nos três Ministérios (Saúde; Educação e Trabalho e Emprego), as motivações parecem confluírem em torno da necessidade de se criar/desenvolver políticas voltadas à formação do trabalhador buscando estratégias para o reconhecimento dos saberes construídos em outros espaços que somente, pela via da Educação Formal.

3.1.1- A MOTIVAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL BASEADA EM COMPETÊNCIAS

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do Decreto 2208/97, a noção de competências vem sendo utilizada como elemento norteador de medidas educativas no âmbito do Ministério da Educação. A nova LDB, em seu Artigo 1º estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A concepção explicitada acima evidencia um alargamento na concepção de educação. O entendimento de que essa abrange diversos espaços sociais, abre precedentes para que outras modalidades de formação/ educação sejam reconhecidas e legitimadas pela sociedade. Nessa perspectiva de reconhecimento dos saberes adquiridos em outros espaços, de acordo com o Artigo 41 da LDBEN, *o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de*

estudos. Essa ampliação no conceito de educação a partir da LDB e o reconhecimento dos saberes adquiridos também no trabalho, podem ser consideradas duas das razões do processo de institucionalização da certificação de competências no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto 2208/97 constituem o marco legal das experiências de certificação de competências que se situam no campo das proposições dos interlocutores do governo, dos trabalhadores e dos empresários.

Assim como vem ocorrendo no processo de institucionalização dos Sistemas de Certificação de Competências dos países selecionados, a instituição de um Sistema de Certificação Profissional baseado em Competências, teria como motivação, no caso brasileiro, a necessidade de se articular a oferta formativa às necessidades do setor produtivo. Além disso, acresce-se o fato do Brasil estar promovendo um conjunto de Reformas na Organização da Educação, em especial a do Ensino Médio e da Educação Profissional que são articuladas pelo Decreto 2208/97. Dentre os aspectos dessa Reforma, destacam-se a questão da modulação e a instituição de diretrizes curriculares cuja referência é a noção de competência.

As proposições dos interlocutores do governo passam centralmente pela necessidade de se criar estratégias para melhoria das condições de formação do trabalhador para fazer face às necessidades do setor produtivo. Nessa perspectiva, a instituição de um mecanismo que permita avaliar e certificar competências – constituídas livremente pelos indivíduos – e que lhes possibilite prosseguimento ou conclusão de estudos correlatos em qualquer estabelecimento de ensino profissional autorizado legalmente, constitui o elemento norteador da proposição do Ministério da Educação em torno da Construção de um Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências Constituídas Livremente pelos Candidatos –

SAC, que tem como premissa, a articulação entre as demandas do setor produtivo e a formação do trabalhador.

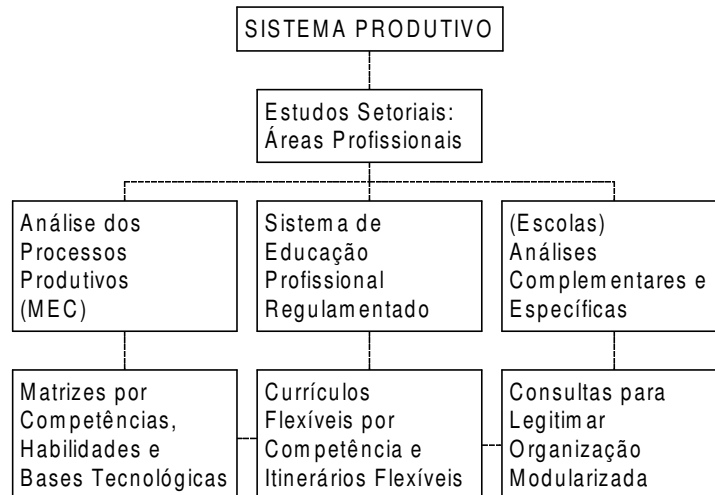
Do ponto de vista conceitual e da metodologia utilizada para a identificação das competências, o SAC/MEC se aproxima dos modelos Mexicano e Chileno de análise funcional. O SAC/MEC se propõe a trabalhar com um mesmo conceito de competência para o Sistema de Formação Profissional, que, de acordo com a proposta do Ministério, relaciona-se a *ações e operações mentais de caráter cognitivo, afetivo e psicomotor que mobilizam, articulam e colocam em ação os saberes, gerando habilidades, ou seja, saber fazer*. De acordo com o documento de proposta de criação do SAC, para a gestão do Sistema, deve-se,

adotar Normas de Competências Referenciais para a Certificação, caracterizadas pela definição de Competências Chave para as profissões. Essas são competências que devem responder por cerca de 60 a 80% do desempenho profissional com sucesso. Esse mecanismo dá agilidade ao sistema e assegura mais flexibilidade, sobretudo nas carreiras de rápida transformação. Isto poderá evitar o anacronismo em que se transformam Normas de Competências construídas com detalhamento excessivo, que a prática em outros Sistemas tem revelado de difícil e custosa atualização (BRASÍLIA, 2000, p. 14-15).

Para implantação do Subsistema de Avaliação e Certificação, foi proposta a introdução de um mecanismo de certificação de competências no âmbito da Educação Profissional e a estruturação da oferta de cursos técnicos por área profissional. Como desdobramento do SAC, foram construídas metodologias para o planejamento de currículo por competência para os Cursos Técnicos. De acordo com as fontes consultadas, a construção da Matriz Referencial é feita a partir da identificação e estudo das funções e sub-funções a serem desempenhadas no processo produtivo e da identificação das competências requeridas para a atuação no mundo do trabalho.

No Documento do SAC/MEC não é explicitada a metodologia de análise das competências. Entretanto, a Organização Curricular dos cursos técnicos é estruturada a partir da definição de terminalidades por conjunto de competências articulado com a demanda do mundo do trabalho; do desenho do módulo dos currículos a partir das funções e sub-funções do processo produtivo; da definição dos critérios de acesso aos módulos e ao curso. O processo de escolha das competências a serem certificadas tem como base, as demandas do mundo do trabalho e pode ser assim representado:

FIGURA VI – Esquema de Organização do Processo de Certificação do MEC



Fonte: www.mec.gov.br – Documento: Educação Profissional – MEC Brasil

Ao se adotar como base os elementos que caracterizam as demandas do mercado de trabalho, percebe-se que a metodologia adotada para a identificação das competências pode ser relacionada à abordagem funcional à medida que as competências são identificadas/ selecionadas a partir das demandas e dos objetivos da organização, ou seja, com base nas demandas do setor produtivo. Outro elemento que caracterizaria o SAC na abordagem funcional, seria o fato das normas de competência se referirem a competências-chave, devendo responder a 60 ou 80% do desempenho

profissional com sucesso. A busca pelo desempenho com sucesso pode ser relacionada à lógica da eficiência e da eficácia – um dos elementos constitutivos da abordagem funcional – êxito no desempenho dos objetivos propostos pela organização.

No âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, têm sido discutidas ações em torno da criação de uma Rede Nacional de Certificação. A inserção do MTE nesta direção estaria motivada pela necessidade de se atender aos novos padrões de qualidade exigidos pelo sistema produtivo, que encontra-se inserido num processo de integração econômica, pressionado por inovações tecnológicas e submetido às novas pressões de competitividade; pela necessidade de se valorizar a formação profissional, de forma a melhorar as condições de empregabilidade dos trabalhadores que participam dos programas de formação, e de forma a se assegurar o retorno desses programas para os empregadores e para o Estado. Além disso, a busca pela criação das redes tem sua motivação vinculada aos trabalhos da Comissão 4 do SGT-10 do MERCOSUL sobre o tema da Certificação de competências.

A proposição do Ministério do Trabalho e Emprego em torno de uma maior possibilidade de retorno dos investimentos dos programas, representaria uma reedição da concepção de qualificação profissional descrita por Manfredi (1998). Concepção essa, associada ao modelo de desenvolvimento socioeconômico dos anos 1950 e 1960, e da necessidade de se racionalizar os investimentos do Estado em relação à educação escolar, com o objetivo de garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacional e educacional.

As mudanças no processo de trabalho dos profissionais da área de saúde que se caracteriza pela introdução de inovações tecnológicas e de novas formas de organização do trabalho somada à instituição de um novo paradigma de qualidade para os serviços prestados pelo Sistema Único de Saúde – SUS, constituem os argumentos centrais para a implementação do Programa de Profissionalização do Pessoal da Área de Enfermagem (PROFAE) que tem a primeira etapa voltada à formação escolar e profissional e uma segunda etapa voltada à Certificação de Competências do Auxiliar de Enfermagem⁹.

Assim, como no campo das proposições do governo, as mudanças no processo de trabalho e a introdução de inovações tecnológicas são fatores que em grande medida vão impulsionar o desenvolvimento de programas de certificação de competências por parte do setor produtivo. Embora o processo de industrialização do país seja considerado ‘tardio’ em relação ao dos chamados países capitalistas centrais, e apesar dos questionamentos em torno da existência ou não do fordismo autêntico no Brasil¹⁰ e das divergências em torno da completa superação do paradigma taylorista-fordista, vêm ocorrendo mudanças significativas no padrão de gestão da força de trabalho. Segundo Invernizzi (2000), essas

mudanças importantes nas formas de utilizar a força de trabalho surgiram como resultado desse processo de reestruturação. ... O novo perfil de qualificação associa-se a uma nova estrutura de controle da força de trabalho, estrutura que assegura a subordinação do trabalho ao capital no contexto da chamada “produção flexível” e que difere notoriamente daquela associada aos regimes fabris taylorista-fordistas. Ao contrastar pesquisas realizadas na década de 1980 com outras, realizadas nos anos 90, percebe-se que alguns desenvolvimentos da qualificação nos novos contextos produtivos, que apareciam de forma pouco definida, e inclusive contraditória nos anos 80, vão adotando paulatinamente o caráter de tendências. ... Duas tendências principais

⁹ De acordo com MARQUES et al. 2000, a identificação das competências profissionais dos profissionais de Saúde, seria um dos elementos constitutivos do processo de reordenação setorial e institucional do SUS.

¹⁰ Para caracterizar o desenvolvimento do Regime de Acumulação fordista no Brasil, usa-se a denominação de fordismo periférico, contraditório, desigual, incompleto, limitado, etc. A esse respeito, ver. DUARTE (2000 a).

podem ser ressaltadas: a redefinição da divisão do trabalho, dando origem a formas de trabalho polivalente, e a emergência de novos requisitos de formação, incluindo maiores exigências de escolaridade e um aumento de treinamentos técnicos formalizados, que se associam ao tradicional treinamento no trabalho (INVERNIZZI, 2000, p.47).

É nesse contexto de mudanças na organização do trabalho, que a questão da qualificação do trabalhador vem adquirindo novos contornos. Cabe ressaltar que o papel das organizações na formação do trabalhador tem sido legitimado pelo discurso da deficiência dos sistemas de formação disseminado entre os gestores dos organismos internacionais e entre os representantes do patronato brasileiro. Outro elemento que contribuiria para a legitimação das organizações enquanto preparadas mudanças na legislação educacional que foram apresentadas neste capítulo.

O confronto entre formação inicial e saber tácito configura-se como um dos dilemas enfrentados pelas empresas em alguns setores. Esse dilema decorre do baixo nível de escolaridade dos trabalhadores que se confronta com os requisitos de um novo perfil de trabalhador. Em alguns setores como o de manutenção por exemplo, há trabalhadores com baixo nível de escolaridade, mas que em contrapartida, conseguem desempenhar satisfatoriamente suas tarefas em função da experiência adquirida no próprio processo de trabalho. Esse dilema tem impulsionado novas formas de gestão do trabalho que passam pelo reconhecimento e valorização dos saberes construídos ao longo do processo de trabalho.

De acordo com Invernizzi (2000), as mudanças na organização do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva estariam conduzindo a uma redefinição no conteúdo da qualificação. Guardadas as especificidades de cada setor, há uma tendência ao aumento dos investimentos das empresas em treinamento. Segundo a mesma autora,

na indústria automobilística e na indústria química, por exemplo, ter-se-á um quadro caracterizado por:

Aumento das exigências de escolaridade na hora do recrutamento de novos trabalhadores, estando praticamente generalizada a exigência mínima de ensino fundamental completo. Isso se relaciona com a necessidade de habilidades de leitura, escrita, comunicação oral e cálculo, para trabalhar com ferramentas de qualidade, preencher fichas com dados sobre a produção, participar em programas de sugestões, lidar com informações escritas, etc. Essa necessidade parece estar presente inclusive em serviços pouco qualificados. Para os trabalhadores que serão alocados em setores mais automatizados, ou assumirão funções técnicas, é exigido o ensino médio completo (INVERNIZZI, 2000, p.51).

O aumento das exigências na hora do recrutamento é um dos elementos que configura a organização flexível. O quadro descrito pela autora oferece indicadores da centralidade da qualificação do trabalhador como estratégia de reconversão da força de trabalho para fazer face aos novos requisitos de qualidade e produtividade e entra em contraste com o perfil predominante dos trabalhadores em alguns setores. Nessa perspectiva, têm sido empreendidas ações, por parte das empresas com vistas a aumentar o nível de escolaridade da força de trabalho. Além disso, crescem-se os treinamentos técnicos, os treinamentos comportamentais elencados por Invernizzi (op.cit) e as estratégias de reconhecimento dos saberes e das competências do trabalhador.

A busca pela melhoria no padrão de qualidade dos serviços prestados nos diversos setores, constitui a motivação principal para o desenvolvimento de experiências de certificação de pessoas. É o caso por exemplo, do Projeto de Certificação de Pessoal da Área de Manutenção e do Programa de Certificação da Qualidade Profissional para o Setor de Turismo. Ambos os programas foram

desenvolvidos a partir da necessidade de se melhorar a qualidade dos serviços prestados nas áreas de manutenção e de turismo.

A instituição do Programa de Qualificação e Certificação de Pessoal do Petróleo Brasileiro S/A – PETROBRÁS se insere dentro da lógica da melhoria da qualidade dos produtos e dos serviços prestados, sendo motivada pela necessidade de garantir a qualidade dos produtos e serviços prestados pela empresa.

Ainda no campo das proposições do setor produtivo em torno da certificação de pessoal, pode-se citar o Projeto Estratégico do SENAI – Certificação Profissional Baseada em Competências e a Experiência da Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem. A implementação do Projeto Estratégico do SENAI é motivada pela necessidade de maior articulação entre a educação formal e mundo do trabalho, ditada pelo novo paradigma da sociedade do conhecimento; necessidade de se ampliar, as oportunidades de inserção profissional do trabalhador através da preparação para perfis mais abrangentes; a renovação do processo de ensino e aprendizagem, com base no enfoque da competência; o reconhecimento e a validação de competência, independente da forma como foi adquirida. A instituição do Sistema Nacional de Qualificação e Certificação de Inspetores de Soldagem, foi também motivada pela necessidade de se melhorar a qualidade dos serviços prestados pelos inspetores de Soldagem.

O engajamento das organizações no processo de certificação de pessoal tem, como foi mencionado, sua motivação baseada na necessidade de se adequar o perfil dos trabalhadores às demandas do processo produtivo. Nesse caso, a certificação representa um processo de reconhecimento dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, independentemente da forma como foram construídos. Nesse processo, a certificação funcionaria como um mecanismo de seletividade, à medida que o trabalhador só é

certificado quando atende a determinados requisitos que estão relacionados não somente aos saberes técnicos, mas a ‘comportamentos úteis’ à organização. Assim, seriam reconhecidos não somente os saberes adquiridos pela via da educação formal, como também, os adquiridos no próprio *locus* de trabalho – através de treinamentos promovidos pela empresa ou mesmo, no próprio processo de trabalho.

Como é sabido, com o processo reestruturação produtiva e os novos padrões de competitividade, passam a ser requeridas aos trabalhadores de alguns setores, habilidades e competências voltadas à melhoria do processo de trabalho. Um dos requisitos básicos exigidos nesse processo, é a escolaridade de no mínimo oito anos – o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. A partir da constatação de que a maioria dos trabalhadores que atua no setor metalúrgico, tem em média, de três e meio a quatro anos de escolaridade, a CUT tem procurado desenvolver estratégias que possibilitem o aumento dos níveis de escolaridade e de qualificação do trabalhador deste setor, como estratégia de reconversão da força de trabalho. Nesse sentido, um dos Programas que podem ser situados no campo das proposições da CUT, é o Projeto Integrar para Desempregados, que vem sendo implantado em alguns estados desde de 1996, que visa alternativas aos cursos oficiais de formação. É um curso que objetiva não apenas a formação para a produção, procurando formar os trabalhadores nos princípios da cidadania, associando a experiência adquirida no trabalho com o conhecimento formalizado.

O Programa Integrar, realizado pela CNM (Confederação Nacional dos Metalúrgicos), desde 1996, cuja inovação metodológica se dá em vários aspectos, abrangendo a concepção da prática educativa com trabalhadores adultos e desempregados, a formação intensiva e participativa dos educadores, a articulação das ações educativas com as realidades locais e sua intervenção cidadã junto aos poderes públicos constituídos, a certificação legal dos processos educativos para trabalhadores, como também, e fundamentalmente, a articulação das ações realizadas com uma clara concepção de sociedade

democrática que, para se efetivar, deve conjugar autonomia crítica, cidadania e organização coletiva dos trabalhadores, para o enfrentamento da conjuntura atual e a disputa de hegemonia. Ao lado disto, o Integrar está desenvolvendo um processo inovador de negociação da qualificação profissional dos trabalhadores empregados através da Pesquisa Participativa efetivada pelos trabalhadores nos locais de trabalho, a partir de negociações entre a CNM e as empresas (CUT, 1999 (a), p.7).

Embora esteja discutindo especificamente a questão da Educação Básica sem cotejar a questão da certificação de competências, Rummert (1998) ao discutir as diferentes concepções de educação, fornece um importante indicador dos pontos de convergência entre capital e trabalho em relação à educação básica.

O capital, particularmente, explicita a necessidade de que sejam efetivadas alterações significativas na educação, abarcando as políticas educacionais, o funcionamento dos sistemas de ensino, bem como as concepções que lhe dão suporte e, mesmo, os conteúdos curriculares. Para as entidades representativas do Trabalho, trata-se, predominantemente, de responder às pressões das transformações econômicas, tecnológicas, vivenciadas pelos trabalhadores que, pressionados por mudanças ocorridas sem sua participação e, mesmo sem que identificassem, num primeiro momento, seu grau, amplitude e gravidade, viram-se premidos pela necessidade de preservar postos de trabalho e fazer frente às investidas do Capital (RUMMERT, 1998, p.24)

Cabe ressaltar que a autora problematiza no texto citado, as ‘diferenças de visões de mundo’ que inspiram as entidades Sindicais – CUT, CGT e Força Sindical, argumentando que as duas últimas incorporam, no contexto analisado, a visão empresarial, coadunando com a Teoria do Capital Humano. Trazendo essa questão para o campo de certificação de competências, observa-se nas proposições da CUT, um quadro semelhante ao descrito pela autora. Pois no Caso da Central Única dos Trabalhadores, não se trata pois, de uma simples subsunção à lógica mercantil, mas antes, de uma estratégia de sobrevivência para fazer face às exigências do capital, mas sem perder de vistas, a qualidade da formação do trabalhador.

Vale ressaltar ainda, que a CUT defende a integração entre o ensino profissional e sistema regular de ensino. O primeiro deve assegurar ao trabalhador, o conhecimento de sua realidade social e de trabalho, além dos saberes específicos relacionados ao processo de trabalho; o segundo deve propiciar ao trabalhador, uma formação geral e deve estar articulado a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

Embora haja uma consonância entre os interesses do setor produtivo, dos interlocutores do governo e dos trabalhadores, o que está em jogo na proposta da CUT, não é, como foi anteriormente explicitado, uma simples subsunção à lógica mercantil, mas antes, uma estratégia de sobrevivência dos trabalhadores que articula com a luta por uma educação pública e de qualidade e que sobretudo, assegure uma formação crítica do trabalhador e possibilite a compreensão de sua realidade social.

3.2- CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL: UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

Os argumentos em torno de reestruturação dos sistemas de ensino nos países selecionados (França, Reino Unido, Canadá, Chile e México), estão relacionados, como foi visto, às críticas do patronato em relação à efetividade da educação profissional para a preparação da força-de-trabalho qualificada. A busca pelo desenvolvimento de uma educação profissional de qualidade tem sido ponto de discussão entre os diversos interlocutores sociais e do governo, além de fazer parte do ‘receituário’ dos organismos internacionais como ferramenta de superação do subdesenvolvimento.

Mais especificamente, uma educação geral de boa qualidade e uma formação profissional ágil, flexível e capaz de formar o trabalhador adequado ao momento atual de reestruturação produtiva constituem ingredientes fundamentais do receituário estabelecido. É um dos recursos principais para aumentar a produtividade do trabalho e a competitividade das empresas. Esse discurso aponta como deficiências dos sistemas oficiais de formação profissional as escolas técnicas

estatais, mais exatamente o anacronismo dessas com relação ao tipo de formação exigido pelo mercado (ARANHA, 2001, p. 282-283).

Além das influências dos organismos internacionais, assim como ocorre nos Sistemas de certificação dos países que foram objeto de análise no capítulo anterior, no Brasil, a institucionalidade de uma nova educação profissional foi também motivada pela necessidade de adaptação da força de trabalho ao novo paradigma produtivo. No caso brasileiro, os interlocutores do governo assumem de um lado, o compromisso de reestruturar a educação profissional, em especial a de nível técnico e aumentar a oferta de cursos de nível básico; de outro, a empresa assume para si a prerrogativa da condução da formação profissional de nível básico, refletindo a tendência descrita por (INVERNIZZI, 2000), das organizações oferecerem cursos supletivos como estratégia do aumento de escolaridade ou, treinamentos técnicos voltados às necessidades específicas do setor produtivo. Entretanto, os representantes sindicais embora reconhecendo a importância da adequação do perfil dos trabalhadores às demandas do setor produtivo, buscam o desenvolvimento de programas voltados para a construção de um novo paradigma de negociação da força de trabalho, pautada na autonomia crítica e na participação dos trabalhadores .

As proposições dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego em torno da reestruturação da Educação Profissional, tendo como elemento norteador, a noção de competência, constitui um caso paradigmático do uso desta noção como reguladora das relações entre trabalho e educação. Pois, como foi apresentando, de acordo com a proposição do Ministério, a certificação profissional deve atender às demandas do mercado de trabalho.

No artigo '*O que há de novo*' na *Educação Profissional*, Moraes (2001) faz críticas em relação à política educacional do MEC que é, segundo ela, norteadada pelo modelo de competências. De acordo com a autora,

Observa-se que a nova política educacional neoconservadora estabelece, através do 'modelo de competências', uma relação direta e subordinada da formação escolar ao sistema produtivo. Como afirma FERRETI (1999), ainda que o discurso legal se refira aos direitos gerais da cidadania, prevalecem os interesses da produção, isto é, os interesses de um setor social e não os do conjunto da sociedade.

A adaptação das grades curriculares às mudanças no conteúdo do trabalho onde as profissões podem desaparecer e se transformar, tem um pressuposto: o trabalhador terá que se reciclar permanentemente (p.25).

Essas considerações dão indicadores da submissão das políticas do Estado à lógica mercantil, sobretudo por reforçarem ainda mais o discurso da empregabilidade à medida que responsabiliza o trabalhador pela sua própria formação/capacitação que devem ser constantes. A autora ainda alerta para o risco da implicação das políticas do MEC dentro dessa lógica:

Em outras palavras: o novo modelo incorre no risco da excessiva fragmentação dos cursos modulares da formação básica, qualificação e, mesmo, os técnicos/ pós-médio. A montagem dos itinerários ocupacionais, ao procurar as demandas imediatas e pontuais das empresas, pode levar a formações adaptativas/ instrumentais às mudanças, perdendo de vista os objetivos declarados do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos e tecnológicos indispensáveis à formação do trabalhador polivalente e flexível (MORAES, 2001, p. 25).

O Projeto de *Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional* pode ser localizado, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, como uma proposição do órgão em torno da instituição de um Sistema de Certificação Profissional Baseada em Competências. Essa iniciativa teria como motivação, os trabalhos da Comissão do SGT-10 do MERCOSUL sobre o tema da certificação de competências e os novos padrões de

qualidade exigidos pelo sistema produtivo inserido num processo de integração econômica, pressionado por inovações tecnológicas e pela necessidade de se valorizar a formação profissional de forma a melhorar as condições de empregabilidade.

Das fontes analisadas, uma delas, o livro intitulado *Certificação de competências Profissionais – ‘Discussões’*, constitui um dos produtos do Projeto ‘Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional’ desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego. O documento se propõe a ser um marco referencial de discussões e diretrizes direcionadas ao desenvolvimento de uma Rede Nacional de Certificação de Competências Profissionais. De acordo com a introdução do referido documento,

A idéia de uma Rede Nacional de Certificação de Competências Profissionais surgiu de um dos Seminários como proposta flexível de aglutinar interesses e de promover experiências e debates. Uma vez montada e funcionando com resultados adequados, essa Rede poderá, em princípio, evoluir *eventualmente* em direção a um sistema nacional de certificação, se e quando se conseguir uma harmonização adequada de conceitos de competências, de normalização, equivalências e de definição clara de papéis institucionais. Entretanto, certas questões necessitam de maior reflexão e análise, tais como a relação entre certificação ocupacional e certificação educacional, o papel e as implicações dos ‘observatórios de emprego’, e as mudanças na composição ocupacional. É necessário também evoluir mais no sentido de identificar as necessidades de normalização dos padrões de desempenho no trabalho. A certificação representa o desfecho de um processo de reconhecimento da competência profissional de um trabalhador. É preciso que a certificação opere como um instrumento facilitador, de integração social e não como mais um fator de exclusão social (PEREIRA; ALEXIM, 1999, p. 7) (grifos nossos)

Embora haja uma sinalização de intenções por parte do Ministério em fazer com que o processo de certificação não seja mais um instrumento de exclusão social, a concepção do MTE em torno da Certificação de Competências evidencia uma

consonância de suas proposições com o papel atribuído à educação profissional pelos organismos internacionais, uma vez que apresenta elementos que evidenciam a subsunção da educação do trabalhador à lógica do mercado. A certificação, no entendimento do Ministério,

(...) deve guardar uma estreita relação com as transformações produtivas, de tal modo que a dinâmica das inovações tecnológicas, da organização da produção e do trabalho esteja refletida em estratégias educacionais capazes de atender às expectativas dos atores sociais produtivos (...) (MTE/OIT, 2002, p.21) (grifos nossos).

Em relação às proposições do MTE, torna-se necessário identificar o sentido atribuído aos termos integração social e inclusão social. Como foi evidenciado nas citações apresentadas, o Ministério do Trabalho e Emprego, através da institucionalização do modelo de certificação de competência, tende a reforçar a criação de um sistema privado de formação à medida que no discurso dos gestores da OIT–colaboradores do documento em questão, fica evidenciada a necessidade de se criar uma Rede de Certificação que atenda às necessidades do setor produtivo. As proposições do MTE elucidam também, uma tendência do governo de construção de um sistema de formação do trabalhador que esteja inserido dentro de um processo de integração entre as demandas do setor produtivo e a oferta de educação. Como lembra Aranha (1996),

Seguindo esse receituário, o governo brasileiro tem feito esforços no sentido de reforçar a formação privada, seja promovendo reformas no ensino técnico federal que apontam para o estabelecimento de uma lógica de mercado na definição de seus cursos e funcionamento, seja intensificando o caráter privado de instituições como o SENAI e o SENAC, seja estimulando empresas a adotarem e criarem seus sistemas próprios de formação profissional. Exemplo disso é o projeto ‘Educação para a Competitividade’ do FINEP, custeado com verbas do FAT (Fundo de Amparo aos Trabalhadores), que oferece ótimas condições para as empresas que resolverem investir diretamente na formação profissional dos seus trabalhadores (*apud* ARANHA, 2001, p. 284).

Nessa perspectiva, é atribuída ao setor educacional, a responsabilidade na construção de competências capazes de contribuir *para que o trabalhador alcance os diferentes objetivos, quer seja de ordem pessoal, social e econômica* (MTE/OIT, op. cit, p.21).

Assim, de acordo com o documento em questão, o novo enfoque de formação do trabalhador,

Baseado num conceito moderno de competência profissional, representa um desafio para o setor educacional, uma vez que se torna imprescindível identificar e construir novos âmbitos de saberes, que permitam uma permanente adaptação a novas exigências dos setores produtivos, decorrentes do contínuo desenvolvimento de novas tecnologias. Os saberes necessários ao desempenho profissional, portanto, são passíveis de se modificarem com o tempo, mas as competências construídas devem capacitar os trabalhadores para a busca de novos conhecimentos, processo pelo qual, novas competências requeridas são desenvolvidas. É o princípio básico do aprender a aprender, que deve permear todo o processo educacional (MTE/OIT, Idem, Ibidem).

As proposições em torno da constituição de uma Rede de Certificação de Competências veiculadas pelo MTE trazem em si, uma contradição, pois ao mesmo tempo em que implicitamente atribuem à empresa o papel central no desenvolvimento de competências, propõem mudanças na estrutura do sistema educacional, com vistas a uma maior adequação da oferta formativa aos novos requisitos do mundo do trabalho.

Moraes (2001), ao discutir o que há de novo na Educação Profissional, se propõe a trabalhar na análise da Educação Profissional com a dimensão ‘novo’ para expressar três eixos de ação em torno das políticas educacionais: o avanço conceitual, a articulação institucional e relação apoio à sociedade civil. Num movimento de transposição dos conceitos trabalhados pela autora para caracterizar a institucionalidade de uma nova Educação Profissional que tem como elemento norteador, a noção de competência e o processo de certificação, percebe-se que o novo poderia caracterizar o

reconhecimento formal dos saberes adquiridos no processo de trabalho. O avanço conceitual estaria no deslocamento da noção de qualificação para a de competência e a articulação institucional poderia representar uma (des?)articulação entre MEC e MTE em torno das proposições da criação de um Sistema de Certificação pelo primeiro, e, de uma Rede de Certificação pelo segundo.

Quanto à relação apoio à sociedade civil, esse só poderá ser alcançado através de mudanças nos programas de formação profissional que devem promover o deslocamento do atendimento às necessidades do setor produtivo no sentido estrito, para o atendimento às necessidades do trabalhador/cidadão.

3.3- SOBRE AS DIMENSÕES CONCEITUAIS DAS PROPOSIÇÕES DO MTE¹¹

No que se refere à questão da certificação, no 'Projeto de Avanço Conceitual', foi publicado um documento intitulado 'Glossário de Termos Técnicos- Certificação e Avaliação de Competências'. Nesse documento, há uma distinção entre certificação, certificação de competências e certificação de competências profissionais.

De acordo com o documento, a *Certificação* deve ter, como objetivo principal, o reconhecimento das competências práticas individuais e sociais obtidas pelo trabalhador ao longo da vida profissional, e, documentar e sinalizar as competências exigidas na realidade prática do trabalho, de modo a permitir a orientação dos programas de formação; a preparação para o emprego, a criação de estratégias de negociação; a definição de normas de segurança e desempenho no trabalho e o exercício da cidadania. A certificação constitui então, o reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências do trabalhador, requeridos pelo sistema produtivo e

definidos em termos de padrões ou normas acordadas, independentemente da forma como tenham sido adquiridos. No referido glossário, é feita uma distinção entre *Certificação de Competências* e *Certificação de Competências Profissionais*. A primeira é entendida como procedimento pelo qual, se atesta a conformidade de uma pessoa a uma norma de competência; a segunda é entendida como reconhecimento ou, um atestado expedido por órgão credenciado em torno da competência do trabalhador, dos conhecimentos, habilidades e atitudes em determinadas funções profissionais, independentemente do fato de ter, ou não, cursado um sistema regular de formação ou, ter adquirido a experiência na prática do trabalho.

A partir da análise do livro ‘Certificação de Competências Profissionais-Discussões’ – MTE/OIT, percebe-se que há um forte debate com vistas à opção por uma abordagem filosófica para a condução das escolhas das competências a serem certificadas. Entretanto, não há uma explicitação da filosofia/abordagem a ser adotada a partir da construção de uma Rede de Certificação de Competências.

Vale ressaltar que o MTE não está empreendendo nenhuma experiência específica no campo da certificação, pois a intenção do órgão é a de criar, como foi anteriormente mencionado, uma Rede de certificação de competências. O conceito de competência adotado pelo Ministério incorpora algumas das dimensões da metodologia Canadense – *DACUM* à medida que relaciona dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais.

¹¹ As proposições do Ministério da Saúde materializadas pelo PROFABE serão analisadas com maior profundidade no próximo capítulo, para que se possa melhor apreender suas especificidades em relação às outras experiências no campo da certificação de pessoas que se encontram em desenvolvimento no Brasil.

Do ponto de vista da definição, o conceito de competência adotado pelo órgão, se aproxima tanto da abordagem funcional quanto da construtivista. A consonância com a abordagem funcional fica evidenciada ao se adotar como referência, o conceito de competência utilizado. Pois, segundo Araujo (2001), na abordagem funcionalista, é considerado competente, aquele que consegue cumprir com êxito, os objetivos definidos pela empresa, produzindo os resultados esperados.

De acordo com as fontes analisadas, a competência, no campo das proposições do Ministério do Trabalho e Emprego é assim definida: capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. A convergência com a abordagem funcionalista, fica mais bem explicitada, através da idéia de eficiência e eficácia presente na definição proposta– alcance de resultados balizados por determinados padrões. Já a convergência com a abordagem construtivista, pode ser apreendida, através da outra dimensão: o conceito de competência proposto pelo Ministério. A competência, de acordo com a fonte analisada, refere-se à capacidade produtiva de um indivíduo que se define e se mede em termos de desempenho real, é demonstrada em determinado contexto de trabalho e resulta não apenas da instrução, mas em grande medida, da experiência adquirida em situações concretas de exercício ocupacional. Nessa outra dimensão, o conceito de competência apresentado, tem uma consonância com a abordagem construtivista.

Cabe ressaltar que existe em andamento, no âmbito do MTE, o Plano Nacional de Qualificação Profissional – PLANFOR que constitui uma política pública voltada prioritariamente à população desempregada e que representa uma iniciativa

paradigmática da institucionalidade de uma ‘nova’ Educação Profissional. A esse respeito, ver Moraes (2001), Fidalgo; Machado (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições dos interlocutores do governo, dos representantes dos trabalhadores e dos empresários em torno da certificação de competências parecem estar motivadas, em sua maioria, pela necessidade de reconversão da força de trabalho para fazer face às novas exigências do mundo do trabalho. É consenso entre esses interlocutores, que há necessidade de se reestruturar o sistema educativo a fim de que esse possa estabelecer uma maior integração com o mundo do trabalho – oferecer ao trabalhador uma formação adequada às demandas do setor produtivo. Observa-se, entre as proposições apresentadas, que a noção de competência tem sido um elemento norteador das propostas de formação e de certificação de pessoas. A incongruência entre as diferentes proposições talvez esteja na proposta da CUT, que rompe com a lógica mercadológica à medida que prioriza a formação para a cidadania e a formação uma consciência crítica dos trabalhadores em relação às suas condições de trabalho.

As propostas de Reforma da Educação Profissional, apresentadas nas proposições do MEC e nas proposições das entidades sindicais e do setor produtivo, abrangem duas dimensões: a reestruturação/ reorganização do sistema de ensino e a certificação das competências independentemente da forma como foram adquiridas.

No Brasil, onde a PEA apresenta um baixo índice de escolaridade se comparado ao de alguns dos países cujas experiências são tratadas nesse trabalho, as propostas de flexibilização da educação profissional, de modulação e mesmo de valorização da experiência do trabalhador adquirida em diferentes espaços formativos, inclusive no

trabalho poderia representar, tal como aparece, nas proposições dos interlocutores do governo e sociais, um mecanismo de não-exclusão do mercado de trabalho para os cidadãos que não tiveram acesso à educação em idade própria. Entretanto, existe uma questão que precisa ser levada em conta nesse processo: que esses mecanismos por si só não garantirão a inclusão dos trabalhadores se não houver uma política pública efetiva de geração de emprego e renda. Por fim, deve-se problematizar a questão da formação geral do trabalhador, tendo em vista esse quadro de baixa escolaridade da força de trabalho brasileira. Pois, como pôde ser observado entre as proposições do patronato e dos interlocutores do governo em torno do desenvolvimento de competências, além das competências que podem ser desenvolvidas/construídas através da experiência profissional, são exigidas as competências básicas, que devem, a partir das definições apresentadas, ser construídas na educação básica – que de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em função do quadro ora descrito, torna-se relevante analisar as ações em torno da construção de um Sistema de Certificação de Competências, compreendendo seu caráter e seu desdobramento, pois as iniciativas nesta direção têm sido gestadas no bojo da contraditória relação entre a exigência de altos índices de escolaridade *versus* valorização/ reconhecimento da experiência adquirida no próprio processo de trabalho e algumas vezes, na combinação de ambas. Nesse sentido, no próximo capítulo, são apresentadas as experiências no campo da certificação de pessoas que se encontram em desenvolvimento no Brasil e que estão sendo empreendidas pelos interlocutores do governo, pelos empresários e pelos representantes dos trabalhadores com o objetivo de se identificar suas similitudes e diferenças.

Para o desenvolvimento dessa análise, elegeu-se as seguintes categorias/dimensões: o modelo de gestão dos programas selecionados; o processo de negociação das competências a serem desenvolvidas, avaliadas e certificadas.

4- CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM CURSO

Como foi apresentado no capítulo anterior, a motivação para as proposições dos diferentes interlocutores em torno do desenvolvimento de programas para certificação de competências vem sendo em grande medida, relacionada à necessidade de se adequar o perfil da força de trabalho às demandas do setor produtivo.

O presente capítulo analisa as experiências de certificação de pessoas que se encontram em desenvolvimento no Brasil, a fim de se identificar, as convergências e divergências existentes entre os projetos/propostas.

Para tanto, adota-se como referência/categoria analítica, as seguintes dimensões: o conceito de competência adotado; o modelo de gestão e a participação dos interlocutores nos processos de identificação das competências a serem desenvolvidas, avaliadas e certificadas.

As experiências que são objeto de análise no presente capítulo, estão inseridas no âmbito das entidades governamentais, empresariais e dos trabalhadores. Das experiências das entidades governamentais, são analisados o Programa de Profissionalização do Pessoal da Área de Enfermagem – PROFAE e o Programa de Apoio ao Trabalhador Autônomo da Secretaria Municipal do Trabalho do Rio de Janeiro. Das que são empreendidas por iniciativa do Setor Produtivo, serão analisados o Programa de Certificação de Pessoal da Associação Brasileira de Manutenção; o Projeto Estratégico do SENAI e Programa do Instituto de Hospitalidade. Das entidades sindicais, será analisado o Programa Integrar para desempregados.

4.1- SOBRE OS OBJETIVOS DAS EXPERIÊNCIAS

A busca pela articulação entre as demandas do mercado de trabalho e a oferta formativa – um dos elementos centrais que perpassam as proposições dos interlocutores sociais e do governo e, que motivaram, em grande medida, a institucionalização dos Sistemas de Certificação de Competências dos países selecionados, constitui também, ponto de convergência entre as experiências de certificação brasileiras.

A certificação de competências é um dos elementos constitutivos do Programa Nacional de Qualificação do Pessoal da Área de Enfermagem – PROFAE. O Programa é de iniciativa do Governo Federal e tem por objetivo, em uma primeira etapa, oferecer formação profissional aos trabalhadores da área de saúde, além de intensificar a escolaridade dos mesmos. Em um segundo momento, tem como objetivo avaliar e certificar as competências profissionais desenvolvidas por esses trabalhadores. Como foi apresentado no capítulo anterior, a instituição do PROFAE, foi influenciada pela necessidade de se adequar, a oferta formativa ao paradigma de qualidade a ser implementado pelo SUS. A instituição do programa foi também motivada, pela constatação de que a maioria dos trabalhadores que está na prática de enfermagem não pôde adquirir a formação profissional regulamentada por lei. O público atendido por esse programa, de acordo com o documento, caracteriza-se por ser constituído predominantemente de adultos oriundos das classes populares, sendo em sua maioria, mulheres, com múltiplas jornadas de trabalho, cuja escolaridade foi precariamente adquirida – cerca de 25% não completou sequer, o ensino fundamental. O programa tem também, como objetivo, avaliar e certificar as competências técnicas construídas pelos egressos da qualificação profissional técnica em de enfermagem do PROFAE.

Além do PROFAE, há por iniciativa do Estado, o Projeto de Certificação de Competências da Secretaria Municipal do Trabalho do Rio de Janeiro que tem por objetivo, desenvolver ações voltadas ao aumento da escolaridade do trabalhador, além da certificação de competências.

Entre as experiências do setor produtivo, há no âmbito do SENAI – o Projeto Estratégico do SENAI de Certificação Profissional Baseada em Competências que tem como objetivo, desenvolver e validar uma metodologia de certificação profissional baseada em competência. Com base nas demandas do setor produtivo, são elaborados os perfis profissionais baseados na noção competência que servirão de suporte para elaboração do desenho curricular da oferta formativa e a certificação profissional.

O objetivo do Projeto de Certificação de Pessoal da Área de Manutenção é a certificação das competências dos trabalhadores, independentemente da forma como foram construídas. O projeto está inserido no PNQC¹², atendendo aos trabalhadores em geral, inclusive os desempregados do setor de manutenção. A Experiência do Instituto de Hospitalidade se insere no Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade e visa a certificação do pessoal da área de turismo, com vistas a se promover uma melhoria na qualidade, produtividade e competitividade do setor. A partir da análise das experiências, percebe-se um ponto de convergência, entre as diferentes propostas, a vinculação do processo de certificação às mudanças nos padrões de qualidade e competitividade nos diferentes setores. Nesse quadro, a certificação poderia funcionar como uma espécie de diferencial na seleção do trabalhador, ou, como critério para a

¹² O **Programa Nacional de Qualificação e Certificação de Pessoal na Área de Manutenção**, desenvolvido pela ABRAMAN, em parceria com o SENAI, foi criado com vista a se promover uma melhoria da qualidade e produtividade dos serviços de Manutenção no país, através da certificação de Profissionais da área. O PNQC é conduzido por um Conselho formado pelas empresas e entidades patrocinadoras do Programa, que estabelece suas políticas e diretrizes.

permanência do mesmo no mercado de trabalho, desde que o reconhecimento e a legitimidade do certificado sejam assegurados pelo próprio mercado.

4.2– EXPERIÊNCIAS DE CERTIFICAÇÃO NO BRASIL: DAS DIMENSÕES CONCEITUAIS

4.2.1- DAS DEFINIÇÕES DE QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIA E SEUS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

É possível, do ponto de vista conceitual, estabelecer-se uma relação entre o conceito de competência e seu processo de identificação. Araujo (2001) apresenta uma relação entre esse conceito, seu processo de identificação e a abordagem/concepção filosófica a eles correspondente.

Entretanto, como foi discutido no primeiro capítulo, há uma ausência de consenso em relação ao conceito de competência. A imprecisão do termo, analisada do ponto de vista teórico por Hirata (1994) e outros, se reflete nas definições adotadas pelos Sistemas de Certificação dos Países selecionados. Um caso paradigmático dessa imprecisão conceitual, é o Sistema Britânico. Do ponto de vista conceitual, como foi anteriormente mencionado, a definição adotada nesse Sistema se aproxima da abordagem funcionalista, enquanto o processo de identificação das competências segue uma linha behaviorista.

O quadro seguinte elucida os aspectos apresentados pelo autor para as abordagens condutivista, funcional e construtivista.

QUADRO – III SÍNTESE DAS DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA E ABORDAGENS

ABORDAGEM	COMPETÊNCIA	PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO
CONDUTIVISTA	<p>Para essa abordagem, a competência é demonstrada a partir da capacidade profissional de um indivíduo, determinando o que ele pode fazer, independentemente da situação ou da circunstância. A Competência constitui assim, características comportamentais que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre. Haveria então, nesta abordagem, as competências mínimas, as específicas e as genéricas. As <i>competências mínimas</i> seriam aquelas necessárias para se realizar o trabalho, mas que não garantem um desempenho superior pois se referem a comportamentos elementares de qualquer ocupação, como por exemplo, leitura e escrita. As <i>competências genéricas</i> seriam aquelas que não se referem a um tipo de trabalho em especial, mas a uma família de ocupações que têm algo em comum e as <i>específicas</i> estariam relacionadas a um serviço ou ocupação.</p>	<p>Para identificar as competências, as análises condutivistas buscam observar pessoas que fazem bem seu trabalho de acordo com os resultados esperados, e a partir das características que nelas constata, definem as condições para o desempenho das ocupações. Este procedimento dá origem também ao processo de normalização das competências e se apresenta como novidade em relação ao que se vinha fazendo tradicionalmente em termos de análises ocupacionais – a focalização na ocupação, considerada como reunião de postos de trabalho com características similares, já que antes se centrava basicamente nos postos de trabalho simples. A análise ocupacional é uma metodologia que busca responder às demandas do setor produtivo através da identificação de comportamentos profissionais comuns a uma série de tarefas e ocupações. Tem, portanto, os conceitos de tarefa e ocupação como centrais.</p>
FUNCIONAL	<p>Nesta abordagem, é considerado trabalhador competente aquele que consegue cumprir com êxito os objetivos definidos pela empresa e produzir os resultados esperados. Mas a competência do trabalhador só é reconhecida quando relacionada ao contexto em que foi referenciada a norma. No modelo funcional, <i>tarefa</i> e <i>função</i> devem ser diferenciadas. A <i>função</i>, conceito central da abordagem, deve expressar o resultado de uma atividade realizada em produtos ou serviços, enquanto a <i>tarefa</i>, conceito desvalorizado, se caracterizaria como o modo pelo qual se leva a cabo o trabalho.</p>	<p>Para identificar as competências, as análises funcionais partem dos objetivos principais das organizações e das áreas de ocupação, definidos pelas direções empresariais, para depois definir o que é necessário para que se alcancem tais objetivos, desagregando-se este propósito até que se consiga identificar os elementos da competência. As competências são definidas, assim, na relação entre os resultados esperados e as habilidades, conhecimentos relevantes e as atitudes dos trabalhadores.</p>

ABORDAGEM	COMPETÊNCIA	PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO
CONSTRUTIVISTA	A competência, nesta abordagem, é tratada como ponto de unidade e convergência entre os objetos do conhecimento e seu contexto, entre as condições individuais e as demandas das situações concretas no trabalho, sendo sua construção determinada pela função oriunda do mercado e dos objetivos das empresas e pelas possibilidades individuais de cada pessoa. Trabalhador competente, assim, é o indivíduo que sabe dar respostas eficientes ao seu contexto produtivo, corrigindo os problemas existentes nas situações de trabalho, tendo em vista a coesão do sistema produtivo em torno dos objetivos estabelecidos para a produção. A idéia de disfunção é, portanto, central para compreender o conceito de competência para este enfoque.	As análises construtivistas procuram definir as competências a partir das carências dos menos qualificados, consideradas como disfunções para as empresas, e das demandas do mercado de trabalho. Partindo da idéia de que todos podem aprender a fazer coisas novas e que o desenvolvimento pessoal deve resultar em enriquecimento das situações de trabalho, procura-se, nesta abordagem, identificar as competências a partir de processos de planejamento e investigação que contem com a colaboração ativa dos trabalhadores no reconhecimento e na correção das carências de formação. Para a identificação das competências, sugere-se uma experiência piloto construída com base na Pesquisa Ação Participativa (OEI, 2000), onde, partindo do conhecimento não sistematizado que o trabalhador tem sobre o seu trabalho, deverão ser construídas hipóteses iniciais e problematizações sobre o que se sabe e o que se necessita aprender para haver um desempenho eficiente em uma função produtiva, para depois haver a sistematização dessas informações que constituirão as normas e subsidiarão os programas de formação. Fazem parte desta metodologia, procedimentos de envolvimento e de motivação dos trabalhadores para a participação voluntária, necessária à apropriação de seus conhecimentos e de suas experiências.

Fonte: ARAUJO (2001)

Embora haja no campo das proposições do Ministério do Trabalho e Emprego, a intenção de se criar, no caso brasileiro, uma Rede de Certificação de Competências, observa-se, entre as experiências, que são objeto de análise, que nem todas voltadas à certificação de pessoas, adotam como referência, a noção de competência, e mesmo assim, não há um conceito único entre os que a adotam. Além disso, observa-se, ao contrário dos Sistemas de Certificação analisados no segundo capítulo, que no Brasil, não há uma explicitação da abordagem filosófica adotada em algumas experiências.

Na experiência do PROFAE, a competência é entendida como

um assumir de responsabilidade' ela 'é uma atitude social, antes de ser um conjunto de conhecimentos profissionais' embora 'na quase totalidade dos casos, o assumir responsabilidade frente às situações de trabalho complexas, necessite de novas aquisições de conhecimento'.

Deste modo ‘uma pessoa que aceita e pode, subjetivamente falando, mobilizar esta atitude social, terá muito mais facilidade para aprender que uma pessoa que esteja em posição defensiva ou de rejeição’ (ZARIFIAN *apud* MARQUES, 2001, p.7).

Além da disposição para aprender e, do componente individual de desenvolvimento da competência, faz-se um apelo à capacidade do indivíduo em relacionar-se com o outro – saber-ser. A noção de competência, tal como é proposta pelo Programa, relaciona-se à *capacidade de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros atores para mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional* Zarifian (*apud* MARQUES, 2001, p. 16). O programa considera o desenvolvimento das competências técnicas e profissionais como um dos importantes fatores para a atuação profissional, sendo a primeira, desenvolvida através cursos de formação/qualificação, enquanto que a segunda, expressa-se na capacidade de cuidar do outro.

Do ponto de vista conceitual, a definição de competência do PROFAE pode ser associada à abordagem construtivista à medida que requer que o trabalhador *dê respostas eficientes em seu contexto produtivo*, ou seja, tenha capacidade de *enfrentar com iniciativa e responsabilidade, situações e acontecimentos próprios de um campo profissional*.

Se forem consideradas as características concernentes ao processo de identificação das competências na abordagem construtivista tal como são propostas por Araujo (2001), pode-se dizer, que na experiência do PROFAE, há uma congruência entre a definição/conceito de competência adotado e seu processo de identificação. Pois, de acordo com as fontes analisadas, o processo de escolha das competências a serem certificadas, ocorreu através da aplicação de um roteiro constituído de dois blocos para a

discussão– um composto pela indicação espontânea pelos participantes das ações mais comuns dos auxiliares de enfermagem feitas pelos próprios profissionais a fim de se analisar a pertinência e adequação das ações ao contexto profissional e, outro, pela observação do processo de trabalho do profissional. Nesse caso, as competências foram definidas a partir das ações requeridas no processo de trabalho.

O conceito de competência adotado pelo projeto da Secretaria Municipal do Trabalho do Rio de Janeiro – ATA¹³ não é explicitado nas fontes consultadas. Entretanto, é feita referência a um dos objetivos do curso – desenvolver habilidades básicas, específicas e de gestão. Entretanto, há evidências, de que o conceito e a identificação de competência, se relaciona à abordagem funcional, pois no processo de avaliação, o candidato é submetido a um teste teórico e a um teste prático, sendo que para o segundo, o trabalhador ocupará um posto de trabalho específico, recebendo os instrumentos e os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades propostas. Um outro elemento que oferece indicadores da possibilidade de classificação das competências na abordagem funcionalista, é a necessidade de se aumentar o vínculo entre a formação escolar e profissional no atendimento às necessidades do mercado de trabalho. No caso da experiência do ATA, como foi observado, um dos objetivos é a promoção do aumento da escolaridade e, de acordo com o documento analisado, a Educação de Jovens e Adultos, deve estar fundamentada na relação entre educação, trabalho e práticas sociais.

No projeto do SENAI – Projeto Estratégico para Certificação Profissional baseada em Competência, a competência profissional é definida como *um processo de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de atividades ou funções típicas segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos*

¹³ Apoio ao Trabalhador Autônomo

pela natureza do trabalho. Embora nas fontes analisadas não seja feita uma indicação explícita da abordagem/enfoque adotado pelo SENAI, o desenvolvimento e a validação de uma metodologia para a certificação de competências, constitui um dos objetivos do Projeto Estratégico, sendo que essa metodologia é baseada nos perfis profissionais desejados – o que dá indicadores de uma opção pela abordagem funcional.

Outro indicador da opção pelo enfoque funcionalista, seria o próprio conceito de competência adotado, à medida que este está relacionado às habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções típicas segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos no mundo do trabalho.

A experiência da Associação Brasileira de Manutenção constitui um exemplo de projeto voltado à certificação de pessoas, que tem como elemento norteador, a noção de qualificação, pois um dos objetivos do projeto, é o de promover a certificação ocupacional que é entendida como o processo de reconhecimento formal da qualificação do profissional, independentemente da forma como foi adquirida. Apesar do conceito-chave do programa ser o de qualificação, constitui também, objetivo do processo, a melhoria da competência do trabalhador. Embora o Projeto de Certificação de Pessoal da área de Manutenção não tenha como enfoque/ abordagem a noção de competência, o processo de certificação é feito com base nos perfis profissionais que constituem as normas de requisito para a qualificação tal como ocorre em algumas experiências de certificação baseadas na noção de competência. Os critérios e as normas de certificação são definidos com base em uma ocupação. O profissional a ser certificado passa por um exame prático, cujas atividades a serem executadas são definidas através de análise ocupacional. De acordo com Araujo (2001), a análise ocupacional condutivista é uma metodologia que busca responder às demandas do setor produtivo através da identificação de comportamentos profissionais comuns a uma série de tarefas e

ocupações. Segundo o mesmo autor, a análise condutivista procura chegar a uma tarefa desenvolvida nas ocupações, identificando as habilidades e conhecimentos necessários a um desempenho adequado. Nesse sentido, em função do processo de identificação das qualificações necessárias, pode-se dizer que a abordagem ou, a concepção adotada pelo programa da Associação Brasileira de Manutenção, é a condutivista.

A competência, entendida como a capacidade de mobilizar, desenvolver e aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes no desempenho do trabalho e na solução de problemas para gerar os resultados esperados, é a definição adotada pelo Programa de Certificação da Qualidade Profissional para o Setor de Turismo. O programa entende a certificação como um processo que atesta publicamente a competência para o trabalho, tendo como referência uma norma. Do ponto de vista conceitual, a definição de competência adotada pelo programa aproxima-se da abordagem funcional à medida que propõe a aplicação de conhecimentos e habilidades no desempenho do trabalho. Entretanto, cabe observar que no processo de avaliação, é exigido que o trabalhador desempenhe uma função polivalente, ou seja, exercer atribuições que extrapolem os limites de sua ocupação, aproximando-se nesse caso, da abordagem condutivista.

No caso do Projeto Integrar da CUT, não há, nas fontes consultadas, uma explicitação do conceito de competência. Entretanto, no próprio documento, são elencadas duas questões que no entendimento da entidade precisam ser esclarecidas:

como ocorre a articulação entre os ‘percursos formativos’, as ‘competências transferíveis’ e o reemprego, ou seja, de que modo o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos possibilitarão ao trabalhador se colocar em outra empresa, em outros postos de trabalho ou mesmo em outro setor de atividade; como se dá, no Programa, a operacionalização da certificação de competência como equivalente de capacitação técnica especificamente, além da equivalência com a formação regular oficial (CAZEDEN, 2002, p. 180).

Nesse caso, há uma necessidade de se articular a oferta formativa, ou o percurso formativo construído pelos trabalhadores e as necessidades do setor produtivo.

Observa-se, entre as experiências analisadas, que não há um consenso em relação ao que seja competência, refletindo uma tendência apontada pela literatura. Entretanto, observa-se, quer seja através das definições adotadas, quer seja através de seu processo de identificação, uma tendência predominante ao enfoque funcionalista. Enfoque esse, que leva em conta, sobretudo, os objetivos da organização, muitas vezes, em detrimento aos próprios interesses dos trabalhadores que não têm a possibilidade de construção de um itinerário formativo de acordo com suas necessidades, limitando o desenvolvimento de competência a uma conformidade com as demandas da empresa. Como foi discutido no segundo capítulo, a abordagem funcionalista é adotada nos modelos chileno e mexicano e visa articular, com maior ênfase, a oferta formativa e as demandas do setor produtivo. Para além dos confrontos entre as concepções filosóficas e os conceitos de competência que vêm sendo adotados, há uma outra questão que precisa ocupar a centralidade dos estudos voltados à certificação de competências: a gestão dos sistemas de certificação, pois para que essa se configure como democrática, deve ser assegurada a participação dos interlocutores sociais nos processos de negociação das competências que serão objeto de avaliação e certificação.

4.3- O MODELO DE GESTÃO DAS EXPERIÊNCIAS E O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS A SEREM CERTIFICADAS

Como foi analisado no segundo capítulo deste trabalho, entre os países selecionados, dentre as questões que têm sido enfatizadas, nos processos de gestão dos Sistemas de Certificação são, a participação e o diálogo social. Em alguns países como Canadá e Reino Unido, a participação dos interlocutores, em especial a dos

trabalhadores, iniciou-se de forma tardia. Entretanto, o papel desses interlocutores tem sido considerado estratégico no desenvolvimento dos Sistemas na busca por uma espécie de 'equilíbrio' na correlação de forças dos interesses antagônicos entre capital e trabalho, no qual os trabalhadores do Sistema Britânico buscam um equilíbrio entre os objetivos das organizações em termos de qualificação e treinamento promovido pela empresa e o que eles próprios objetivam. No caso do Modelo Canadense, um dos desafios que se tem em termos da gestão do sistema, como foi discutido no segundo capítulo, é de assegurar a participação dos trabalhadores na condução do processo, tendo-se em vista, o baixo nível de sindicalização dos mesmos.

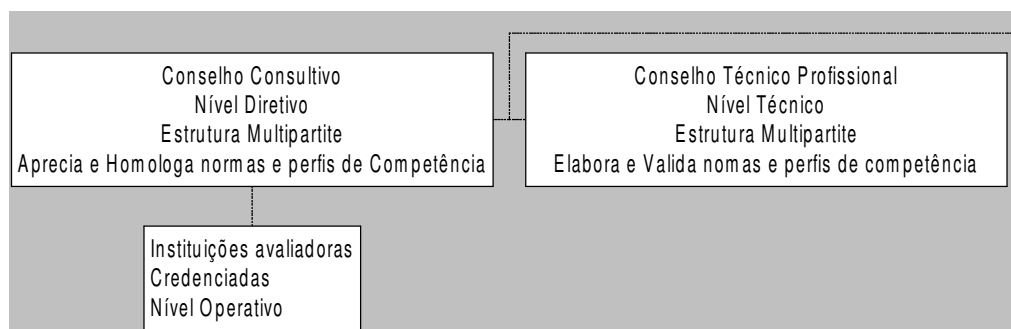
Dos países selecionados, observa-se que a gestão das experiências tem como característica predominante, a descentralização. Em alguns países, a participação do Estado ocorreu mais na perspectiva de impulsionar a institucionalidade de uma 'nova' educação profissional e da criação de um Sistema de Certificação, ficando a condução do processo, a cargo do setor produtivo.

No Brasil, há no campo das proposições dos interlocutores sociais e do governo, a recomendação em torno da construção de modelos bi, tri ou mesmo, multipartite de gestão das experiências de certificação de competências. Nesse processo, a construção de um modelo quadripartite envolvendo de forma paritária, a participação de diversos interlocutores – o governo através dos representantes dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego; trabalhadores, educadores e empregadores – constituem a base da proposta de gestão do SAC/MEC.

O PROFAE propõe um modelo de gestão de caráter participativo e descentralizado, constituído pela mobilização e envolvimento de diversos interlocutores: trabalhadores; empregadores; instituições formadoras; gestores públicos e privados; usuários do sistema de saúde, sendo que a articulação desses interlocutores

seria uma das etapas da estratégia de implementação. Na sua execução, estão envolvidos representantes de diversos segmentos: do governo, das entidades de classe das centrais sindicais. Para que se possa ter uma dimensão da participação dos diferentes atores, apresenta-se a estrutura organizacional do PROFAE que pode ser elucidada da seguinte forma:

FIGURA – VII ESTRUTURA DO PROFAE



Fonte: Elaborado a partir de dados obtidos no Documento de Referências Conceituais para a Organização do Programa.

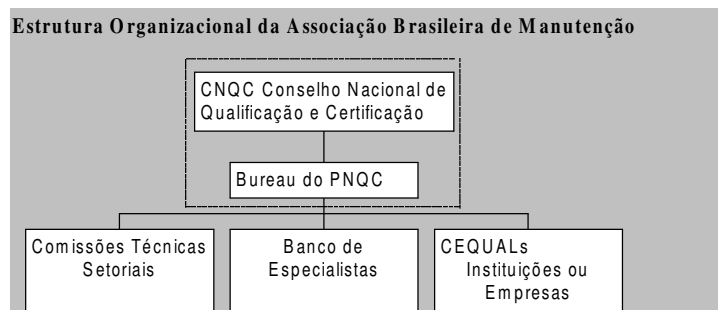
O *Conselho Consultivo Nacional* é constituído por uma estrutura multipartite, envolvendo a participação de representantes do Estado – do MTE e do MEC; da CUT, da Federação dos Trabalhadores da Área de Saúde, além dos representantes da Federação Brasileira de Hospitais. As atribuições desse Conselho são a de acompanhar o desenvolvimento e implementação do Sistema de Certificação de Competências do PROFAE. O *Conselho Técnico Profissional* é constituído por representantes da CUT, da coordenação de Recursos Humanos do SUS e por representantes da área de enfermagem. Constitui papel desse Conselho, a elaboração e a validação do perfil das competências e das normas de certificação. O processo de avaliação das competências, executado pelo nível operativo, será de responsabilidade das entidades credenciadas,

denominadas de terceira parte e constituirá uma prática vigente na gestão dos Sistemas de Certificação dos países selecionados.

No Programa da Secretaria de Estado do Trabalho do Rio de Janeiro, o gerenciamento é feito em três níveis. O *controle* da qualidade e dos resultados é feito pela *Secretaria Municipal do Trabalho* que define as diretrizes técnicas e gerenciais. A *gerência operacional* fica a cargo da entidade executora, sendo dividido em unidades que são gerenciadas pela *comunidade local* que será responsável pela infra-estrutura física dos locais onde serão ministrados os cursos de capacitação. No Comitê Técnico Setorial da Indústria da Construção Civil – um dos setores abrangidos pelo programa – o processo de negociação para a definição dos Perfis Ocupacionais e os Mapas de Competência envolve a participação de representantes dos empresários, da Entidade executora que no caso, é o SENAI e, representantes dos trabalhadores da área de construção civil, esboçando um modelo bipartite.

O processo de certificação da ABRAMAN pode ser caracterizado como descentralizado. A composição do Sistema Nacional de Certificação da ABRAMAN é a seguinte:

FIGURA – VIII ORGANOGRAMA ABRAMAN



FONTE: www.abraman.org.br

Na gestão da experiência da Associação, a questão da participação parece ser pouco enfatizada. O Programa Nacional de Qualificação e Certificação de Pessoal

(PNQC) da ABRAMAN é dirigido, de acordo com Ribeiro (2001), de forma paritária, por 35 empresas que representam os tomadores e os prestadores de serviços, não sendo feita, nas fontes analisadas, nenhuma referência à participação dos trabalhadores.

Para a gestão do Projeto Estratégico do SENAI, é proposto um sistema multipartite. O programa da CUT tem um sistema descentralizado, no qual cada estado tem sua própria coordenadoria.

Assim como ocorre na gestão da ABRAMAN, na condução do processo de gestão do Instituto de Hospitalidade, a questão da participação dos trabalhadores não é enfatizada. A gestão do Programa do Instituto de Hospitalidade envolve a participação de diversos segmentos do patronato. Entretanto, no documento analisado, não são explicitados o modelo de gestão adotado, nem mesmo, o grau de envolvimento dos diferentes atores na elaboração das normas de competência.

Além das experiências ora mencionadas, no setor produtivo, existem outros programas voltados à certificação de pessoas. É o caso por exemplo, da experiência da PETROBRÁS, cuja motivação para o desenvolvimento decorre da necessidade de se garantir a qualidade dos produtos oferecidos pela empresa. A experiência de certificação de pessoas da Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem constitui outro exemplo no campo da certificação de pessoas. A questão da certificação vem sendo discutida no âmbito da FBTS desde os anos 1970, quando começou a ser desenvolvida a certificação do Inspetor de Soldagem, o que segundo Barbosa (2002), contribuiu para a melhoria da qualidade dos serviços prestados.

O objetivo do Sistema Nacional de qualificação e certificação de inspetores de soldagem é de regulamentar os requisitos e critérios, e, definir uma sistemática para qualificação e certificação de inspetores de soldagem com base nas necessidades dos diversos setores produtivos.

A concepção de certificação da FBTS tem sua origem:

na certificação de produtos em função das exigências internacionais da ISO. Posteriormente a FBTS evoluiu para a certificação e qualificação de pessoal, tendo em vista as exigências das normas internacionais de segurança e de qualidade (BARBOSA, 2002, p.67).

O processo de certificação desenvolvido pela Fundação compreende o atendimento a requisitos de escolaridade e de experiência profissional do candidato e um exame de qualificação composto de provas teóricas e práticas, sendo o processo de qualificação desenvolvido no SENAI.

No SEBRAE, há a proposta de Desenvolvimento Pessoal e Certificação por Competências – Sistema de Gestão de Pessoas. Algumas das características desse sistema seriam: direcionamento das competências profissionais às competências empresariais; alinhamento dos programas capacitação às necessidades organizacionais; remuneração dos profissionais com base nas competências aplicadas no trabalho. O desenvolvimento desse Sistema de Gestão de Pessoas, estaria motivado pela necessidade de se constituir uma organização flexível. De acordo com proposta do SEBRAE haveria mudanças no processo de gestão da força de trabalho, uma vez que o processo de remuneração seria alterado em função do desenvolvimento de competências. Haveria um sistema de gratificação, cujo percentual sofreria variações em função dos resultados obtidos nos processos de avaliação e certificação das competências a serem desenvolvidas no exercício da função gerencial. O modelo de gestão pela competência do SEBRAE constitui um exemplo típico de alteração na base da formação decorrente da passagem da economia tradicional para a chamada economia tradicional, tal como é apresentado por Pochmann (1999-2000) – diferenciação nas profissões e nos salários.

4.4- AS IMPLICAÇÕES SOCIETAIS DOS PROCESSOS DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Observa-se, como foi argumentado, que um dos pontos de convergência entre as experiências, passa pela motivação para seu desenvolvimento – necessidade de reconversão da força de trabalho como elemento estratégico do aumento dos padrões de competitividade e produtividade. Além disso, os programas analisados preconizam o incremento do nível de qualificação do trabalhador e o aumento do nível de escolaridade como elementos propiciadores da qualidade dos produtos e serviços prestados. À exceção do Projeto da Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro – ATA (Apoio ao Trabalhador Autônomo), cujo pressuposto é de que a inserção do indivíduo no mercado de trabalho é a condição para a aquisição da plena cidadania e que qualidade de vida do trabalhador está relacionada com sua aquisição, tendo por isso, o objetivo de propiciar o aumento da escolaridade básica e profissional do trabalhador, os demais programas, inclusive o PROFAE, que tem em sua primeira etapa a formação do Auxiliar de Enfermagem em nível fundamental, as motivações para o desenvolvimento dos Programas estão pautadas na questão da qualidade dos serviços prestados. O Programa Nacional de Qualificação do Pessoal da Área de Enfermagem tem como pressuposto básico: a formação do trabalhador como elemento estratégico da melhoria da qualidade de serviços, objetivando uma maior integração aos novos produtivos.

A busca pelo aumento do nível de escolaridade do trabalhador, a iniciativa pelo incremento do nível de qualificação, sendo que a certificação profissional passa a constituir uma espécie de credencial simbólica, é uma tendência adotada pelo setor produtivo e até mesmo pelos trabalhadores e pelo Estado como uma estratégia de reconversão da força de trabalho. Em que pese o fato de algumas experiências no caso

brasileiro, terem como ‘preocupação’ central o aumento da escolaridade do trabalhador, o que prevalece é a subsunção à lógica mercantil.

Como foi discutido, uma das questões que tem sido debatidas, no campo das proposições dos interlocutores do governo e sociais, seja no Brasil ou, no contexto internacional, é o diálogo social. Como afirma Sochaczewski (2000), sindicalismo e formação profissional sempre estiveram relacionados. Tanto o é, que o movimento sindical tem suas origens marcadas por reivindicações de um tipo de educação– a profissional.

No Brasil, apesar das exceções que se poderiam citar, a formação profissional não ocupou o centro da ação sindical e, ao contrário de muitas experiências internacionais, não foi objeto prioritário de negociação entre capital e trabalho. O empresariado sempre considerou a preparação para o trabalho um assunto de seu próprio domínio. A experiência internacional revela, em muitos casos, justamente o oposto: a formação profissional foi, e continua sendo, objeto estratégico de negociação (SOCHACZEWSKI, 2000, p.14).

No campo das proposições das entidades sindicais, em especial, a da CUT, a formação do trabalhador tem se constituído como um dos elementos estratégicos de reconversão da força de trabalho, porém a entidade defende que a formação não deve se restringir às demandas do setor produtivo e que a capacitação voltada para as demandas específicas do posto de trabalho, deve ser de responsabilidade da empresa. O interesse das entidades sindicais pela certificação de competências e pela educação profissional, como foi visto, está apoiado, de um lado na necessidade de se atender às demandas do setor produtivo, de outro, pela necessidade de se oferecer uma formação geral ao trabalhador. Sochaczewski (2000), discute a questão do recente interesse das entidades sindicais no Brasil em torno da educação profissional. De acordo com a autora,

Para os trabalhadores e, particularmente, para o movimento sindical, a novidade está tanto na natureza dos projetos oficiais e da iniciativa privada, como no novo espaço de negociação que se abre junto ao governo e aos empresários (...). Os desafios da negociação estão na capacidade dos sindicalistas apresentarem propostas para a formação

profissional frente às novas formas de produzir e de organizar a produção de bens e serviços e de tratarem o conjunto de questões que perpassam a preparação para o trabalho.

Nos últimos anos, o movimento sindical vem apresentando alternativas para os problemas relacionados à capacitação para o trabalho. As propostas sindicais resultam da conjugação de três ordens de fatores: de um lado, as definições estratégicas dos trabalhadores sobre as relações entre educação e sociedade; de outro, a avaliação das práticas correntes de formação profissional, implementadas pelo patronato e pelos programas oficiais, através de agências como as escolas públicas, escolas técnicas, centros federais de educação tecnológica, universidades, centros e empresas de pesquisa aplicada e, por fim, da sua própria experiência.

Diante dessa realidade, o movimento sindical e o movimento popular enfatizam a educação como uma de suas bandeiras de luta (SOCHACZEWSKI, 2000, p.7).

Como é argumentado pela mesma autora, o movimento sindical vem apresentando alternativas para a capacitação profissional. É nesse contexto que a questão da certificação de competências vem ganhando centralidade nas propostas das entidades sindicais.

Como foi discutido no terceiro capítulo, o interesse dos sindicatos e dos trabalhadores em torno da certificação parece soar muito mais como uma estratégia frente às *investidas do capital* (RUMMERT, 1998), que como uma simples subordinação à lógica mercantil.

O processo de certificação ocupacional – reconhecimento da qualificação/competência do trabalhador independentemente da forma como foi adquirida, tanto por parte do trabalhador, quanto da empresa, representa uma iniciativa que pode amenizar o problema de exclusão do trabalhador com baixo nível de escolaridade no Brasil, à medida que valorizaria o *savoir-faire* do trabalhador. A adoção dessa estratégia colocaria em xeque o papel da escola na preparação para o trabalho?

Por outro lado, há que se observar uma exigência cada vez maior por parte da organização flexível de formação geral do trabalhador que normalmente adquirida na educação básica. A tendência de se reconhecer o papel estratégico do desenvolvimento da educação básica não é recente. Como afirma Rodrigues *apud* Fidalgo (1999), a partir

dos anos 1980, estava presente, no discurso empresarial no Brasil, a necessidade de se melhorar a escolaridade básica dos trabalhadores como forma de se garantir o atendimento aos padrões de competitividade na indústria brasileira.

A preocupação central do patronato no Brasil é, entretanto, a constatação de que o nível de escolarização da PEA brasileira é bastante precário se comparado com o já conquistado por outros países, sejam desenvolvidos ou emergentes, tais como os chamados tigres asiáticos adotados, como caso paradigmático.

Os documentos empresariais no Brasil afirmam que se até a década de oitenta foi possível a utilização de uma mão-de-obra com baixo nível de qualificação, os novos tempos estariam indicando a necessidade de uma forte elevação do nível de escolarização, de modo a permitir que os trabalhadores acompanhem os processos de trabalho em contínua mutação.

O objetivo da escolarização básica seria o desenvolvimento de habilidades fundamentais como a de saber ler e interpretar a realidade, saber expressar-se adequadamente, saber trabalhar em grupos na resolução de problemas e saber lidar com os conceitos matemáticos e científicos. Segundo a CNI, a educação básica deveria revisar seu currículo a fim de contemplar o ensino de idiomas (especialmente o inglês e o espanhol) hajam vista os novos requisitos exigidos pelas inovações tecnológicas e pela integração internacional. A escola básica deveria propiciar aos jovens conhecimentos relacionados aos conceitos de qualidade e produtividade, bem como orientação para que estes possam fazer sua escolha profissional e compreender seu papel social (FIDALGO, 1999, p.121-122).

Observa-se então, na citação acima, o papel atribuído à educação básica – desenvolver as habilidades fundamentais *saber ler e interpretar a realidade, saber expressar adequadamente*, dentre outras; habilidades essas, relacionadas às competências básicas ou genéricas mencionadas em algumas propostas de certificação de pessoas ora analisadas.

No que se refere ao processo de negociação das competências a serem certificadas, observa-se, que é consenso entre os interlocutores, que o processo de gestão da formação ou da certificação profissional, deve envolver a participação de diversos segmentos da sociedade. Por exemplo, no campo das proposições dos interlocutores do governo, o Ministério da Educação propõe, para a gestão do SAC, um modelo quadripartite de gestão, assim como na proposição do Ministério da Saúde, que

propõe para a gestão do PROFAE, um modelo multipartite. Para a gestão do Programa da Secretaria do Trabalho do Rio de Janeiro – ATA, a proposta para instituição do modelo é a da gestão bipartite.

No campo das proposições das entidades do setor produtivo, nas experiências da Associação Brasileira de Manutenção, do SENAI, do Instituto de Hospitalidade e da FBTS, o processo de gestão proposto é baseado na participação de diversos segmentos, configurando modelos bipartites ou tripartites.

Nas proposições das entidades sindicais, a questão da negociação aparece como elemento estratégico. É o caso da Proposta de Certificação da Força Sindical que entende a qualificação profissional como um espaço de luta e de negociação, propondo a partir disso, o desenvolvimento de processos de capacitação e de certificação de dirigentes sindicais para a atuação em processos de negociação da capacitação no próprio local de trabalho, para o processo de negociação de perfis profissionais e de competências a serem certificadas.

Entre os países cujas experiências foram analisadas, o Canadá enfrenta problemas em relação a pouca participação dos trabalhadores na condução do processo de formação profissional, em especial, na condução do processo de gestão das competências. Embora no caso brasileiro as proposições dos interlocutores do governo e sociais estejam calcadas na participação, haja vista as proposições em torno dos modelos multipartites de gestão, a busca pela construção de um modelo de gestão democrática dos processos de gestão das experiências de certificação de competências pode ser comprometida devido a dois fatores – a própria história do movimento sindical no Brasil e o enfraquecimento do poder sindical abalado pelo crescimento do número de trabalhadores desempregados que se submetem a precarização do trabalho em troca da possibilidade de reinserção no mercado, ou até mesmo, em função do processo de

institucionalização da noção de competência. Pois como foi discutido, a noção de competência coloca em xeque, referências, como, carreira, salário, profissão, grade de classificação.

Um outro aspecto comum às experiências analisadas relaciona-se à ausência de uma concepção filosófica explícita. Nesse sentido, cabe problematizar qual seria a metodologia mais apropriada para construção dos processos de certificação. Essa ausência de uma concepção filosófica definida traria implicações para a construção de um Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências?

Em relação à definição de competência, no PROFAE, ela é entendida como: *capacidade de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros atores para mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional*. As definições de competência utilizadas no Programa se aproximam das propostas por Zarifian (1996). Na experiência do Instituto de Hospitalidade, a competência (a ser desenvolvida por um recepcionista e por alguns outros profissionais cujas normas já foram aprovadas), é definida como: capacidade de mobilizar, desenvolver e aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes no desempenho do trabalho, capacidade para a solução de problemas, e para gerar os resultados esperados. Assim, a definição de competência profissional está vinculada à abordagem funcional à medida que enfatiza os resultados esperados pelo setor produtivo.

No caso do PROFAE, a metodologia utilizada para a definição do perfil profissional do Auxiliar de Enfermagem – AE, de acordo com o documento do Ministério da Saúde, foi, a observação direta do processo de trabalho do AE. Tendo-se em vista, a definição de competência adotada pelo Programa, e o fato de que o

(...) o processo de elaboração e validação do perfil do AE abre, para a área de saúde, uma oportunidade de identificar a necessidade de

adequação desse perfil ao atual modelo de assistência preconizado pelo SUS, bem como aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico para Área de Saúde, do Ministério da Educação (BRASÍLIA, Ministério da Saúde, 2001, p. 3)

Observa-se que o processo de identificação das competências do auxiliar de enfermagem – AE ocorre através da observação direta da atividade de trabalho, com vistas a se adequar o perfil do profissional às necessidades do SUS. Esse processo pode constituir um indicador que a proposta do PROF AE tem convergências com a abordagem funcional. Entretanto, a definição de competência adotada pelo Programa, como foi discutido, se aproxima da definição em uma perspectiva construtivista – capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e destrezas a partir das necessidades práticas colocadas pelas situações de trabalho.

Em relação a ABRAMAN, observa-se que as normas e os níveis de qualificação exigidos aos trabalhadores que passam pelo exame de qualificação, são obtidos através da análise ocupacional. O candidato ao processo de certificação será submetido a exames teóricos e práticos. Nesse processo, será feito um cruzamento de duas variáveis – escolaridade e tempo de experiências, sendo exigido aos trabalhadores com maior nível de escolaridade, menor tempo de experiência e *vice-versa*. Embora a experiência de Certificação de Pessoas empreendida pela Associação Brasileira de Manutenção não tenha como intenção explícita, a certificação de competências, observa-se, que a concepção de certificação a ela subjacente – reconhecimento da qualificação do trabalhador independente da forma como foi adquirida, estaria mais relacionada à abordagem construtivista, enquanto a análise ocupacional – processo utilizado para a elaboração das normas de qualificação, por ser relacionada às atividades profissionais específicas, remeteria à abordagem condutivista. Essa aparente ‘incoerência’ das abordagens poderia trazer implicações para o processo de gestão do sistema? Quais? Como seriam avaliadas as competências? Seriam avaliadas da mesma forma? Que

estratégias adotar para o certificado tenha reconhecimento legitimidade perante o mercado de trabalho?

No caso da FBTS, a certificação é também vinculada à qualificação e não à competência. Levando-se em consideração que o objetivo do Sistema de qualificação e certificação da FBTS é regulamentar os requisitos, critérios e sistemática para a qualificação e certificação de inspetores de soldagem com base nas necessidades dos diversos setores produtivos, e, o que o processo certificação compreende basicamente o atendimento a requisitos de escolaridade e de experiência profissional do candidato a um exame de qualificação profissional, observa-se uma tendência à adoção da abordagem funcional, uma vez que há uma intenção explícita de se adequar os requisitos e os critérios para a qualificação dos inspetores de soldagem às necessidades do setor produtivo.

Na experiência da PETROBRÁS, a certificação é entendida como um conjunto de procedimentos *que conduzem ao testemunho escrito da qualificação do nível de competência de um indivíduo, em uma dada atividade industrial*, e a qualificação refere-se à *demonstração de aptidão física, conhecimento, habilidade, treinamento e experiência, requeridos para executar adequadamente atividades estabelecidas* (ALMEIDA, 2002, p. 72). Embora esteja vinculado à qualificação, o processo de certificação pode ser relacionado à abordagem funcional à medida que as aptidões a serem demonstradas pelos trabalhadores são relacionadas à execução adequadas de atividades.

A partir da análise das fontes consultadas, é possível apreender alguns aspectos relevantes acerca da política de formação profissional/certificação de competências da Secretaria Municipal do Trabalho do Rio de Janeiro:

- Um dos pilares de sustentação desse programa é a questão da empregabilidade.

Isso se verifica não apenas em função do objetivo explicitado na proposta do Programa, como também, a partir da estruturação dos cursos oferecidos – cursos de curta e média duração com vistas a formar microempresários. Esses cursos estão vinculados a três linhas de habilidades – básicas, específicas e de gestão. Sendo que a noção de habilidade de gestão, de acordo com Marçal (2000, p.181), se refere à

capacidade de organizar de organizar, administrar, controlar meios e de autogestão do indivíduo, relativas ao seu tempo e espaço de trabalho, à escolha de métodos de desenvolvimento de sua autonomia no desenvolvimento de suas atribuições, da capacidade de solucionar problemas e de tomar decisões. Estas habilidades se apóiam nas competências metodológicas, técnicas e comunicativas necessárias ao trabalho em grupo e implicam na capacidade de se expressar, de se comunicar no grupo de trabalho, com os superiores ou subordinados, num procedimento que leva ao diálogo, à busca de consenso, elementos essenciais para o processo de negociação. São habilidades necessárias a um processo de gestão participativa_(grifos nossos).

As dimensões das habilidades de gestão elencadas pela autora, em especial no que se refere ao trabalho em grupo, à capacidade de se expressar, de comunicar com superiores e subordinados, tem sido em grande medida, elementos constitutivos do conceito de competência adotado por exemplo, na experiência do PROFAE.

De acordo com a mesma autora, a Resolução do CODEFAT,

(...) define as habilidades de gestão como o conjunto de ‘competências e conhecimentos relativos às atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalhador autônomo ou próprio trabalhador individual, no processo produtivo’ (MARÇAL, 2000, p. 181).

Essa capacidade de autogestão requerida aos trabalhadores, constitui um dos elementos-chave da proposta do Programa do ATA – Apoio ao Trabalhador Autônomo.

Embora se trate de um programa voltado à formação profissional de trabalhadores, o que se configura como uma política social, há ainda um certo caráter

assistencialista¹⁴ do Programa do ATA que pode ser evidenciado através de sua dimensão compensatória, à medida que atende a um público-alvo, que se caracteriza quanto à idade, por pessoas entre 30 e 50 anos; quanto à escolaridade, a maioria possui o Ensino Fundamental incompleto. O Programa objetiva a formação do trabalhador autônomo, sem discutir a questão do trabalho regulamentado.

Na experiência do ATA não é explicitada a definição de competência adotada, no entanto, é feita referência ao processo de avaliação da mesma, que é realizado através de exames/testes teóricos e práticos, sendo que o segundo é realizado através de atividades individuais. Nesse processo, o candidato ocupará um posto de trabalho específico. No caso da experiência do ATA, o documento analisado não oferece elementos suficientes para se identificar, a abordagem da competência adotada na experiência. Entretanto, a partir desse dado, pode-se classificá-la na abordagem funcional, sobretudo, se se considerar o fato da formação/certificação estar vinculada à demanda do setor produtivo e a avaliação do candidato ocorrer no momento em que este ocupa posto de trabalho.

As definições de competência e de certificação presentes na experiência do Instituto de Hospitalidade – *competência*: capacidade de mobilizar, desenvolver e aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes no desempenho do trabalho e solução de problemas para gerar os resultados esperados e, *certificação*: processo que atesta publicamente a competência para o trabalho, tendo como referência uma norma, remetem a algumas características da abordagem construtivista. No caso de SENAI, a definição de competências também se aproxima da abordagem construtivista.

¹⁴ Como argumenta DUARTE (2000 b), assistencialismo é o oposto da assistência como direito social. A sua prática transforma o direito em ajuda e da doação, assumindo características paternalistas, clientelistas e autoritárias. As ações assistencialistas normalmente são pontuais, descontínuas e desarticuladas de outras práticas sociais, assumindo mecanismos seletivos e compensatórios, em substituição a critérios de universalidade e de reconhecimento dos direitos da cidadania.

Entretanto, seu processo de definição, a partir dos perfis desejados, converge para a análise funcional.

Ainda no que se refere à noção de competência, observa-se que não há, como foi dito, um consenso em relação a sua classificação. O que na experiência do PROFAE é designado como competências técnica – *capacidade de dominar os conteúdos das ações, das regras e dos procedimentos da área específica de trabalho, as habilidades para compreender os processos e lidar com os equipamentos, a capacidade de entender os sistemas e as redes de relações, a capacidade de obter e usar as informações*; no SENAI, é denominada de competências técnicas que estão relacionadas ao domínio técnico da atividade e até mesmo, às competências básicas que são entendidas como sendo aquelas relativas aos fundamentos técnicos – científicos relativos a cada qualificação profissional.

Observa-se, que nem todas as experiências analisadas, como foi mencionado, fazem uso da noção de competência e, mesmo as que fazem, não adotam uma mesma definição. Essa ausência de consenso em relação ao que seja competência pode ser observada tanto no plano teórico tal como foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, quanto no plano prático. Entre as experiências brasileiras analisadas, a do PROFAE e do SENAI elucidam essa ausência de consenso em relação à definição de competência, pois ambos têm suas propostas de certificação de pessoas cuja base é a noção de competências porém, adotam diferentes definições.

Essa ausência de consenso em torno da noção de competência pode ser ainda observada entre algumas das experiências internacionais citadas como é o caso da experiência Canadense, na qual, cada Província desenvolve o seu sistema e nesse caso, tende a se adotar diferentes referenciais (diferentes definições de competência e certificação). No caso do Modelo Norte Americano em que a relação federativa tende a

ser respeitada, cada Estado da Federação tem autonomia para gerir o seu próprio sistema e conseqüentemente, adotar seus próprios referenciais. Essa autonomia em relação ao governo central, tende, como foi observado, a dificultar a instituição de um sistema nacional de certificação. No caso brasileiro, essa ausência de um consenso em relação à noção de competência pode ser um dos desafios a ser enfrentados na construção de um sistema nacional.

Uma outra característica que aparece como predominante nas experiências brasileiras é o perfil do público alvo atendido pelos programas de certificação. Há a predominância em algumas propostas, de trabalhadores com baixo nível escolaridade, o que reflete de certa forma, uma tendência apontada no terceiro capítulo das empresas adotarem estratégias para o aumento da escolaridade do trabalhador.

Uma característica que também pode ser observada tanto nas experiências internacionais quanto nas brasileiras, é a motivação para o desenvolvimento das experiências – necessidade de se promover mudanças no sistema educacional a fim de se melhorar o nível de qualificação da força de trabalho. À exceção das experiências do ATA e o Programa da CUT, que têm também como objetivo, o incremento do nível de escolaridade do trabalhador, as demais experiências colocam o desenvolvimento dos processos de certificação de pessoas como um dos elementos estratégicos para a melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Entretanto, há que se observar, a especificidade da realidade brasileira em relação à da maioria dos países cujos sistemas de certificação foram analisados – o baixo nível de escolaridade da força de trabalho. Pois, enquanto nas experiências internacionais as proposições dos empresários para a reestruturação do sistema educacional giravam em torno da necessidade de se promover mudanças na educação profissional; no caso das experiências brasileiras, o discurso dos empresários, gira como

foi visto, em torno da necessidade de mudanças na educação básica como elemento que possibilitaria o desenvolvimento de habilidades fundamentais. Nesse processo, o reconhecimento dos saberes adquiridos em outros espaços que não só o escolar, poderia assegurar as condições de empregabilidade dos trabalhadores? No caso brasileiro, em que o discurso dos empresários é em torno da necessidade de melhoria da oferta de educação básica como elemento facilitador do desenvolvimento de habilidades fundamentais e o desenvolvimento de experiências de certificação de pessoas, observa-se, tal qual vem ocorrendo nos sistemas internacionais de certificação, uma tendência à subsunção do sistema educacional à lógica das necessidades do mercado, expressando assim, uma tendência a uma visão adequacionista da educação às demandas do setor produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à gestão dos programas/propostas das entidades governamentais que foram analisados, observa-se uma tendência à busca pelo desenvolvimento de uma gestão mais democrática, pois a questão da participação dos interlocutores é buscada e enfatizada nas propostas. Embora a questão da participação dos trabalhadores seja enfatizada, a preocupação com o incremento da escolaridade seja explicitada, torna-se necessário analisar a efetividade social desses programas e em que medida esse pode contribuir efetivamente para o aumento da qualificação real do trabalhador.

Os programas, como foi argumentado, incentivam o aumento do nível de escolaridade do trabalhador, mas quais são as medidas efetivamente adotadas nessa direção, pois como é sabido, a educação de jovens e adultos vem sendo fortemente impactada pela atual política de financiamento da educação básica – o FUNDEF?

Como é feito acompanhamento dos egressos dos Programas? Como é analisada a efetividade dos mesmos?

CONCLUSÃO

O Brasil não possui ainda, como foi visto, um sistema de certificação consolidado. Entretanto, há iniciativas e proposições de interlocutores sociais e do governo em relação ao desenvolvimento de competências e de processos de certificação de pessoas como estratégia de desenvolvimento das forças produtivas – uma das razões que levaram os países analisados (Chile, França, Canadá, México e Reino Unido) à construção de seus Sistemas de Certificação.

Observa-se, entre os países cujas experiências foram analisadas, uma forte influência do setor produtivo, propondo inclusive, mudanças nos sistemas escolares, pois na perspectiva do patronato de alguns países selecionados, a educação, mormente, a profissional, não atendia às necessidades do setor produtivo. Nesse quadro, mudanças na estrutura da educação profissional, como no caso da França – a formação em alternância e o reconhecimento dos saberes tácitos possibilitariam a reconversão da força de trabalho.

Como foi discutido no terceiro capítulo, o índice de escolaridade da população economicamente ativa no Brasil é, em alguns setores, muito baixo se comparado a de outros países cujas experiências são analisadas nesse trabalho. As propostas de flexibilização da educação profissional, de modulação e mesmo de valorização da experiência do trabalhador adquirida em diferentes espaços formativos, inclusive no trabalho, poderia representar, na proposição dos interlocutores do governo, dos trabalhadores e dos empresários, um mecanismo de não-exclusão de cidadãos que não tiveram acesso à idade própria e que possuem experiência profissional adquirida no próprio mercado de trabalho.

As experiências da ABRAMAN e da PETROBRÁS combinam os fatores escolaridade e tempo de experiência do trabalhador que será submetido à certificação.

Aos trabalhadores com menor tempo de experiência, é exigido maior nível de escolaridade e *vice-versa*. As matrizes de avaliação propostas pela ABRAMAN e pela PETROBRÁS podem vir a representar um caminho para a não-exclusão dos trabalhadores com baixo nível de escolaridade, desde que o certificado seja reconhecido em várias instâncias, em especial, no mercado de trabalho.

Entretanto, uma análise apressada em torno do processo de certificação de competências pode encobrir as contradições reais do processo. O reconhecimento dos saberes adquiridos fora do ambiente escolar e a valorização dos saberes demonstrados no processo de trabalho, pode aparentemente, soar como um elemento constitutivo de uma autonomia do trabalhador, ou mesmo, como uma diminuição do fosso existente entre trabalho real e trabalho prescrito. Esse processo pode na verdade, funcionar como um mecanismo de cooptação, fazendo com que o trabalhador revele saberes que não são facilmente observáveis, e que muitas vezes, funcionam como um instrumento de barganha.

No processo de reconhecimento dos saberes adquiridos no exercício profissional, há uma outra questão candente: como avaliar as competências construídas pelos trabalhadores? Pois como foi anteriormente discutido, há, entre as experiências brasileiras, a ausência de uma metodologia explícita em relação ao processo de definição das competências a serem certificadas. Então, como dar conta da multidimensionalidade das competências? Como afirma Depresbiteris (2001),

a apreensão das competências exige que se conheça aquilo que está sendo proposto para o perfil do profissional em termos de competências e padrões de desempenho desejados; que se vá além dos objetivos de ensino, verificando a atuação dos saberes – saber-fazer e saber-ser mobilizadores das competências; que conhecimentos e habilidades, anteriormente adquiridos, sejam reconhecidos. Esta afirmação teórica traz sérias conseqüências à prática da certificação: como medir competências? Que grau de subjetividade vem carregado na mensuração de atitudes de trabalho? Como ser justo na medida do saber-fazer, respeitando as várias estratégias de resolução de um

problema que diferem de pessoa a pessoa? Que indicadores escolher para observar? Que critérios determinar? (p.30)

Além da questão da avaliação das competências, há um outro problema que precisa ser equacionado: três anos e meio de escolaridade são suficientes para desenvolver as competências básicas, ou genéricas¹⁵ (capacidade de ler, interpretar, comunicar)? O desenvolvimento de competências e a certificação assegurariam uma melhor preparação da força de trabalho? Assegurariam o aumento da qualificação real do trabalhador?

Na proposição dos interlocutores do governo brasileiro, como no caso da experiência desenvolvida pelo Ministério da Saúde, o PROFAE, os trabalhadores passam por um processo de formação geral e profissional anterior à certificação. Esse processo representa a possibilidade de desenvolvimento de uma política pública de educação profissional. No entanto, cabe ressaltar que esse é um Programa com duração prevista para quatro anos, o que representa mais uma política de governo que propriamente uma política pública de Estado e pode ainda, colocar a questão da formação do trabalhador no âmbito do assistencialismo que, como é apresentado por Duarte (2000 b), é marcado pela descontinuidade das ações, desarticulado de outras práticas sociais, tendo um cunho compensatório.

Nesse sentido, pode-se dizer que algumas das implicações sociais aqui discutidas não são 'privilegio' do modelo de competências, pois já foram elencadas por diversos autores nas discussões em torno do processo de institucionalização do modelo flexível. Entretanto, algumas dessas implicações parecem se intensificar ainda mais em face do processo de institucionalização do modelo de competências.

¹⁵ a designação dessas competências varia entre as proposta analisadas.

Pois, esse modelo, ao colocar em xeque, referências como, carreira, salários, grade de classificação, o modelo de competência tira cada vez mais do trabalhador, seu poder de negociação já comprometido pelo aumento do chamado exército de reserva e da história de participação e diálogo social no Brasil.

Nesse sentido, torna-se necessário analisar as contradições sociais do processo de certificação, pois sua dinâmica expressa e ao mesmo tempo, oculta antagonismos: formação inicial *versus* formação na empresa; valorização da qualificação *versus* a valorização da competência; valorização da experiência *versus* exigência por alta qualificação inicial como norma de contratação.

As proposições dos interlocutores brasileiros em termos de desenvolvimento de competências e dos processos de certificação giram em torno da construção de modelos bipartite e multipartite. Entretanto, diante quadro ora exposto, como assegurar a construção de um modelo participativo de gestão das competências no Brasil? Como assegurar também que os interlocutores tenham o mesmo peso político, se a motivação para o desenvolvimento dos processos de certificação está relacionada à lógica do mercado?

Ao discutir a Gestão da Educação Profissional no Brasil, Fidalgo (2001) aponta os limites e as possibilidades da construção de uma via de regulação social entre a lógica do mercado e a estatal e afirma que:

Os papéis institucionais dos conselhos tripartites e paritários não se revestem de consenso, variando entre posições que defendem a idéia de atribuir a gestão paritária funções de regulação social com a finalidade precípua de garantir a governabilidade da crise até aquelas que argumentam ser esta forma de construção e de implantação das políticas sociais um modelo que deveria ser privilegiado para a construção de bens públicos, em qualquer momento sendo este de crise ou não.(...)

Ao se criar uma esfera de regulação social, que se pretende nem estatal e nem mercantil, talvez se possa legitimar o desenvolvimento de políticas sociais menos conflituosas, garantindo-se uma maior estabilidade e durabilidade das decisões, já que esta dinâmica busca, de um lado, neutralizar as imposições do mercado e, de outro,

absorver uma parte das atribuições tradicionalmente entendidas como do Estado.

Uma das qualidades institucionais do paritarismo é certamente de prolongar no tempo e de projetar no espaço as trocas políticas passadas. A participação dos interlocutores sociais nos conselhos paritários tem demonstrado que esta engenharia social é um caminho que tornam mais compatíveis e previsíveis os comportamentos destes, diminuindo as tensões e os enfrentamentos diretos. Se de um lado, esta característica pode ser capaz de permitir a construção de projetos de longo prazo, de outro, entretanto, este caminho pode induzir ao desenvolvimento de projetos sociais politicamente estéreis ou neotecnicistas, nos quais a 'técnica' tende a ser entendida como desprovida de compromissos políticos e de intencionalidades (FIDALGO, 2001, p.84-85) (*passim*).

As questões apresentadas pelo mencionado autor em relação aos papéis institucionais dos conselhos tripartites e paritários podem ser também observadas na busca pela construção do sistema de certificação de competências no Brasil. Pois há uma correlação de forças entre o mercado, o Estado e os trabalhadores. Como foi discutido, as empresas e os Organismos Internacionais defendem de certa forma, uma espécie de 'privatização' do público, no qual as empresas tomam para si a prerrogativa de oferecem aos trabalhadores uma formação continuada adequada às suas necessidades. Essa tendência pode ser evidenciada a partir do questionamento da efetividade da educação oferecida nos sistemas escolares. Porém, ao mesmo tempo em que as organizações tendem a implementar programas voltados à formação da força de trabalho, essas demandam do Estado a oferta de uma educação básica de qualidade. Por trás desta contraditória relação entre os papéis do Estado e do mercado, não estar-se-ia criando neste quadro uma esfera de regulação nem estatal, nem mercantil? Entretanto, embora haja proposições em torno da construção de sistemas multipartites de gestão da certificação, o que vem ocorrendo é uma forte pressão do mercado de trabalho, o que poderá implicar, num peso político diferenciado dos interlocutores sociais.

Os contornos da gestão dos sistemas de certificação parecem estar caminhando na perspectiva apontada por Fidalgo (2001), de construção de *uma esfera de regulação*

social que se pretende nem estatal, nem mercantil à medida que, em alguns dos países cujas experiências foram objeto de análise, o Estado assume um papel de incentivador do desenvolvimento de experiências, mas que em nome da autonomia das unidades não intervém na gestão e na condução do processo de certificação.

Em relação à gestão dos sistemas analisados, percebe-se que o processo de negociação da formação profissional na França constitui um exemplo de modelo paritário. Entretanto, no Brasil, o desenvolvimento dessa estratégia de negociação pode ser limitado, não só em função do recente processo de instituição do diálogo social, mas também, pela ausência de consenso em relação às proposições em torno da construção de um Sistema de Certificação de Competências.

A histórica correlação de força entre capital e trabalho tende a se manifestar nas novas formas de negociação decorrentes do processo de institucionalização da noção de competências. Nesse caso, *o processo de negociação coletiva tornar-se-ia muito próximo do modelo toyotista* (ANTUNES, 2000), podendo ser representado pelo provérbio *dar os anéis, para não se perder os dedos*. Pois o trabalhador subsume-se a um processo de precarização do trabalho em nome de uma pseudo-permanência no posto de trabalho. Nesse sentido, cabe uma questão: como fazer então, para que o sistema de certificação, funde-se no diálogo social? Como assegurar que o trabalhador, sobretudo aquele alijado do mercado de trabalho formal tenha condições de arcar com os custos da certificação profissional? Esses problemas constituirão uma parte dos desafios a serem enfrentados pelo Estado, o que talvez, venha impulsionar, a formulação de políticas públicas de trabalho e renda e de medidas para que a efetividade das mesmas seja assegurada.

A partir das proposições dos diferentes interlocutores e das experiências de certificação profissional, analisadas nesse trabalho – tanto as nacionais como as

internacionais – observa-se que a adoção do modelo de competências e o desenvolvimento dos processos de certificação trazem implicações para a gestão da força de trabalho. Haja vista, as mudanças introduzidas por exemplo, pelo processo de gestão de pessoas proposto pelo SEBRAE – remuneração variável e individualizada, o que certamente contribui para o enfraquecimento de alternativas coletivas de negociação.

Na maioria das experiências dos países selecionados, observa-se que embora tenham sido no primeiro momento incentivadas pelo governo, as experiências têm sido conduzidas pelo empresariado, representando, como foi discutido, uma tendência a uma visão adequacionista de educação às demandas do setor produtivo – subsunção à lógica do mercado.

Em relação às experiências brasileiras, observa-se também uma tendência à subsunção do processo de certificação à lógica mercantil, tanto pelo fato das experiências analisadas serem motivadas pela necessidade de se adequar o perfil da força de trabalho às necessidades do mercado, como pelo fato de algumas experiências estarem inseridas, como a da ABRAMAN e a do Instituto de Hospitalidade em Programas de Qualidade para os setores de Manutenção e Turismo, respectivamente. Cabe ressaltar que a qualidade é uma noção polissêmica e que por isso, sua adoção apresenta limitações. A inserção dessas experiências em Programas de Qualidade que tem como foco, a melhoria dos padrões dos serviços prestados. Nesse sentido, torna-se necessário se questionar qual seria então, o sentido atribuído à qualidade do ponto de vista do trabalhador.

Embora a questão da Certificação de Competências venha ganhando espaço na agenda dos interlocutores do governo no Brasil, observa-se ainda uma falta de integração entre os Ministérios em relação às proposições em torno da Certificação de

Competências. De um lado, o Ministério do Trabalho e Emprego propõe a criação de uma Rede de Certificação de Competências, de outro o Ministério da Educação propõe a criação de um Subsistema de Avaliação de Competências que se pretende não ser conflitante com os que se encontram em desenvolvimento, tais como o da ABRAMAN, o do SENAI. Há ainda, entre as proposições dos interlocutores do governo, o Programa de Formação do Profissional da Área de Saúde – PROFSAE que tem como objetivo final, a certificação de competência, entretanto, com duração prevista para quatro anos, podendo implicar em uma descontinuidade de ações empreendidas pelo Estado no campo da formação do trabalhador.

A ausência de consenso entre os interlocutores do governo, pode ser também evidenciada através das definições de competência e certificação propostas nos documentos analisados. No âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, a competência *é definida como a capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas necessárias ao desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho; capacidade produtiva de um indivíduo que se define e se mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta, não apenas da instrução, mas em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional.* No MEC, a competência relaciona-se a ações e operações mentais de caráter cognitivo, afetivo e psicomotor que mobilizam, articulam e colocam em ação os saberes, gerando assim, habilidades, ou seja, saber fazer. No Ministério da Saúde, a competência é definida como ‘um assumir de responsabilidade’ ela ‘é uma atitude social, antes de ser um conjunto de conhecimentos profissionais’ embora ‘na quase totalidade dos casos, o assumir responsabilidade frente às situações de trabalho complexas, necessite de novas

aquisições de conhecimento'. Deste modo, *uma pessoa que aceita e pode, subjetivamente falando, mobilizar esta atitude social, terá muito mais facilidade para aprender que uma pessoa que esteja em posição defensiva ou de rejeição*. Embora as definições das três entidades passem pela capacidade de mobilizar saberes e conhecimento, o que se percebe é o que os Ministérios tendem a optar por suas próprias definições e metodologias de análise das competências.

Nas proposições dos empresários observa-se, também, tal como foi abordado no terceiro capítulo, que nem todas as experiências ainda são norteadas pela noção de competência e as que são, não apresentam um consenso sobre a definição adotada. Ora fala-se em certificação de pessoas, ora fala-se em programas de certificação da qualificação do trabalhador.

A partir das questões ora discutidas, conclui-se que o processo de institucionalização de um Sistema de Certificação de Competências no Brasil é perpassado por diversos embates. No que concerne às implicações desse processo sobre de gestão da força de trabalho, observa-se, como foi discutido, que a motivação central para o desenvolvimento de um Sistema de Certificação de Competências gira em torno da necessidade do setor produtivo – adequar a formação da força de trabalho às mudanças no mercado de trabalho. Nesse processo, como ficaria a formação geral e profissional dos trabalhadores? Como e o que certificar?

Como é sabido, o nível de escolaridade da população jovem e adulta no Brasil é ainda precário. Como as competências básicas ou genéricas (capacidade de ler, escrever e interpretar) poderão ser desenvolvidas? Se há uma tendência de desenvolvimento de programas de formação e capacitação na e pela empresa e do reconhecimento dos saberes adquiridos no processo de trabalho, então, qual será o papel da escola? E do Estado? Será que continuará desenvolvendo programas pontuais como o PROFAE?

Quais serão então, os papéis dos conselhos multipartites e paritários? Como será construído o modelo de regulação social nesse processo de instituição do modelo de certificação de competências? Essas e outras questões constituem exemplos de limites a serem enfrentados na construção de um Sistema Nacional de Certificação.

Em que pese o fato das empresas tenderem a arcar com os custos do processo, há que se pensar acerca da situação dos desempregados. Quem vai arcar com esse ônus? Pois, para que a certificação seja um processo inclusivo, ela deve ser independente da situação laboral e de estudo do trabalhador, assegurando o acesso à certificação, mesmo daqueles trabalhadores com menor grau de escolaridade e com maiores dificuldades de (re)inserção no mercado de trabalho.

Labarca (1999) ao discutir os problemas da capacitação nas empresas na América Latina, afirma que as organizações, especialmente as de pequeno porte, que optam por desenvolver seus próprios programas de capacitação, enfrentam problemas em relação ao custo da formação e a possibilidade de retorno do investimento. Por outro lado, observa-se uma tendência a um questionamento do papel da escola no que se refere à formação profissional, o que tem feito com que muitas empresas busquem outras estratégias de (re)qualificação da força de trabalho – uma tendência bastante freqüente a partir dos anos 1980.

Esse embate em torno da gestão de competências no Brasil apresenta algumas ambivalências: exigências por maiores níveis de escolaridade *versus* mão-de-obra pouco qualificada; exigências de sólida formação geral *versus* trabalhadores com educação básica precária; reconhecimento dos saberes advindos da profissionalidade *versus* diploma/formação inicial.

Entretanto, cabe ressaltar que o desenvolvimento de estratégias de formação na e pela empresa pode apresentar limites – uma formação voltada estritamente para o posto

de trabalho, representando uma visão adequacionista de formação profissional à lógica do mercado. Além disso, o processo de certificação promovido pela empresa poderia fazer com que somente trabalhadores inseridos no mercado de trabalho tivessem oportunidade de reconversão profissional. Na realidade brasileira, é preciso observar a questão do custo da certificação, no caso por exemplo da ABRAMAN, estes valores variam entre R\$ 170,00 e R\$ 500,00. De acordo com Ribeiro (2002), cerca de (70 a 83%) desse valor é repassado ao SENAI, onde funcionam os CEQUAL'S para cobrir gastos com material de consumo e pagamento de pessoal envolvido.

Em face do quadro ora exposto, ficam algumas questões em aberto: as experiências de certificação possibilitariam o aumento da qualificação real do trabalhador (essa questão só poderá ser respondida à medida que as experiências no campo da certificação de competência forem adquirindo contornos mais precisos). Quais serão, com a criação de uma Rede ou de um Sistema de Certificação de competências, os contornos da negociação coletiva no Brasil? Pois como lembram Melo; Carvalho Neto (1998),

negociação coletiva tem como fundamento uma disputa pelo poder, seja para conservá-lo ou para crescê-lo. O que ator social busca, na verdade, é a melhoria de sua posição na correlação de forças. A negociação é um processo dinâmico, constituindo a última fase das etapas de manifestação do conflito nas relações de trabalho (...). Analiticamente, a negociação coletiva se instala num espaço onde a originalidade está na ambigüidade de seus fins, na legitimidade da própria negociação enquanto prática de regulação do conflito, na sua instabilidade, e, conseqüentemente, numa grande indeterminação. Trata-se, portanto, de um procedimento social suficientemente imbuído de ideologia e de história e, por isso, contínuo, inacabado e sempre renovável, além de ser determinante a definição das formas de relação entre os atores sociais (p.32-33).

À medida que o processo de reestruturação produtiva e de construção do Sistema de Certificação adquire novos contornos, o processo de negociação coletiva passa por (re)configurações cujo o caráter e o desdobramento vão demandando um aprofundamento teórico a respeito da questão, pois cada vez mais, vão se intensificando

os antagonismos entre capital e trabalho. Como foi apresentado, o processo de institucionalização da noção de competência coloca em xeque a noção de qualificação social, e o processo de formação e de certificação de competências tem estado subsumido à lógica mercantil, enfraquecendo o poder de negociação dos trabalhadores tanto das competências a serem certificada, quanto da própria força de trabalho.

Embora essas questões, como foi mencionado, pareçam ‘novidades’ decorrentes do processo de institucionalização da noção de competência, como foi apresentado no primeiro capítulo, ao se discutir os elementos materiais do deslocamento da noção de qualificação para o modelo de competência, observa-se, a partir da análise do quadro descrito por Harvey (1998), que o próprio Estado atua como ‘mediador’ na correlação de forças capital e trabalho, ‘apoiando’ as negociações em nível local ou por empresa – mais um fator que viria a contribuir para o enfraquecimento dos processos de negociação coletiva.

Em relação à qualificação real, não se pode perder de vista, como lembra Deluiz (1996), que essa noção é muito mais difícil de ser observada à medida que se constitui mais no saber-ser que propriamente no saber-fazer. Nesse sentido, retorna-se à questão inicial: a necessidade de se criar um mecanismo de avaliação que dê conta da multidimensionalidade do conceito de competência, da qualificação real e das dimensões comportamental e/ou atitudinal da noção de competências – o saber-ser – um dos elementos constitutivos dos quatro pilares da educação básica preconizados pelos organismos internacionais como estratégia de desenvolvimento dos Sistemas Escolares dos Países da América Latina e Caribe. Nesse sentido, pode-se dizer que as análises em torno dos impactos dos sistemas de certificação sobre a qualificação real podem ser, em um primeiro momento, consideradas apressadas não só pela dificuldade de apreensão

desta dimensão (qualificação real), quanto pelo próprio nível de incipiência em que se encontram as experiências de certificação no Brasil.

Embora as proposições no campo da certificação de competências pareçam unificadas – criação de um mecanismo que dê conta de reconhecer os saberes construídos em outros espaços sociais que não só a educação formal, torna-se necessário ler nas entrelinhas das proposições dos diferentes interlocutores a fim de se compreender os reais interesses e identificar seus reais condicionantes, tendo-se em vista, a antagônica relação entre capital e trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMAN. *Certificação de Pessoal de Manutenção*. Disponível em <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/sem_belo/abraman.pdf> Acesso em: 01 de Ago.2003.

_____. *Revista Manutenção*. Disponível em: <http://www.abraman.org.br/revista_manutencao/ultimas_edicoes.asp> Acesso em 05 abr. 2003.

ALMEIDA, L. C. de. Qualificação e Certificação de Pessoal da Petróleo Brasileiro S.A. PETROBRÁS. In: *Certificação de Competências Profissionais– Relatos de Algumas Experiências Brasileiras*. Brasília: MTE/OIT, 2002, p.69-84.

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Capinas: Editora da UNICAMP, 1995. 158 p.

ARANHA, A. V. S. Modelo Japonês de Produção. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG,2000, p.211.

_____. Formação profissional nas empresas: *locus* privilegiado da educação do trabalhador? In: PIMENTA, S.M.; CORRÊA, M.L. *Gestão, Trabalho e Cidadania: novas articulações*. Belo Horizonte: Autêntica – CEPEAD/ FAE/UFMG, 2001.p.281-294.

ARAÚJO, R. M. de L. (a). As novas “Qualidades Pessoais” Requeridas pelo Capital. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.º 5, p.18-34, jan/jun, 1999.

_____. (b) Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. *Trabalho & Crítica_* – Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. Rio de Janeiro, Niterói, n.º 1, p.173-186. *Trabalho & Crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. EduFF, , Setembro de 1999.

_____. *Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso*. 2001. 207 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

ARRUDA, M. da C. C. Qualificação versus competência. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, SENAC-DN, v.26, n.2, , maio-ago., 2000. p. 18-27

BARBOSA, J. A.B. Processo de formação/qualificação/certificação da Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem – FBTS. In: *Certificação de Competências Profissionais– Relatos de Algumas Experiências Brasileiras*. Brasília: MTE/OIT, 2002.p.59-68.

BRASIL. Decreto n.2208 de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. Seção 1. Disponível em : <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm#leis>>. Acesso em 10 Ago. 2003.

_____.LDB (1996).*Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em 10 Ago. 2003.

BRÍGIDO, R. V. Projeto de Criação de um Sistema de Certificação Ocupacional. *Projeto CERT/DIV*. Brasília: MTb– SEFOR/OIT, 1998. Disponível em:<<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/brigido/index.htm>>. Acesso em: 10 Dez.2002.

_____. Criação de uma Rede Nacional de Certificação de Competências Profissionais. In: *Certificação de Competências Profissionais – “Discussões”*. Brasília: OIT, MTE, 1999. p. 51-126.

MELO, M.C. de O. L.;CARVALHO NETO, A. M. *Negociação Coletiva e Relações de Trabalho*: O Debate Atual. SP: ABET, 1998. 113P.

CAZADEN, W. Programas Integrar para Desempregados: Requalificação Profissional e Certificação de Competências- Um Novo Espaço Sindical de Negociação – Central Única dos Trabalhadores – CUT. In: *Certificação de Competências Profissionais– Relatos de Algumas Experiências Brasileiras*. Brasília: MTE/OIT, 2002.,p.57-181.

CINTERFOR. Proyecto de competencias laborales: Análisis de la experiencia comparada en Competencia Laborales. Disponível em <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/index.htm>>

CRIVELLARI, H. M. T. Mudança de paradigma produtivo e relação educativa: uma abordagem regulacionista. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.º 4, p.43-59, ago/dez, 1998.

CUNHA, A. A. Setor Produtivo /Sistema Produtivo. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFGM,2000, p.307-308.

DAVIES, N. *O FUNDEF e o Orçamento da Educação – desvendando a caixa preta*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 121 p. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo: 64)

DELUIZ, N. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. Boletim Técnico do SENAI. n.º 2 , V.22, .p.1-11, Maio/Agosto 1996. Disponível em: <<http://200.179.53.5/informativo/BTS/222/boltec222b.htm>> Acesso em: 10 Dez 2001

DEPRESBITERIS, L.Certificação de Competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. *Formação*,Brasília, v.1, n.2, p.29-40, mai-ago/ 2001 . Disponível em:<http://www.profae.gov.br/pagina_publica.htm>. Acesso de 10 Dez. 2001. ISSN: 1519-0781.ABRAMAN. www.abraman.org.br.

DIEESE. *Mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: 2001. p. 1-18. Disponível em <http://www.dieese.org.br/esp/mercadodetrabalho.pdf>. Acesso em: 01 de Agosto de 2003.

DUARTE, A.M.C. (a) A crise do Fordismo nos países centrais e no Brasil. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.º 7, p. 48-61, jul/dez, 2000.

_____. (b) Assistencialismo. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFGM,2000, p.25.

EVANGELISTA, J; MACHADO, L. Empregabilidade. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFGM,2000, p.141.

EVANGELISTA, J; Reconversão Profissional. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFGM,2000, p.278-279.

FERREIRA, C.G. Reestruturação Produtiva. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG,2000, p.283-284.

FIDALGO, F.A *Formação Profissional Negociada França e Brasil*, anos 90. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999. 226p.

_____. O caráter das atuais transformações societárias e a questão do lugar dos sujeitos nestas mudanças. In: _____ (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. cap.2, p. 41-60.

FIDALGO, F.; MACHADO, L.R. de S. O PLANFOR e a Reconceituação da Educação Profissional. *Trabalho & Educação* – Revista do NETE, Belo Horizonte, n.º 6, p.92-109,jul/dez, 1999- jan/jun 2000.

FLORES, C. Regime de Acumulação. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG,2000, p.284-285.

FOGAÇA, A. Modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro. In: *A educação e os trabalhadores*. São Paulo: Página Aberta, 1992. p. 13-46.

FORMAÇÃO. Brasília: Ministério da Saúde – Secretaria de Investimento em Saúde, 2001, n.2. Disponível em :< http://www.profae.gov.br/pagina_publica.htm>. Acesso de 10 Dez. 2001. ISSN: 1519-0781.

FRIGOTTO, G. Os delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual No Campo Educacional. In: GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*.Petrópolis: Vozes, 1998. p. 77-108.

GUIMARÃES, B. D.; ROCHA, N. L.; SANTOS, N. E. P. dos. O desenvolvimento de competências no quadro da reestruturação produtiva. *Trabalho & Educação em Perspectiva*-NETE/ FaE/ UFMG. Belo Horizonte, n.º 7, p. 20-26, jan/jun 2000.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna* : uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. (Trad.).10ª ed. São Paulo : Loyola, 2001.349p.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4ª ed.Petrópolis : Vozes, 1994. p. 124-138.

INSTITUTO DE HOSPITALIDADE. *Certificação Profissional no Setor de Turismo: A experiência do Instituto de Hospitalidade*. Belo Horizonte, Outubro de 2001.Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/sem_belo/turismo.pdf>. Acesso em: 10 jan.2003.

INVERNIZZI, N. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos anos. *Trabalho & Crítica*– Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. Rio Grande do Sul, n.º 2, p. 45-61,Setembro de 2000.

JACINTO, C.; GALLART, M. A. (coord.). *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideu: CINTERFOR, 1998. 341 p. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/jacinto/index.htm>>. Acesso em: 23 set 2000.

LABARCA, G. *Formación Para El Trabajo: Observaciones En América Latina Y El Caribe*. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/pub_empresa/pdf/labarc1.pdf>. Acesso em: 10 dez 2001.

MACHADO, L. R. de S. Qualificação do trabalho e as relações sociais. In: FIDALDO, F. S. (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 13-40.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional- das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade* – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Competência, Qualificação e Trabalho. Campinas, n. 64, número especial, p. 13-49, Setembro de 1998. (Número Especial)

MARÇAL, J. Habilidade de Gestão. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, 2000, p.181

MERTENS, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. 1ª ed. Montevideo. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/pdf/mertens.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2001.

MORAES, C.S.V. O que há de novo na Educação Profissional no Brasil. *Trabalho & Educação* – Revista do NETE, Belo Horizonte, n.º 8, p.13-45, jan/jun 2001.

PEREIRA, A.F.; ALEXIM, J.C. In: *Certificação de Competências Profissionais* – ‘Discussões’ (Introdução). Brasília: OIT, MTE, 1999. p. 7-10.

PETROBRÁS. *Qualificação e Certificação de Pessoal da PETROBRÁS*. Brasil. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/petro/sld001.htm>>. Acesso em: 10 Mai.2003.

POCHMANN, M. Mudanças na ocupação e a formação profissional. *Trabalho & Educação* – Revista do NETE, Belo Horizonte, n.º 6, p.48-71, jul/dez, 1999- jan/jun 2000.

RAMOS, M. N. *Da Qualificação à Competência: Deslocamento Conceitual na Relação de Trabalho*. 2001. 320 f. Tese (Dourado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2001.

RIBEIRO, .A.A.T. Programa Nacional de Qualificação e Certificação de Pessoal da Associação Brasileira de Manutenção – ABRAMAN. In: *Certificação de Competências Profissionais*– Relatos de Algumas Experiências Brasileiras. Brasília: MTE/OIT, 2002, p.35-58.

RIOS, J.A. Institucionalização. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1987, p. 613.

RUMMERT, S.M. Capital e trabalho convergências e divergências quanto à educação básica. *Trabalho & Educação* – Revista do NETE, Belo Horizonte, n.º 4, p.21-39, ago/dez, 1998.

SOCHACZEWSKI, S. (coord.) et al. Diálogo social, negociação coletiva e formação profissional no Brasil. *Aportes para el Diálogo Social y la Formación*, n.º 3. Montevideo: Cinterfor, 2000. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/aporte/aporte3/index.htm>. Acesso em: 09 Jul 2003.

SOUZA, M. A Programas de Certificação Profissional do Sistema “S”. *Certificação de Competências Profissionais*– Relatos de Algumas Experiências Brasileiras. Brasília: MTE/OIT, 2002. p.185-190.

STEFFEN, I. Modelos de Formação e Certificação de Competência Profissional na União Européia. *SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE TRABALHADORES- PALESTRAS*. Belo Horizonte, 2001.14p. (mimeo).

VARGAS, F.; IRIGOIN, M. Certificación de competencias del concepto a los sistemas. *Boletim CINTERFOR*. Montevideo, nº 152, p. 75-87, 2002. Disponível em <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/pdf/irva.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2003.

www.hospitalidade.org.br

ZARIFIAN,P. A gestão da e pela Competência. *Anais do Seminário Internacional de Educação Profissional, Trabalho e Competências*. Rio de Janeiro: CIET-SENAI-UNESCO, novembro de 1996 (mimeo).

ZÚÑIGA, F. V. *Algunas Experiencias de Formacion Y Certificacion Basada En Competencias en America Latina*. Disponível em:<<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/ii/index.htm>>.

FONTES DOCUMENTAIS

ALEXIM, J.; BRÍGIDO, R; FREIRE, L. (Org.). *Glossário de Termos Técnicos: Certificação e Avaliação de Competências*. Projeto de Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional. OIT –Brasil /SPPE-MTE .Disponível em:<http://www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil/inf/download/certific_aval_comp_glossario.pdf>. Acesso: 15 de agosto de 2003.

BRASÍLIA (2000). *Proposta De Organização Do Sac -Subsistema De Avaliação E Certificação Profissional Baseado Em Competências Constituídas Livrementemente Pelos Candidatos, Para Fins De Prosseguimento Ou Conclusão De Estudos*. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez 2001.

BRÍGIDO,R.V.; STEFFEN, I. FREIRE, L. (Org.). *Certificação de Competências Profissionais–Relatos de Algumas Experiências Brasileiras*, Brasília : MTE/OIT, 2002. 304 p.

CUT. *A Política da CUT sobre Formação Profissional*. 9ª Plenária Nacional da CUT-Plenária Santo Dias. São Paulo: 1999. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/aporte/aporte3/pdf/part1.pdf>>. Acesso em: 15 set 2002.

MARQUES, C. et al. BRASÍLIA. Secretaria de Investimento em Saúde. Ministério da Saúde. *Referências Conceituais para a Organização do Sistema de Certificação de Competências /PROFAE*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.profae.gov.br/pagina_conheca.htm>. Acesso em: 10 Dez. 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Perfil do Auxiliar de Enfermagem PROFAE: Relatório Final*. Brasília, 2001. <http://www.profae.gov.br/pagina_conheca.htm>. Acesso em: 10 Dez. 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Investimento em Saúde. Ministério da Saúde. *Termo de Referência do Processo de Avaliação/ Certificação do Auxiliar de Enfermagem Egresso dos Cursos do PROFAE*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.profae.gov.br/pagina_conheca.htm>. Acesso em: 10 Dez. 2001.

MTE/OIT. *Certificação de Competências Profissionais – Relatos de Algumas Experiências Brasileiras*. Brasília : MTE/OIT, 2002. 304 p.

OIT/SPPE (MEC) Brasil. *Certificação de Competências Profissionais: Análise qualitativa do trabalho, avaliação e certificação de competências*. Referenciais metodológicos. Brasília: OIT, 2002. 288p.

SEBRAE. Desenvolvimento Profissional e Certificação por Competências. *Seminário: “Certificação Profissional: Diferencial no Mercado de Trabalho”*. Belo Horizonte, Março de 2003. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/sem_sen.htm>

SENAI- Departamento Nacional. *Projeto Estratégico: Certificação Profissional Baseada em Competências*. Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/form_men/senai/sld002.htm> Acesso em: 10 Mai. 2003.

SENAI/DRMG. *Projeto “Certificação Profissional Baseado em Competências”*. Belo Horizonte, FIEMG;SENAI . Disponível em: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/sem_belo/drmg.pdf> Acesso em: 23 set. 2003.

SENAI/ CNI. *Certificação Profissional Baseada em Competências*. DN/COTED- Unidade de Conhecimento Tecnologia da Educação. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/sem_belo/senai.pdf>. Acesso em: 20 Mai. 2003.

VARGAS, F. *La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe*. Un Resumen de Experiencias de Formacion Basada en Competencias en America Latina, fev.2003. Disponible em: <<http://ilo.law.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/iii/i.htm>> Acesso em 10 de jul. 2003.

BIBLIOGRAFIA

AGLIETTA, M. *Regulación y crisis del capitalismo*. México: Siglo XXI, 1979. p. 1-15 ;p.337-344.

ALALUF, M.; STROOBANTS, M. La compétence mobiliset-elle l’ouvrier? *Revue Europeenne: Formation Professionnelle*. Berlim, CEDEFOP, n.º 1, p.47-56, 1994.

ANDES. *Plano Nacional de Educação para o Ensino Médio e Educação Profissional*. PNE/ ANDES- Ensino médio e Educação Profissional. Disponível em: www.adusp.org.br/arquivo/PNE/pneandes/PNEANDESensmed.htm. Acesso em: 10 Dez.2001.

ANTA, G. *Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral*. Madrid: OEI, 1998. 128p. Disponible em:<<http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/iberfop02.htm>>. Acesso em: 11 set. 2000.

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo trabalho. 7ª ed. São Paulo: Cortez ; Capinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000. p. 159-174.

ARAÚJO e OLIVEIRA, J. B. *Marco Institucional para Certificação Ocupacional no Brasil: o que podemos aprender da experiência própria e alheia*. Brasil, SEFOR- OIT. (mimeo).

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

BRASIL. *Ministério da Educação*. www.mec.gov.br

———. *Ministério da Saúde*. www.saude.gov.br

———. *Ministério do Trabalho e Emprego*. www.mte.gov.br

BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T. T. da. *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. Cap. 1. p-15-43.

CINTERFOR. *Proyecto de Competencias Laborales. Análisis de la experiencia comparada en Competencias Laborales - Austrália, Canadá, Inglaterra, França e México*. Disponível em: <www.cinterfor.org.uy>. Acesso em: 10 Dez. 2002.

CONOCER. *Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral*. Mexico.(mimeo).

DELUIZ, N. Atuação das Centrais Sindicais nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos. 25^a Reunião da ANPED. Caxambu, Setembro de 2002. Disponível em < <http://www.anped.org.br/25/neisedeluit18.rtf> >. Acesso em 20 Mai. 2003.

_____. SOUZA, D. B. de ; SANTANA, M. A. *Novos Cenários Produtivos e a Educação Profissional: A Perspectiva das Centrais Sindicais*. <<http://200.179.53.5/informativo/BTS/262/boltec262a.htm> > Acesso em: 09 Jul 2003.

DUCCI, M. A. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. In: *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. p. 15-26. (mimeo)

DUFOUR, R. Formación basada en competencia laboral: alcances de la metodología de grupos de oficios aplicada en Francia. In: *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. p.53-57. (mimeo)

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (ed.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000.

FRANÇA, J. L. et al. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 6^a ed. rev. e aum. Belo Horizonte:UFMG,2003. Coleção aprender.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995. Cap.3 p. 91-134.

GILS, J. J. A. Panorama general de la experiencia de España en materia de formación basada en competencia laboral. In: *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. p.59-68. (mimeo)

GORENDER, J. Extratos. Apresentação da obra completa de Marx. In: MARX, K. *O Capital*-Crítica da economia política. Vol. 1, livro 1^o . O processo de produção do capitalismo. (Prefácios e capítulos I a XVI). São Paulo: Abril Cultural, 1983. XXIII – XLIV.

IRANZO, C. *Gestión de la mano de obra y nuevas competencias en los sectores siderúrgicos y automotriz venezolanos*. (mimeo).

KUENZER, A. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. 104p.

LEITE, E. M. *El rescate de la calificación*. Montevideo: CINTERFOR, 1996.

LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso. *Trabalho & Educação – Revista do NETE/FAE/ UFMG*, Belo Horizonte, n.º 7, p. 24-36, jul- dez, 2000.

MACHADO, L. R et al. *Trabalho e Educação*. Campinas: Papius, 1994. 2ª ed, p. 9-22.

MACHADO, L. R. Educação básica, empregabilidade e competência. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.º 3, p. 15-34, jan/jul, 1998 .

_____. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez Editora: Autores associados, 1989. Cap. 3 e 4. p. 81-169.

_____. “O modelo de competências” e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de organização do Ensino Médio. *Trabalho & Educação–Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.º 4, p. 79-98, ago/dez, 1998.

MACÍAS, J.M G. El sistema de certificación de competencia laboral en México. In: *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. p.249-255. (mimeo).

MARX, K. Processo de trabalho e de valorização. In: _____. *O capital- Crítica da economia política*. Vol. 1, livro 1º . O processo de produção do capitalismo. São Paulo: Abril Cultural, 1983.p. 149-154.

_____.*O Capital: crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Vol.1.

MERLO, V. La evolución de los sistemas de validación y certificación. In: *Revista Europea Formación Profesional*, nº 12. CEDEFOP, p.39-52. (mimeo).

MORAES, C. S. V. (Org.) *Diagnóstico da Formação Profissional Ramo Metalúrgico*. São Paulo: Artichip Editora, 1999. p. 15-85.

NOVICK, M.; GALLART, M.A. (coord.). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo: CINTERFOR, 1997, 394 p.

O Estado Atual das Políticas Educacionais no Âmbito do Mercosul. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/eduytrabajo/estadosistemasMERCOSUL.pdf>>. Acesso: 07 jul 2003.

Observatório de competência laboral. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/index.htm>. visitado em 08 de Junho de 2003.

ROLE, P. O que é qualificação do trabalho? *Tempo social*. São Paulo, v. 1, n.2, p. 83-87, 1989.

SANDRONI, P.(org). *Dicionário de Economia*. São Paulo: Best Seller, 1989.

SAVIANNI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação : um debate multidisciplinar*. Petropolis : Vozes, 1994.

STEFFEN, I. *Modelos de competência profissional*. 1999. (mimeo).

STROOBANTS, M. Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo. *Calificaciones & Empleo* n° 21 - 1er trimestre 1999 - Piette/Céreq. Disponível em: <http://www.observatorio.rs.gov.br/textos/ce21.pdf>. Acesso em 23 de Set. de 2003.

TUCKER, M.; RUZZI, B.B. Un sistema Nacional de Normas de Competencia y Certificaciones para los Estados Unidos: etapas iniciales de implementación. *Boletim CINTERFOR*. Montevideo, n° 149, p. 201-216, Mayo-Agosto 2000. Disponível em <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/tuc_bro.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2003.

TUMOLO, P. S. Da subsunção formal do trabalho à subsunção da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo. *Trabalho & Crítica*– Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. Rio Grande do Sul, n.º 2, p.15-29, Setembro de 2000.

ANEXOS

ANEXO I

INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DE TEXTOS

1) IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO

1.1- Título do texto

1.2- Autor

1.3- Local de publicação

1.4- Tipo de Publicação

- Livro
- capítulo de livro
- Revista
- jornal
- Anais
- cd roam
- web
- Monografia
- dissertação de mestrado
- tese de doutoramento
- boletim

1.5- Título da Publicação

1.6- Ano da publicação

1.7- Meio de divulgação

- impresso
- digital
- web

1.8- Natureza do documento

- oficial
- não-oficial, mas publicado por órgão oficial
- não-oficial

2- ANÁLISE DE CONTEÚDO

2.1-CERTIFICAÇÃO – O texto faz referência

2.1.1- às implicações do processo de certificação sobre a negociação da força de trabalho? Quais os argumentos utilizados?

2.1.2- às implicações sobre a qualificação real do trabalhador? Quais os argumentos utilizados?

2.1.3- à possibilidade de reconversão da força de trabalho? Quais os argumentos utilizados?

2.1.4- à relação entre certificação de competências e empregabilidade? Quais os argumentos utilizados?

2.1.5- aos limites e às possibilidades do processo de certificação de competências para a classe trabalhadora? Quais os argumentos utilizados?

2.1.6- aos limites e às possibilidades do processo de certificação de competências para o capital? Quais os argumentos utilizados?

2.2-MODELO DE COMPETÊNCIA – O texto faz referência

2.2.1 às implicações da adoção do modelo de competência sobre a negociação da força de trabalho? Quais os argumentos utilizados?

2.2.2- às implicações sobre a qualificação real do trabalhador? Quais os argumentos utilizados?

2.2.3- à possibilidade de reconversão da força de trabalho? Quais os argumentos utilizados?

2.2.4- à relação entre certificação de competências e empregabilidade? Quais os argumentos utilizados?

2.2.5- aos limites e às possibilidades do modelo de competências para a classe trabalhadora? Quais os argumentos utilizados?

2.2.6- aos limites e às possibilidades do modelo de competências para o capital? Quais os argumentos utilizados?

2.3- ANÁLISES CONCEITUAIS

2.3.1- Qual é a definição de qualificação utilizada no texto?

2.3.2- Qual é a definição de competência utilizada no texto?

2.3.3 -Qual é a definição de qualificação utilizada no texto?

2.3.4- Qual é a definição de norma de competência utilizada no texto?

ANEXO II

INSTRUMENTOS PARA LEITURA E ANÁLISE DAS FONTES DOCUMENTAIS

1) IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO:

1.1-Título do texto

1.2- Autor

1.3- Local de publicação

1.4- Tipo de Publicação

- Livro
- capítulo de livro
- Revista
- jornal
- Anais
- cd roam
- web
- Monografia
- dissertação de mestrado
- tese de doutoramento
- boletim

1.5- Título da Publicação

1.6- Ano da publicação

1.7- Meio de divulgação

- impresso
- digital
- web

1.8- Natureza do documento

- oficial
- não-oficial, mas publicado por órgão oficial
- não-oficial

2- ANÁLISE DE CONTEÚDO

- 2.1- Qual o perfil de trabalhador a ser construído a partir do processo de certificação?
- 2.2- Qual a metodologia utilizada no processo de certificação?
- 2.3- Os atores envolvidos na construção do processo de certificação?
- 2.4- Como ocorre o processo de avaliação das competências a serem certificadas?

O texto faz referências

- 2.5- aos limites e às possibilidades do processo de certificação de competências para a classe trabalhadora? Quais os argumentos utilizados?

2.6 -aos limites e às possibilidades do processo de certificação de competências para o capital? Quais os argumentos utilizados?

3- ANÁLISES CONCEITUAIS

3.1- Qual é a definição de qualificação utilizada no texto?

3.2- Qual é a definição de competência utilizada no texto?

3.3 -Qual é a definição de qualificação utilizada no texto?

4- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

4.1-O programa propõe ações que possibilitem o aumento do nível de escolarização dos trabalhadores? Quais argumentos são utilizados?

4.2-Como as competências são avaliadas/aferidas?

4.3-Quem avalia?

4.4-Quem Certifica?

4.5-Como ocorre o processo de legitimação e reconhecimento da certificação frente ao mercado?

4.6-Como é definido o perfil do profissional?

5- A MOTIVAÇÃO PARA O PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO

5.1- Por parte do capital

5.2- por parte do Estado

5.3- do trabalho

5.4- Dos gestores do Programa