

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

ROGERIO TEIXEIRA

UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

SÃO PAULO
JUNHO, 2006.

ROGERIO TEIXEIRA

UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Tecnologia no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação, sob orientação do Prof^o Dr. Alfredo Colenci Jr.

SÃO PAULO
JUNHO, 2006

T000c Rogerio Teixeira

Uma contribuição ao processo de certificação de competências profissionais. — São Paulo, 2006.

82 f.

Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2006.

1. Certificação profissional . 2. Formação Profissional 3. Formação. I. Título.

CDU XXX:X

EU, RICARDO TEIXEIRA, AUTORIZO O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, A PUBLICAR ESTA DISSERTAÇÃO NO SITE DA INSTITUIÇÃO.

SÃO PAULO, JUNHO DE 2006

ROGERIO TEIXEIRA

UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
PROFISSIONAIS

PROF^o. DR^o. ALFREDO COLENCI JR. (ORIENTADOR)

PROF^A. DR^A. SYLVIA HELENA SOUZA DA SILVA BATISTA

PROF^A. DR^A. HELENA GEMIGNANI PETEROSI

SÃO PAULO , 23 DE JUNHO DE 2006.

*Para Sasquia,
paixão da minha vida.*

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador, Prof^o Alfredo Colenci Jr., pelo incentivo durante a elaboração do trabalho.

Aos professores do programa de mestrado do Centro Paula Souza pela sabedoria, empenho e dedicação.

Aos colegas e funcionários da pós-graduação que, de alguma forma, ajudaram minha caminhada.

Um agradecimento especial ao Ferdinando, pela companhia sempre alegre, que alivia as tensões.

RESUMO

A certificação de competências profissionais é um processo presente em diversos países, em especial na Europa e Estados Unidos, desde os anos 80. No Brasil, diferentemente de outros países em desenvolvimento que já a adotam, é um processo recente, que ganhou destaque a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. A certificação profissional representa uma oportunidade inestimável de reconhecimento de capacidades e habilidades para grande parte da população que chega a desenvolver conhecimento de maneira própria, através do autodidatismo e de suas experiências, sem necessariamente, ter cumprido completamente o rito legal de formação escolar. A presente dissertação procura contribuir para a formalização do processo de certificação profissional brasileiro, baseando-se em competências e, oferecer subsídios indicadores para a futura atuação das entidades certificadoras.

Palavras-chave: Certificação Profissional. Competências. Formação Profissional.

ABSTRACT

The certification of professional abilities is a present process in many countries, specially in Europe and United State, since years 80 (ou 80ths) . In Brazil, differently of other developing countries that already adopt it, it is a recent process, that gained prominence since the Lines of direction and Bases of the Education Law, n. 9.394/96, had been instituted. The professional certification represents an inestimable opportunity of recognition of the capacities and abilities for great part of the population that begins to develop knowledge in proper way, through their own self learning and experiences, without necessarily had been finished the legal school formation. The present dissertation intends to contribute for the formalization of the Brazilian professional certification process, based on abilities, and offers indicating subsidies for the future performances of the certifier entities.

Keywords: Professional Certification. Abilities. Professional Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	SNCP – Proposta Governamental	42
Figura 2	Esquema de Organização das Ações das Entidades Certificadoras	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dez Famílias de Competências Prioritárias na Formação de Professores.	24
Quadro 2	Áreas Profissionais de Cargas Horárias Mínimas	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEFA	Agência Nacional de Formação de Adultos (Portugal)
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONOCER	Conselho de Normatização e Certificação das Competências Profissionais (México)
DACUM	Designing a Curriculum
INSAFORP	Instituto Salvadorenho de Formação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Estado da Educação e do Desporto
MERCOSUL	Mercado Comum dos Países Sul-americanos
PLANFOR	Plano Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional
SCID	Systematic Curriculum and Instructional Development
SNCP	Sistema Nacional de Certificação Profissional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 NOÇÕES DE COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL	18
1.1 Competência e Competência Profissional	18
1.2 Certificação Profissional	28
1.2.1 A Vertente Econômica dos Meios de Produção	29
1.2.2 A Vertente Governamental	31
1.2.3 A Vertente da Educação	32
1.2.4 A Lição da Certificação Corporativa	33
2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	35
2.1 Sistema Nacional de Certificação Profissional: Proposta do Governo Brasileiro	40
3 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS	45
3.1 A Experiência Inglesa	45
3.2 A Experiência dos E.U.A	49
3.3 A Experiência de El Salvador	52
3.4 A Experiência Mexicana	54
3.5 A Experiência Portuguesa	58
3.6 O Panorama Internacional	59
4 AS EXPERIÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS NO BRASIL	61
5 SUBSÍDIOS INDICADORES PARA A ATUAÇÃO DAS ENTIDADES CERTIFICADORAS DO SNCP.	63
5.1 Níveis Estruturais	64
5.2 Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis	65
5.3 Organização das Ações	67
5.4 Dinâmica de Intervenção	68
5.4.1 Aplicação da Teoria das Restrições como Metodologia de Dinâmica de Intervenção em Processos de Certificação de Competências	69
5.4.1.1 Apresentação da Teoria das Restrições	70
5.4.1.2 Aplicação da Teoria das Restrições como Metodologia de Dinâmica de Intervenção.	73
CONCLUSÃO	75

REFERÊNCIAS

78

GLOSSÁRIO

82

INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas têm provocado debates acerca desta questão que chega a envolver mudanças nos paradigmas educacional e de formação profissional. Dentro deste campo de debate, muitos argumentos fundamentam-se nas reais transformações, que têm ocorrido desde as últimas décadas, dentre as quais se destacam as alterações do mercado de trabalho, com o surgimento de profissões e ocupações, num expressivo dinamismo. Exigem-se dos profissionais a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, e a elevação nos índices de qualificação decorrentes de uma alteração da estrutura do sistema de produção e de contratação.

Esse quadro demonstra a necessidade de se tomarem decisões por órgãos governamentais, com ampla participação dos gestores educacionais e dos empresários, em relação a políticas de formação e certificação profissional, necessárias para o desenvolvimento de recursos humanos, que garantam a sustentabilidade da oferta de oportunidades de formação e emprego para todos, num processo apenas iniciado em 1996.

Em muitos países, com maiores exigências no campo educacional, as autoridades desta área têm-se perguntado sobre o quê poderia e deveria fazer a escola para tornar-se significativa em relação ao emprego, reconhecendo a função educativa das empresas e dos centros de trabalho e, por conseqüência, o valor dos conhecimentos adquiridos fora da escola, a experiência dos indivíduos no trabalho, buscando recuperá-los e incorporar a todos em uma estrutura curricular educacional que leve em conta o autodidatismo e a capacidade criativa das pessoas.

Surge então, a alternativa de se validar esse conhecimento através da sistematização do processo de avaliação e certificação de competências.

Por diversos anos, atuando como professor e posteriormente, como gestor da educação profissional de nível médio, no Centro Paula Souza, trabalhando diretamente com alunos que possuem a experiência

do dia a dia, do ambiente de trabalho e mesmo fora dele, foi possível notar que a certificação profissional pode se apresentar como um agente catalizador no processo educacional, contribuindo para a motivação do indivíduo, e por conseqüência, ensejando uma mudança na qualidade do trabalho, na ampliação das oportunidades e na aproximação do ambiente escolar às condições reais do mundo profissional.

A certificação de competências, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representa um grande passo para a aprendizagem na educação profissional ao reconhecer e valorizar a experiência profissional e o autodidatismo de indivíduos. Para Fidalgo (2003), a certificação, embora reconhecidamente necessária, é um assunto sensível e desencadeia freqüentemente disputas ideológicas e apreensões entre representantes do Estado, do empresariado e dos trabalhadores. Para uns, ela deve oferecer elementos que comprovem a aquisição de conhecimentos e habilidades e, para outros, deve primar por seu caráter formativo.

No campo da Educação, o debate concentra-se na perspectiva de reconhecer conhecimentos, habilidades e saberes adquiridos ao longo da vida para fins de prosseguimento ou de conclusão de estudos, possibilitando a eliminação de barreiras de ingresso, tanto para o mercado de trabalho como para a aquisição de conhecimentos, pois não é cabível nos dias atuais, a postura de desconsideração das habilidades, conhecimentos e competências adquiridas por qualquer pessoa por meio de estudos não formais ou no próprio trabalho. Para o Conselho Nacional de Educação, um dos objetivos centrais de um processo de certificação é o de propiciar melhores indicadores aos sistemas educacionais para orientar a organização curricular de seus cursos e sua articulação com o setor produtivo. Para Cordão (2003), o grande desafio é criar uma certificação que seja, de fato, condizente com o grau de desenvolvimento de competências dos trabalhadores e que sirva, também, como um meio de aperfeiçoamento profissional.

Face ao exposto, este autor motivou-se a desenvolver o presente trabalho, com a preocupação de oferecer respostas, utilizando-se de

análises e revisões de referenciais teóricos, aos seguintes problemas: um processo de certificação profissional deve ser baseado em competências e, assim sendo, deve estar interligado com os processos de reconhecimento de conhecimentos, ensejando possibilidades ao indivíduo de construir seu próprio itinerário formativo, e; que a certificação de competências profissionais deve ser implementada em nosso país como reconhecimento do saber, do aprender a ser e a conviver, como também do cooperar e do aprender a fazer, de modo a possibilitar a compreensão entre saber analisar e agir diante das relações do trabalho.

Para tanto, o trabalho foi fundamentado através de extensa pesquisa de referencial conceitual, evidenciando posições e paradigmas sobre o assunto desde 1980 até os dias atuais, para abrir caminhos para a sua implementação com êxito em nosso país. Foi adotada a estrutura de apresentação abaixo descrita.

O primeiro capítulo oferece as noções de competência e de competência profissional e de como esses termos têm sido empregados no contexto da educação profissional. São apresentadas as variantes do conceito de competência que estão internacionalmente em discussão e como estes conceitos são discutidos no contexto da educação profissional brasileira, sob a ótica do formando e do formador. A base teórica para a elaboração desse capítulo fundamentou-se na coleta e análise de referências bibliográficas e documentos oficiais.

O segundo capítulo mapeia a legislação brasileira quanto às competências e à certificação profissional, até a presente data, tendo como objetivo do mapeamento da legislação brasileira específica da educação profissional, regulamentada a partir do Decreto 2.208, de 1997 (revogado pelo Decreto 5.154 de 2004), apresentar as articulações e os reflexos do conceito de competências para a formulação de políticas de formação e concepção de certificação profissional.

O terceiro capítulo referencia experiências internacionais de certificação profissional, baseadas em competências e em seus modelos de certificação. Ao reverenciar experiências internacionais, relata

experiências em certificação profissional, implantadas com êxito e reconhecimento social, na Inglaterra e nos Estados Unidos, países com tradição na oferta de educação profissional de qualidade, no México e em Portugal, países de características sociais e econômicas similares ao Brasil, como também a de El Salvador com seus baixos custos de implantação e ênfase nos resultados. Tais experiências podem contribuir para a formatação de um modelo brasileiro com suas abordagens e perspectivas a respeito da abordagem em competências e seus modelos de certificação.

O quarto capítulo propõe subsídios para o estabelecimento de indicadores para a atuação de entidades de certificação profissional, numa proposta baseada em competências. Este capítulo tem como objetivo estabelecer subsídios indicativos para a concepção de um processo de certificação profissional por competências, oferecendo instrumentos para futuras discussões sobre o assunto, sem contudo, ter a pretensão de apresentar respostas definitivas. O autor faz a proposição de subsídios indicadores para construção de diretrizes básicas para certificação por competências, com a construção de um esquema diretriz aplicado à proposta governamental elaborada pela Comissão Interministerial de Certificação Profissional, dentro de uma abordagem educacional para o tema, com o apoio do corpo conceitual da Teoria das Restrições, elaborada por Elyahu Goldratt.

O quinto capítulo apresenta um glossário de verbetes específicos ao tema da dissertação, com o intuito de permitir a imediata referência dos termos aqui utilizados, como também daqueles que passaram a incorporar o cotidiano dos discursos nos programas e currículos de formação profissional com a introdução da noção de competência no cenário da educação brasileira. Este glossário foi organizado tendo como base a reconstrução do autor dos termos pesquisados para o desenvolvimento da presente pesquisa, com o objetivo de ampliar e o glossário já elaborado, em 2002, pelo escritório de Brasília da Organização Internacional do Trabalho em parceria com a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego,

incluindo novas palavras e referências contextualizadas com o momento atual.

Traçando as considerações finais sobre a relevância do tema e por consequência desse trabalho, procurou-se demonstrar que a certificação de competências profissionais pode contribuir para alterar a situação dos brasileiros portadores de experiência de trabalho que não encontram mecanismos hábeis para reconhecer seus conhecimentos, desde que o Brasil construa um sistema adequado.

1 NOÇÕES DE COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL.

1.1 Competência e Competência Profissional

A noção de competência começou a ser discutida, no campo da educação, a partir dos anos 1990, fruto da necessidade de adequar a escola às mudanças que começaram a se processar com o advento da globalização e a conseqüente geração de uma re-estruturação dos modos de produção, nos níveis social e político mundiais. No Brasil, a abordagem por competências passa a ser uma estratégia pedagógica para tornar a educação formal mais próxima das exigências do mercado e da sociedade, com o significado de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para um desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho. (CEB, 1999).

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), aprovada em dezembro de 1996, e suas regulamentações (pareceres, resoluções e portarias), apresenta o estabelecimento de diretrizes curriculares, orientativas, que devem proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades, para os diferentes níveis de ensino da educação nacional, assim como o reconhecimento de competências e habilidades adquiridas fora do ambiente escolar.

A partir desta legislação, o meio educacional começa a discutir a questão, sem contudo, chegar a um consenso sobre o assunto, pois não existe uma definição clara e partilhada de competência, de modo que, quando se tenta defini-la, depara-se com uma diversidade de conceituações, que muitas vezes, não acrescentam muito para sua compreensão, bem como com a incidência de múltiplos significados que passam a gerar problemas de entendimento pela inexistência de unanimidade.

Cada segmento da sociedade aborda o conceito de competência na perspectiva que melhor se adapte às suas necessidades, de modo que os mais diversos juízos lhe são associados. Competência é uma palavra do senso comum, o que torna cada vez mais difícil conhecer a natureza de seus vários enfoques. É comumente, utilizada para retratar alguém qualificado para realizar algo.

As empresas, em geral, empregam o termo de forma pragmática, entendendo-o como o saber fazer, calçado em experiências, com o objetivo de se obter um melhor desempenho, produtividade e lucro. Esta visão consta do dicionário

Aurélio que define competência como “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos, fazer determinadas coisas”.

Para Saraiva (1993), a concepção de competência se origina do latim, *competentia*, que significa proporção, simetria e relaciona-se ao saber fazer algo, que por sua vez envolve uma série de habilidades. Do latim *habilitas*, que significa “aptidão, destreza, disposição para alguma coisa”.

Por sua vez, no entender de Dorner e Scholkopf (*apud* Feitosa, 2002), um indivíduo competente é aquele capaz de realizar uma ação tida como certa no tempo certo. Já Dodds (*apud* Feitosa, 2002) amplia esta definição quando afirma que uma pessoa competente é aquela que possui uma autoconfiança elevada ou que busca a aquisição de mais e mais conhecimentos em um domínio cada vez mais específico.

Para Machado (2002), a palavra competência permeia o discurso empresarial, com a idéia de eficiência (fazer certo as coisas) e eficácia (fazer a coisa certa), a colocação do conhecimento de forma pragmática de modo a se obter o melhor serviço ou produto com o menor custo, no menor tempo possível.

A noção de competência é definida por Antunes (2001), como compreensão, uso de habilidades, atitudes e comportamentos que facilitam a aprendizagem e o crescimento intelectual, físico, social e emocional.

A competência tem sido caracterizada de diferentes modos em diversos contextos, ora relacionada com o campo educacional, ora relacionada com o campo de trabalho. No campo educacional, propaga-se como consenso entre os profissionais da educação que a meta principal da escola não é o ensino de conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento de competências pessoais. Para o mundo do trabalho, a meta é a competitividade: o competente oferece melhores produtos e serviços para seus consumidores que devem se tornar seus clientes e, portanto, tem caráter concorrencial ao que se apregoa ser dotado de algum tipo de vantagem, por certo tempo. Na educação profissional, com seu foco voltado para o trabalho qualificado, procura-se desenvolvê-la sob o aspecto teórico e prático, denominando-a competência profissional.

Esses fatos demonstram a necessidade de se buscar uma definição mais precisa e segura para competência, bem como mais ampliada de competência profissional, para que não se corra o risco de tornar-se um fenômeno da moda.

Macedo (1999) apresenta a concepção de competência como uma síntese de concorrência: a competência emerge da concorrência de diferentes habilidades em uma determinada situação, cabendo ao sujeito eleger o melhor procedimento que proporcionará o melhor resultado diante da situação enfrentada. Sua visão foca para um resultado almejado na realização de um trabalho, considerando todo o processo trilhado. As competências são formadas passo a passo, segundo um processo de construção contínuo. Segundo Allesandrinni em Perrenoud e outros (2002), esse processo ocorre a partir de um diálogo interior, intrapessoal, com as relações interpessoais dos indivíduos, as quais acabam implicando inserção e responsabilidade social.

Thierry e Sauret (1994) definem competência como um conjunto de conhecimentos, de aptidões e de comportamentos fundamentados num dado tipo de situação. Ambos reforçam a idéia de que para se ter uma definição consensual de competência, faz-se necessário um aprofundado debate acadêmico. No entanto, para os autores, na prática da gestão dos recursos humanos, existem quatro noções de competências:

- a) O *saber operacional validado e exercido* que está centrado na noção de atividade e na análise qualitativa e prospectiva dos postos de trabalho, numa visão dinâmica das competências e da organização do trabalho;
- b) As *competências transversais* que orientam no desenvolvimento da autonomia e organização pessoal. Trata-se de competências comuns a várias profissões e sua noção é muito útil para trabalhar sobre as mobilidades profissionais;
- c) As *competências transferíveis* centradas nos saberes adquiridos e que são transferidos para outras profissões, pois são comuns a diversas ocupações afins e permitem a conversão de um empregado de uma ocupação a outra ou a transferência de um setor a outro;

- d) As *competências fundamentais* que se encontram, em diversos graus, na quase totalidade das profissões atuais. Classificam-se em cinco capacidades: a capacidade para procurar e tratar a informação, cada vez mais abstrata, ou seja, com menor relação ao produto e ou serviço; a capacidade para trabalhar em equipe; a capacidade para adaptar-se e funcionar em organizações cada vez mais complexas, com iniciativa e autonomia para identificar os problemas e propor as respectivas soluções, sabendo hierarquizar as necessidades e reagir ao imprevisto; capacidade para organizar o trabalho, planejando, gerindo os meios, controlando os resultados.

A noção de competência fundamental pode ser vista sob a ótica de Macedo em Perrenoud e outros (2002), baseando-se em Le Boterf, que analisa competência como mobilização de recursos, isto é, o saber gerir ou gerenciar, situações-problema. Uma das características de uma situação-problema é que sua constatação pode ser instantânea, ou seja, depara-se com ela somente quando está sendo, tornando-se e realizando-se, e só pode ser vivida atravessando os desafios, obstáculos, riscos e tomadas de decisão que se imponham.

As situações-problema propõem uma tarefa para qual o sujeito deve mobilizar recursos e tomar decisões. As competências fundamentais como tomar decisões, formular julgamentos, cooperar, etc., estabelecem a relação entre o comportamento do indivíduo, seu nível de desempenho na reflexão e ação que vai utilizar para avaliar essa situação-problema.

Os conceitos de competência de Mitrianni, Dalziel e Bernard (1994), aplicáveis na resolução de situações-problema em variadas atividades, agrupam-nas em seis temas principais:

- a) As *competências de ação e de realização*, onde tem-se a motivação para o sucesso, a preocupação da ordem e da

qualidade, a iniciativa e a pesquisa de informação, despertando o desejo de ir a fundo nos problemas;

b) As *competências de assistência* e de serviço, que são compostas pela compreensão interpessoal e pelo desejo de ajudar ou de prestar um serviço aos outros;

c) As *competências de influência*, onde tem-se a capacidade de persuadir, de compreender e de utilizar a dimensão política para construir e estabelecer contatos que vão contribuir para a realização dos objetivos;

d) As *competências de gestão*, capacidade de empreender ações eficazes, de aperfeiçoar as competências dos outros, de dizer aos outros o que deve ser feito e como deve ser feito, bem como de trabalhar em cooperação;

e) As *competências cognitivas*, que abrangem o raciocínio analítico, a capacidade de compreender as situações e de resolver os problemas de forma sistemática e lógica, identificando relações entre situações e descobrindo problemas subjacentes nas situações complexas e a aptidão para a conceituação;

f) As *competências de eficácia pessoal*, são as capacidades relacionadas ao desenvolvimento individual como o autocontrole, a auto-estima, a autoconfiança e a adaptação.

A competência profissional, conforme Cordão (2002), é a capacidade pessoal, de cada indivíduo, de mobilizar e articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser, e saber conviver) inerentes às situações concretas de trabalho, não podendo ser confundida com um desempenho específico, num dado posto de trabalho, mas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar e de monitorar desempenhos profissionais num contexto de mundo do trabalho em constante mutação e em estado permanente de desenvolvimento.

A competência profissional é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho de atividades ou funções típicas segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho. A competência profissional é composta pelas competências básicas, ou seja, os fundamentos técnicos e científicos da qualificação profissional, as competências de gestão, que são as sociais, organizativas e metodológicas e, por fim, as competências específicas compreendendo as técnicas e bases tecnológicas de maior especificidade. (SENAI, 2000, p.12)

A competência profissional, segundo Pires (1994), pode ser encarada como um conhecimento aprofundado e reconhecido, que confere ao seu titular o direito de julgar sobre certas matérias. Pires especifica em seu conceito quatro dimensões para a competência profissional: a dimensão técnica, que se relaciona com o conhecimento aprofundado; a dimensão social, que envolve o conhecimento reconhecido; a dimensão política, que concede poder ao conferir o direito de julgar ou de decidir e a dimensão pessoal, reconhecendo que paralelamente ao saber e ao saber-fazer, acentua-se a capacidade do saber-ser.

Cabe neste momento, abrir um parêntese para a grande quantidade de definições sobre competência e competência profissional dos educadores, tendo em vista que a competência do professor deve constituir-se em um aspecto relevante da educação em geral, como também diante de seu papel em um processo de certificação profissional, tornando-se necessário um aprofundamento teórico sobre o assunto, capaz de ampliar as compreensões sobre suas competências profissionais.

Ao definir que um profissional competente é aquele que demonstra uma série de habilidades ou capacidades profissionais que lhe permitam desempenhar suas tarefas, programar suas aulas, desenvolver técnicas de ensino e organizar seu alunado, Nogueira e Casaubon (1999) expressam suas idéias sobre competência profissional do educador. Matos (1994) considera a competência pedagógica como aquela essencial à profissão de professor, ou seja, uma competência particular que garante um resultado esperado na atividade docente.

Perrenoud (2000) apresenta uma relação de dez famílias de competências como prioritárias na formação contínua de professores:

Quadro 1 - Dez famílias de competências prioritárias na formação de professores.

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar as progressões de aprendizagem;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e;
10. administrar sua própria formação contínua.

Fonte: Perrenoud, 2000.

Para Perrenoud (2000), essas famílias de competências representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado e que nenhum referencial pode garantir uma representação completa e estável de um ofício ou das competências que ele opera.

Construir uma competência, segundo Perrenoud (2000), significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes ao contexto, mas ela só se estabiliza quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos.

Mais ainda, enumera, este autor, três versões aceitáveis para competência, a primeira que diz respeito a um simples objetivo de aprendizado em termos de condutas ou práticas observáveis, visão que sugere erradamente que cada aquisição escolar verificável é uma competência; a segunda expressa a oposição existente entre a noção de

competência e de desempenho, sem nada dizer de sua natureza ontológica; a terceira concepção considera a competência uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana. Estas versões de Perrenoud não acrescentam muito para o seu entendimento na prática docente, que adicionalmente afirma que, na maioria das vezes, para descrever uma competência, faz-se necessário evocar, ainda, três elementos complementares: 1) os tipos de situações das quais dá um certo domínio; 2) os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire*¹ e; 3) os esquemas, as competências mais específicas, compostos pelos esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão, e a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

Seguindo esta mesma linha de compreensão, mas no âmbito da competência profissional, Altet (2001), entende por competências profissionais o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, acrescido das ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Relaciona as competências aos saberes, os quais dividem-se em saberes teóricos e saberes práticos.

Os saberes teóricos são os de ordem do saber declarativo e são indissociáveis. Dividem-se nos saberes a serem ensinados, que compreendem as disciplinas, os saberes científicos e os didáticos, permitindo aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores e os saberes para ensinar, que compreendem os saberes pedagógicos e didáticos e os saberes das culturas que estão sendo transmitidos.

Os saberes práticos são oriundos das experiências cotidianas da profissão, também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Por sua vez, dividem-se em: os saberes sobre a prática, que são procedimentais

¹ Para Perrenoud a noção de *savoir-faire* é bastante ambígua, mas pode ser compreendida como o saber-fazer em determinada situação, um esquema com certa complexidade, que existe no estado prático, que procede em geral de um treinamento intensivo. Todo *savoir-faire* é uma competência; porém uma competência pode ser mais complexa e estar mais articulada com conhecimentos teóricos.

sobre o como fazer e os saberes da prática, oriundos da experiência prática. Bélair (2001), apresenta uma estrutura, que enfatiza a prática na formação do professor, permitindo emergência de cinco campos de competências a serem adquiridos pelo professor: as competências ligadas à vida de classe, que agrupam tarefas relativas à gestão, organização do tempo e espaço, escolha de atividades, utilização dos recursos pedagógicos e ambientalização com o clima da classe; competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades, que agrupam as tarefas que implicam a comunicação, o conhecimento e detecção de tipos de dificuldade de aprendizagem e de intervenções e mediações possíveis, o conhecimento de estilos de aprendizagem, a personificação e a individualização de tarefas e atividades visando à diferenciação do ensino, à apropriação de uma avaliação positiva; as competências ligadas às disciplinas ensinadas, que exigem o domínio dos saberes disciplinares, a capacidade de integração desses saberes, ensinar conteúdos interdisciplinares, conhecer os programas governamentais e sua aplicabilidade no contexto escolar; as competências exigidas em relação à sociedade, demonstradas pela interação entre o professor e o meio, ou seja, conduta com os alunos, interações com os pais, com os colegas, condutas de formação continuada, de pesquisa, etc. e; as competências inerentes à pessoa, classificadas pela autora como as mais importantes do processo, por se tratarem do saber ser e o saber tornar-se do professor reflexivo sobre sua própria ação e sobre sua conduta, em que competência será demonstrada pela sua auto-avaliação.

Charlier (2001), também acredita que para formar o novo professor faz-se necessária a formação contínua a partir da prática, na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão sobre sua ação e a de seus colegas. A autora define competências profissionais como a articulação de três registros de variáveis: os saberes, os esquemas de ação e um repertório de condutas e de rotinas disponíveis.

Segundo Imbérnon (2001), os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades que adquirem durante seu prolongado período de formação. O conhecimento pedagógico é construído e ampliado ao longo de sua vida profissional, como resultado das relações entre teoria e prática. Já a competência profissional é fruto de todo o processo educativo, somados à interação entre os professores e ao exercício da profissão, com seus alunos.

De volta ao conceito de competência geral, Demo (2000) apresenta-a como a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e refazer permanentemente a relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador. A competência expressa-se no horizonte da individualidade do sujeito, na condição de fazer-se oportunidade, quanto na conjugação de esforços coletivos, na cidadania organizada.

Como se pode perceber não se converge para um consenso sobre a conceituação de competência. Alguns autores comentam que a competência compreende conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação profissional adequada, o que indica que o profissional, seja ele da educação ou não, necessita não só ter conhecimentos amplos da sua realidade contextual, como também conhecimentos específicos dos conteúdos e habilidades necessários para o seu desempenho profissional.

Para os professores, em especial os que atuarão em processos de certificação de competências profissionais, a abordagem do assunto é de alta pertinência, pois somente com muitas discussões e reflexões, poderão tomar decisões sobre como enfrentar as dificuldades técnicas e relacionais da implantação e operacionalização desses processos e contribuir para o seu aprimoramento.

De fato, pode-se afirmar que as competências se constroem ao longo do tempo. Em alguns casos, este pode ser um longo tempo, mais ainda, as competências perduram por algum tempo, dada a rapidez da inovação.

1.2 Certificação Profissional

A certificação profissional é o processo por meio do qual se reconhece e atesta que um profissional domina as competências necessárias ao desempenho de suas funções, em conformidade com padrões estabelecidos. A certificação aplica-se aos indivíduos beneficiados por ensino ou formação e deve ser distinguida do reconhecimento (*accreditation* na terminologia norte-americana) que garante a qualidade das instituições de formação, e não é o objeto deste estudo. A certificação pode ser entendida como o reconhecimento formal dos saberes e práticas desenvolvidos na experiência de vida, de trabalho, na escola ou em programas de qualificação social e profissional. Possui como principal objetivo, promover a formação continuada e, ao longo da vida, o acesso e a manutenção do trabalhador no mundo do trabalho.

A certificação profissional é o processo negociado pelas representações sociais e regulado pelo Estado, pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, saberes, competências e aptidões profissionais desenvolvidos em programas educacionais, ou na experiência de trabalho, com o objetivo de promover o acesso, permanência ou conclusão de estudos. (MTe, 2005, p. 02)

Seus princípios socioeconômicos devem ser fruto da negociação entre os setores sociais, nos aspectos da vinculação entre desempenho e competência, para que exista verdadeiramente o diálogo tripartite entre os meios de produção, o governo e a educação, promovendo a melhoria da qualidade do trabalhador, o acesso e progressão no mercado de trabalho e a aprendizagem permanente do indivíduo. Nesse contexto:

A importância da vinculação entre desempenho e competência surgiu de diversas vertentes. Do lado do sistema produtivo, grandes transformações nos meios de produção pressionam por uma elevação nos níveis de qualificação. Do lado das instituições que ofertam ensino e formação, sejam públicas ou privadas, há uma consciência crescente da necessidade de atendimento dos padrões de qualidade, ampliação das oportunidades e aproximação das condições reais do mundo do trabalho. Do lado da comunidade internacional, há um movimento no sentido da padronização dos procedimentos ocupacionais e do reconhecimento das competências tácitas do trabalhador. Do lado dos órgãos sindicais, há um interesse crescente em estabelecer a certificação das competências como um espaço

de negociação e ampliar o leque de qualificações para criar maiores oportunidades de emprego para o trabalhador que já possui competências. Do lado das instituições educacionais, sempre houve o esforço de se fazer reconhecida a validade do diploma técnico ou do certificado profissional e fazê-los corresponder à realidade do mundo do trabalho [...] Em todos esses níveis se instalaram questões da qualificação profissional e da certificação das competências (BRÍGIDO, 1999, p. 50).

A certificação profissional está sendo discutida nas várias vertentes, buscando-se uma convergência para uma possível solução para a elevar os níveis de qualificação e competência do trabalhador, a normalização do desempenho do trabalho e a certificação das experiências tácitas dos trabalhadores. Isoladamente, cada vertente produziu suas próprias bases para a discussão, enxergando, a seu modo, sob a perspectiva de sua realidade a certificação profissional sob a questão das competências.

1.2.1 A Vertente Econômica dos Meios de Produção

No início dos anos 70, as indústrias ocidentais enfrentavam uma crise de produtividade em relação às indústrias japonesas que conquistavam novos mercados com uma grande diversificação de produtos similares e superiores aos ocidentais.

Na indústria automobilística, a crise foi mais intensa, com a crescente perda de mercados para as indústrias japonesas, que obtinham índices bem maiores de produtividade e qualidade. Em consequência, foi criada, em agosto de 1981, a Comissão Nacional sobre a Excelência em Educação que publicou o relatório "*Uma Nação em Risco*", conhecendo que a primazia americana no comércio, na indústria, na ciência e na inovação tecnológica estava sendo superada....Novas formas de produção introduzidas, principalmente, na indústria automobilística japonesa estavam se mostrando superiores para a produtividade e a qualidade (BRÍGIDO, 1999, p.52).

Fundamentalmente, estes ganhos em produtividade e qualidade baseavam-se em mudanças da prática de trabalho, tais como:

- a) Introdução de Círculos de Controle de Qualidade², com equipes com autonomia em assumir algumas funções de supervisão, fazendo

² Os Círculos de Controle de Qualidades ou Times da Qualidade são equipes de funcionários de uma empresa que trabalham, de forma coletiva, pela melhoria dos processos produtivos. Para os membros da equipe são valorizadas as habilidades de: comprometimento, negociação, coletividade e cálculo de resultados.

com que os empregados passassem a ter responsabilidades nos processos de decisão;

b) Substituição das tradicionais linhas de montagem para a produção em equipes, tornando a produção mais versátil e exigindo maior capacitação do profissional;

c) Introdução de políticas de incentivo à produtividade por meio da participação nos lucros e remuneração por desempenho;

d) Formatação de programas de treinamento.

Estas mudanças passaram a ser conhecidas como mudanças de alta performance, pois por meio de uma melhor utilização dos trabalhadores, atingem-se melhores índices de qualidade, produtividade e flexibilidade. A adoção de novas tecnologias deixa de apresentar-se como alternativa do trabalho humano, e passa a ser incorporada em programas de treinamento e qualificação, por exigir maiores e melhores conhecimentos, habilidades e atitudes por parte dos trabalhadores.

Tais alterações no mercado de trabalho geraram necessidade de modificações nos currículos das instituições de ensino, que muitas vezes mostraram-se incapazes de acompanhá-las. Ao mesmo tempo, as inovações tecnológicas fizeram com que as empresas assumissem a iniciativa de formação de seus empregados nos princípios dos perfis de competências necessárias.

Assim, segundo Brígido (1999), a vertente dos meios de produção do conceito de certificação de competências foi se impondo com muita força na necessidade da alta competitividade e devido a sua força econômica, ela exerceu forte influência nas vertentes governamental e educacional.

1.2.2 A Vertente Governamental

A vertente governamental da certificação de competências profissionais foi gerada pela forte influência da conjuntura internacional da economia globalizada e pelos problemas decorrentes dos novos meios de produção que marginalizam, com o fantasma do desemprego, aqueles menos aptos a essa realidade. A expansão do emprego informal e da prestação dos serviços exige alterações nos modelos tradicionais de formação profissional, como também do reconhecimento das capacidades dos trabalhadores.

Segundo Brigido (1999), nos Estados Unidos houve, na década de 1980, um movimento governista em direção à reformulação e re-direcionamento dos cursos acadêmicos, por serem considerados improdutivos e desfocados em relação ao mercado de trabalho. Na Inglaterra, o governo patrocinou, na metade da mesma década, uma revisão da formação profissional por entender sofrer dos mesmos problemas que os americanos.

Dentre as falhas identificadas, notaram que os programas de formação e/ou qualificação profissional não proporcionavam:

- a) Uma adequada absorção das qualificações profissionais,
- b) O não-reconhecimento da aprendizagem e dos conhecimentos obtidos fora do ensino formal;
- c) Avaliações baseadas somente em testes de conhecimentos, não levando em conta as habilidades e competências dos formandos.

Tendo seus programas de formação obsoletos, por não mais atenderem às complexidades tecnológicas, os governos, diante da emissão de diplomas que não refletiam as exigências de mercado, passaram a se interessar pelos modelos de certificação de competências. Foram estudados instrumentos e procedimentos para facilitar o autodesenvolvimento para o treinamento de profissionais, permitir um gerenciamento profissional mais sistemático e impulsionar a elaboração de

práticas atuais e futuras de treinamento e desenvolvimento que sejam eficientes e adequados para reduzir os efeitos da exclusão social imposta pelos padrões requeridos pelo mercado de trabalho.

1.2.3 A Vertente da Educação

Com o aparecimento das escolas de artes e ofícios e a separação da formação profissional do ensino acadêmico, essas instituições reivindicaram certificados e diplomas para seus egressos, que tivessem aceitação e reconhecimento social de sua qualificação profissional.

No início da década de 1970, a formação profissional sofreu uma série de influências do behaviorismo, inovando o conceito de qualificação que passou a incluir os conhecimentos, destrezas e atitudes necessárias para exercer de forma plena determinada profissão ou ocupação, com flexibilidade e autonomia. Qualificação profissional passou a ser diferenciada de capacitação por permitir a evolução da estrita especialização para a não-especialização e da dependência para a autonomia.

Huston e Howsam (apud Brigido 1999) enumeram as seguintes características da instrução baseadas em competências:

- a) Especificação dos objetivos do aprendiz em termos de comportamento;
- b) Provisão de múltiplos modos pelos quais a aprendizagem pode se manifestar;
- c) Alcance da experiência de aprendizagem em termos de critérios de competência;
- d) Centralização no aprendiz da responsabilidade em atingir os critérios.

Desta relação, conclui-se que o conceito de competência pode ser utilizado em qualquer método de ensino que estimule e valorize as atitudes,

habilidades e comportamentos que facilitam o crescimento integral do indivíduo, tornando-o capaz de interferir criticamente na realidade.

A vertente educacional concebe o indivíduo como um sujeito integrado e de papel ativo no desenvolvimento da qualidade de vida para a sociedade, portanto:

A vertente educacional tem parecido mais ambiciosa, buscando quase a criação de um sistema nacional e navegando entre a finalidade de recuperar competências tácitas para ingresso, conclusão ou re-ingresso no processo educativo, e a tentativa de reconhecer essas competências para o próprio mercado de trabalho (ALEXIM ; LOPES, 2003).

1.2.4 A Lição da Certificação Corporativa

Segundo Galdeano (2005), existe uma tendência emergente que vem ganhando mercado na área de certificação profissional, as certificações corporativas. São certificações oferecidas por empresas transnacionais, que criam e comercializam certificados para seus produtos e serviços. Em geral, são empresas que atuam com serviços e produtos voltados para a tecnologia da informação e a certificação pode ser caracterizada como um subproduto gerado a partir da patente das tecnologias desenvolvidas, demonstrando a capacidade técnica, domínio e informação que a pessoa certificada detém sobre determinado produto ou tecnologia.

Via de regra, a certificação corporativa é adquirida por meio de avaliações realizadas por provas com conteúdo específico do produto ou serviço a qual se deseja certificar e é precedida por treinamentos de qualificação oferecidos por profissionais já certificados.

Cabe salientar que, mesmo sendo um negócio, de comercialização de treinamentos e certificados, a certificação corporativa possui o

reconhecimento internacional pelo mercado de trabalho, sendo até, em algumas áreas, exigência para acesso ao posto de trabalho.

Essa situação deve servir de alerta para que não se estabeleça o livre comércio da certificação profissional e suas decorrências como a cobrança de valores excessivos ou a “compra” de certificados por pessoas não qualificadas, o que certamente atrapalharia não só a sua legitimidade, como também que não se pode pensar em certificação profissional sem uma visão de abrangência internacional. Sua validade e reconhecimento, sem dúvida, decorrem da regulamentação e do compromisso com a qualidade.

2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, prevê que se utilizem processos de certificação profissional como uma das possibilidades de integrar as diferentes formas de educação, trabalho e tecnologia. Em seu artigo 41, estabelece que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. (BRASIL, 1996)

A LDB entende a certificação profissional no contexto da educação profissional, conforme seu artigo 40 “*a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho*”.

O Decreto Federal nº 2.208 (posteriormente revogado pelo Decreto Federal 5.154), definia que:

Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competências, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos que integram cursos de habilitação do ensino técnico. Parágrafo Único - O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio. (BRASIL, 1997)

Em seu escopo, determinava que tanto o sistema federal quanto os sistemas estaduais de ensino deveriam criar mecanismos de certificação de competências.

Ou seja, um(a) trabalhador(a) que tenha as competências necessárias ao exercício de sua profissão, independente de tê-las adquirido na escola ou fora dela, poderá submeter-se a um exame e receber um certificado que reconheça sua competência em disciplinas, módulos ou até mesmo na totalidade do curso. Entretanto, para que seja habilitado(a) como técnico(a) deverá ter concluído o Ensino Médio.

Em 14 de maio de 1997, o Ministério de Estado da Educação e do Desporto – MEC, instituiu a Portaria MEC nº 646, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e dá outras competências, tratando especificamente da rede do sistema federal de educação tecnológica. Em seu artigo 10, prevê que estas instituições serão credenciadas, mediante propostas específicas, para certificarem

competências na área de educação profissional. O sistema nacional de educação tecnológica foi instituído pela Lei Federal nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que transformou as escolas técnicas federais, criadas pela Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, em Centros Federais de Educação Tecnológica. As escolas agrotécnicas poderiam ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho, desenvolvido sob a coordenação do MEC.

O Conselho Nacional de Educação definiu, através do Parecer CNE/CEB nº 16/99 e da Resolução CNE/CEB nº 04/99, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. O artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 04/99 institui que a educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, ilustradas na Tabela 3.1, cada uma com suas respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação, e em seu parágrafo único, a organização será atualizada pelo CNE, por proposta do Ministério da Educação, que, para tanto, deverá estabelecer um processo permanente, com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

Quadro 2 - Áreas Profissionais e Cargas Horárias Mínimas

Área Profissional	Carga Horária mínima (h)
1. Agropecuária	1.200
2. Artes	800
3. Comércio	800
4. Comunicação	800
5. Construção Civil	1.200
6. Design	800
7. Geomática	1.000
8. Gestão	800
9. Imagem Pessoal	800
10. Indústria	1.200
11. Informática	1.000
12. Lazer e Desenvolvimento Social	800
13. Meio Ambiente	800
14. Mineração	1.200
15. Química	1.200
16. Recursos Pesqueiros	1.000
17. Saúde	1.200
18. Telecomunicações	1.200
19. Transporte	800
20. Turismo e Hospitalidade	800

Fonte: Conselho Nacional de Educação, 1999.

Essas diretrizes curriculares instituem que a educação profissional deve ser desenvolvida com o objetivo de conduzir ao permanente aprimoramento de aptidões para a vida produtiva e ter sua orientação curricular orientada pelo princípio do desenvolvimento das competências profissionais relativas a cada uma das áreas.

Em 23 de julho de 2004, o Decreto 2.208 foi revogado pelo Decreto Federal 5.154, passando a regulamentar § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB, mas não tratando em seu escopo a certificação de competências de forma explícita³, prevendo que sua organização, no que concerne a objetivos, duração e características, deverá estar em acordo

³ O Decreto 5.154/04 quanto as Certificações especifica em seu art. 6º que os cursos e programas de educação profissional quando estruturados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias que possibilitarão obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento; e no art. 7º que tais cursos conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

com as diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

No âmbito do estado de São Paulo, o Parecer do Conselho Estadual da Educação nº 209/99, aprovado em 12 de maio de 1999, prevê que a regulamentação do artigo nº 41 da LDB é, também, de responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino.

A Indicação CEE nº 08/2000, aprovada em 05 de julho, no seu item 17, estabelece que o aproveitamento de estudos e de experiências anteriores, em cursos de nível técnico, é condicionado ao perfil de conclusão pretendido, podendo ser aproveitados conhecimentos e experiências anteriores, no todo ou em parte, desde que diretamente relacionados com este perfil de conclusão da qualificação, especialização ou habilitação profissional pretendida. Os conhecimentos e experiências podem ser adquiridos: no ensino médio; em qualificações profissionais e etapas ou módulos de outros cursos, tanto de nível técnico, quanto básico, nesse caso, mediante avaliação do aluno pela escola; no trabalho ou outros meios informais, mediante avaliação do aluno pela escola e; reconhecidos em processos formais de certificação profissional.

No que concerne à estruturação dos cursos de educação profissional, esta indicação preconiza que qualquer curso de educação profissional de nível básico deverá ter como referência básica em seu planejamento e organização curricular o perfil profissional de conclusão, definindo com clareza, qual o profissional que se deseja ter nos níveis de qualificação, habilitação ou especialização.

No entanto, dada a sua relevância em âmbito nacional, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), entende que se faz necessária a definição de bases e critérios gerais de um sistema nacional de certificação de competências, de qualificações e de habilitações profissionais. O CEE-SP distingue avaliação de competências para prosseguimento de estudos e avaliação de competências exclusivamente para certificação. O caso de prosseguimento de estudos está previsto nas propostas pedagógicas e nos regimentos das escolas, pelos institutos de

classificação e reclassificação. O conselho prevê que os critérios e procedimentos para este fim devem revestir-se do maior rigor e seriedade possíveis, justamente para preservar o interesse da população, bem como a imagem e credibilidade da instituição escolar.

No que se refere à avaliação para o fim exclusivo de certificação, especifica que não existem diretrizes e normas gerais definidas, não sendo possível, portanto, para a educação profissional de nível técnico, realizá-la no momento. Já no nível básico, estabelece que nada impede a sua experimentação, desde que sejam desenvolvidos experimentos, com perfis de competência e de qualificações claramente definidos, a partir dos quais deverão ser estruturados sistemas de avaliação teórica e prática.

Para o CEE-SP, a tramitação da certificação de competências foi iniciada, nos termos da legislação vigente, mas está dependente de regulamentação formal, proveniente de um acordo entre as áreas de governo e trabalho, que permita confirmar, em diferentes situações práticas ou didaticamente estruturadas, a adequada e consistente aprendizagem de todas as competências envolvidas no perfil profissional de conclusão de curso. Provisoriamente, em casos de avaliação de competências, o CEE-SP os tem classificado similarmente como os pedidos de revalidação de diplomas estrangeiros de cursos de educação profissional de nível técnico, que se submetem à Resolução CFE nº 04/80 (reafirmada pelo Parecer CNE/CEB nº 14/98) que dispõe no Artigo 4º:

São competentes para processar e julgar as revalidações os estabelecimentos de ensino de 2º Grau oficiais, onde houver, indicados pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, e que ministrem cursos idênticos, correspondentes ou afins aos referidos diplomas ou certificados estrangeiros. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1980)

Em função desses dispositivos, em casos de avaliação de competências, o CEE-SP tem-se pronunciado pelo envio da documentação dos requerentes às escolas do Centro Paula Souza, autarquia estadual vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, onde serão avaliadas as competências passíveis de serem certificadas com base no

perfil profissional desejado. As escolas indicadas adotam os procedimentos metodológicos que julgam necessários para a avaliação e todo o processo, bem como seu resultado devem ser registrados e arquivados.

Diante deste mapeamento, pode-se notar que a partir da promulgação da LDB, o Brasil passa a tratar, em tese, da educação profissional de forma menos caldatária como o fazia até então, mas ainda mantém uma timidez quanto à regulamentação desta legislação, em especial nos aspectos da operacionalização da certificação de competências. A edição do Decreto Federal 5.154, revogando o Decreto Federal 2.208, é um claro exemplo desta timidez, ao não tratar em seu escopo desse assunto, como fazia o decreto anterior.

2.1 O Sistema Nacional de Certificação Profissional: Proposta do Governo Brasileiro

Transcendendo o campo educacional, os Ministros de Estado do Trabalho e Emprego, da Educação, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, da Saúde e do Turismo, criaram através de Portaria Interministerial de 22 de dezembro de 2004, a Comissão Interministerial de Certificação Profissional, que com caráter governamental e permanente, tem a finalidade de coordenar as ações governamentais, subsidiando a elaboração e implantação de políticas públicas de Certificação Profissional, e com as seguintes atribuições:

- a) elaborar diagnóstico, revisão conceitual e análise das experiências existentes na área da certificação profissional;
- b) analisar as necessidades e prioridades nacionais nessa matéria, propondo a realização de estudos de casos ou projetos pilotos envolvendo áreas estratégicas de distintas complexidades;
- c) apresentar Proposta Estruturada para Institucionalização de uma Política Nacional de Certificação Profissional, no prazo de dez meses;

d) Propor uma metodologia de ampla consulta pública aos vários segmentos sociais envolvidos.

Pode-se entender que o papel desta comissão é delinear um possível perfil de concepção de formação e certificação, envolvendo as vertentes do mercado de trabalho, produção e educação, levando a crer na intenção em estabelecer um processo de certificação para o trabalho reconhecido pelas instâncias educacionais e produtivas, em consonância com a legislação disposta no Decreto 5.154/04, atendendo seus artigos 3º, 4º e 5º, porém sem mencionar o termo “competências” devido à omissão dessa nomenclatura, nos atuais documentos oficiais.

No seminário Internacional de Certificação Profissional, ocorrido em Brasília nos dias 08 e 09 de novembro de 2005, foi apresentada por essa comissão, a proposta governamental para o Sistema Nacional de Certificação Profissional, com o objetivo de ser um marco regulatório integrado para a certificação profissional no país.

O Sistema Nacional de Certificação Profissional, proposto, será baseado em políticas públicas de certificação profissional, compreendendo as bases do Sistema de Educação Nacional, do Sistema de Políticas Públicas de Emprego, e do Sistema Nacional de Metrologia, Normatização e Qualidade Industrial, considerando, inclusive, as normas emanadas do MERCOSUL, na concepção que a certificação profissional:

- a) é fruto de um processo negociado pelas representações dos setores sociais e regulado pelo Estado;
- b) deve proporcionar a identificação, avaliação e validação de conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais decorrentes da aprendizagem formal ou informal;
- c) necessita de uma estratégia de aprendizagem permanente e de promoção do acesso ao mundo do trabalho;
- d) complementa a orientação e a formação profissional.

A figura 1, na próxima página, apresenta uma visão esquemática da proposta:

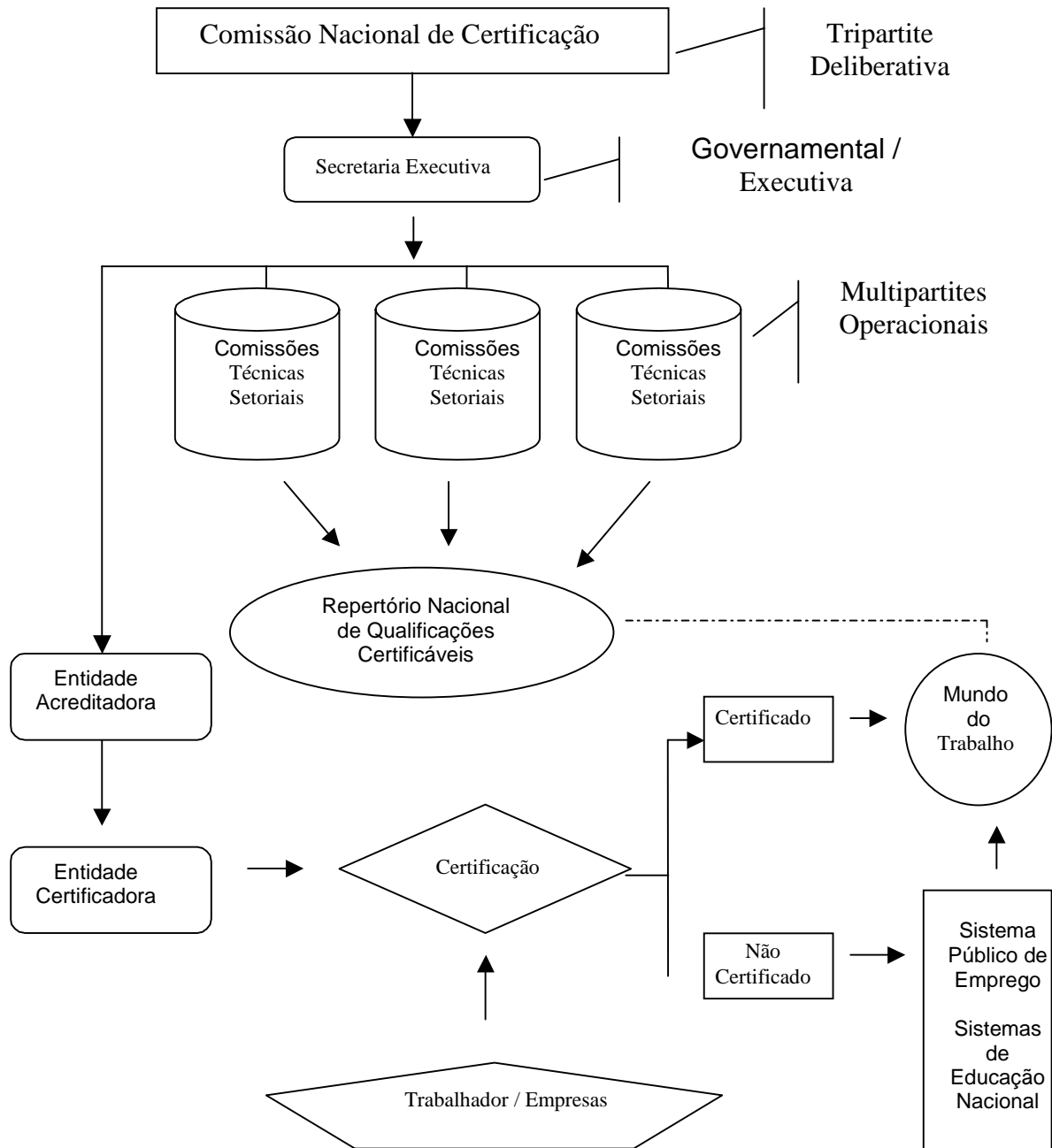


Figura 1 - SNCP – Proposta Governamental

Fonte: o autor

A proposta tem como órgão diretivo a Comissão Nacional de Certificação Profissional, composta de forma tripartite, com representação do governo, empresas e sindicatos de classe, com a finalidade de coordenar e avaliar o Sistema Nacional de Certificação Profissional, garantindo a coerência das políticas públicas com as bases dos sistemas

envolvidos. São suas competências: estabelecer o Repertório Nacional de Qualificações, instituir Câmaras Técnicas Setoriais e estabelecer critérios e mecanismos de credenciamento de entidades certificadoras.

O Repertório Nacional de Qualificações sistematizará um catálogo das ocupações passíveis de certificação profissional, que será constituído pela descrição do perfil profissional e itinerários formativos das ocupações profissionais. Será elaborado por meio das Câmaras Técnicas Setoriais, tendo como base a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a Classificação Nacional de Atividades Econômicas, Referenciais Curriculares da Educação Profissional e Normas do Sistema Brasileiro de Avaliação de Conformidade. As Câmaras Técnicas Setoriais serão, por sua vez, compostas por comissões técnicas multipartites, com a presença de empresas, trabalhadores e entidades educacionais, organizadas por setor econômico.

As entidades certificadoras, instituições públicas ou privadas que implementam o processo de certificação estabelecerão os padrões e os procedimentos metodológicos para a certificação, em conformidade com os parâmetros estabelecidos pelo Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis. Cabe às entidades certificadoras a emissão do certificado correspondente ao nível de certificação obtido, de formação inicial, qualificação profissional e até diplomas de técnico em nível médio e de graduação tecnológica.

Uma pessoa submetida ao processo e não certificada, será orientada pela entidade certificadora, a procurar uma entidade credenciada ao Sistema Nacional de Educação ou Sistema Público de Emprego, para a complementação de sua formação profissional e/ou educacional. Após essa complementação, ela deverá retornar à entidade certificadora portando documentação comprobatória e receberá a certificação profissional, a qual faz jus.

Prevê-se, ainda, a organização de recursos para o financiamento público do processo de certificação profissional para trabalhadores desempregados e de baixa renda, a fim de cumprir com seus objetivos sócio-econômicos.

A proposta encontra-se disponível nos sites dos órgãos federais componentes da Comissão Interministerial, para acesso público, podendo receber contribuições, críticas e considerações de entidades e profissionais interessados. Espera-se que seja fartamente discutida com a participação e acordo dos atores sociais interessados e envolvidos na discussão e elaboração da Política Nacional de Certificação Profissional.

3 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

A certificação profissional desperta crescente interesse em diversos países, sejam eles industrializados ou em desenvolvimento. Tal interesse explica-se nas necessidades de encontrar soluções alternativas para as novas demandas do mercado de trabalho, necessidade de promoção de um sistema de formação permanente, promoção de políticas de inclusão social, dentre outras.

A seguir, são descritas as experiências de três países industrializados, Inglaterra, Estados Unidos e Portugal, e a de dois países em diferentes níveis de desenvolvimento, México e El Salvador, de modo a apresentar suas concepções, vantagens, limites e condições de aplicação.

3.1 A experiência Inglesa

No início dos anos de 1980, a Inglaterra demandava um melhor preparo de sua mão-de-obra frente às novas tecnologias emergentes. A estrutura produtiva tradicional da economia inglesa estruturava-se em torno de uma produção com baixo valor agregado, que necessitava de poucos trabalhadores qualificados. A fim de reverter este quadro, o governo Thatcher⁴ estabeleceu uma reforma centrada na melhoria das habilidades dos trabalhadores, partindo do pressuposto que um trabalhador treinado com “novos hábitos” romperia sua atual rotina dos conhecimentos em prol da utilização das novas tecnologias.

Trevisan (2000) descreve que o governo conservador inglês procurou obter uma evolução da visão clássica que interpretava habilidade como uma categoria natural, um senso comum, que dispensava explicações para

⁴ Referência ao governo de Margaret Thatcher, Primeira Ministra no período de 1979 a 1990.

um conceito mais complexo, em que habilidade dizia respeito tanto às características do indivíduo quanto à política de organização da produção.

Segundo o autor, o governo Thatcher pretendia enfrentar, em primeiro lugar, a concepção de habilidades tácitas, caracterizadas como as habilidades simples, adquiridas através da experiência, para depois incluir no seu conceito o exercício da responsabilidade como a capacidade de julgamento, elementos essenciais para a assimilação das novas tecnologias. Por fim, pretendia criar uma classificação de habilidades que refletisse alguma hierarquia objetiva, para acabar com a concepção vigente até então de trabalhador habilitado e não habilitado, para a aceitação da existência de habilidades intermediárias, aquelas acima das habilidades de rotina, mas abaixo das exercidas por um profissional.

A questão das habilidades exigiu a necessidade de elaboração de um sistema de intervenção. O governo assumiu o controle sobre todas as possibilidades de treinamento de mão-de-obra com a criação de um sistema de competências, baseado no desenvolvimento de qualificações pessoais, que eram fiscalizadas, avaliadas e certificadas por órgãos governamentais.

O primeiro passo foi a criação da *Nacional Vocational Qualification*, em 1987, uma forma de avaliação na qual o trabalhador de qualquer condição funcional, empregado ou não, que tivesse concluído a educação compulsória, solicitaria a avaliação de seu desempenho profissional em determinada função. Neste contexto, a avaliação refere-se ao desempenho de funções previamente descritas em dez grandes áreas (tratamento de animais, plantas e terra; extração e fornecimento de recursos naturais; construção civil; engenharia; manufatura; transporte; fornecimento de mercadorias e serviços; fornecimento e serviços de saúde; serviços em administração de empresas e serviços em comunicação), sub-dividas em funções e sub-funções de acordo com as possibilidades profissionais.

A avaliação prevê o estabelecimento de um nível profissional entre cinco possíveis, com validade máxima de cinco anos. São os níveis:

Nível 1 - o trabalhador possui competência para desenvolver algumas atividades de rotina dentro do conjunto de habilidades da função;

Nível 2 – o trabalhador possui competência e conhecimento para exercer com relativa autonomia as atividades da função em uma variedade de contextos e sua formação lhe permite trabalhar um grupo;

Nível 3 – o trabalhador possui competência para exercer um amplo conjunto de habilidades referentes à função, mesmo as não rotineiras e complexas e sua formação lhe permite exercer com autonomia funções desprovidas de maior autonomia;

Nível 4 – o trabalhador possui competência para exercer todo o tipo de atividade relativa à função, em diferentes contextos e responsabilidade e autonomia para exercer posto que envolva alocação de recursos;

Nível 5 – o trabalhador possui a competência prevista no nível 4 e formação para exercer funções de planejamento e avaliação de desempenho.

Os órgãos e pessoas autorizadas a concederem a *National Vocational Qualification* fazem parte de um conselho composto pelo Departamento de Educação e Emprego, associações empresariais e sindicais e profissionais especialistas em treinamento daquela área.

A consequência dessa experiência foi, segundo Trevisan (2000), que este projeto não foi aceito pela sociedade, em especial pelos jovens, como incentivo à procura por habilitação profissional e rápida inserção ao mundo do trabalho, pois os estudantes após os treinamentos e cursos profissionalizantes, visando à obtenção da *National Vocational Qualification*, voltavam à escolaridade formal e procuravam realizar os exames para a universidade.

O governo procurou então, adaptar o sistema de competências da *National Vocational Qualification* para a realidade das ambições dos estudos acadêmicos e introduziu um novo projeto a *General National Vocational Qualification*, que repetia a operacionalidade da anterior, mas que possibilitava a obtenção de um nível avançado que permitia ao jovem a matrícula na universidade, possibilitando seguir uma carreira profissional concomitante com a acadêmica.

A *General National Vocational Qualification*, estabeleceu 16 áreas de atuação (arte e design; negócios; saúde e assistência social; manufatura; construção e ambiente; lazer e turismo; hotelaria; ciências; engenharia; informação e tecnologia; mídia; administração; varejo e distribuição; artes; terra e meio ambiente e; indústria do entretenimento) e três níveis, o básico, o intermediário e o avançado, sendo que este permitia a matrícula na universidade.

Dados quantitativos do Departamento de Educação e Emprego britânico, citados por Trevisan (2000), demonstram que até 1996 houve uma grande concentração de certificação das *National Vocational Qualification*, cerca de 80%, nos dois primeiros níveis, sendo que 78% das obtidas em nível 2 localizavam-se em áreas de prestação de serviços. Além de não atingirem as áreas de manufatura, as certificações, segundo os empresários, possuíam um conteúdo muito limitado em comparação com a mão-de-obra em outros países e, tratando-se do trabalhador adulto que se certificara nos níveis 1 e 2, via de regra, eram trabalhadores que já possuíam um emprego estável, sem nenhuma preocupação com o desemprego e a certificação apenas consolidou uma situação. No referente à *General National Vocational Qualification*, 150 mil jovens estavam, em 1995, fazendo diferentes cursos para obterem a certificação, demonstrando que tornaram-se uma excelente alternativa para o ingresso na universidade.

Para Trevisan (2000), o governo inglês mudou o mercado de trabalho do país com a proposta de flexibilização sobre o treinamento no desenvolvimento de habilidades e consolidou um sistema de competências que se apóia na certeza de que na nova realidade do mercado de trabalho as pessoas serão treinadas e re-treinadas muitas vezes, mas, sobretudo, demonstra que a sociedade pede uma articulação sistemática em torno da questão das habilidades. Um sistema de competência, amparado no conceito de avaliação, pode atender a esta demanda, sistematizando a idéia de educação formal e informal, institucional ou não, mas não se pode apoiar em uma visão pedagógica comportamentalista, e sim em outra que atenta à questão da educação voltada para qualificar pessoas para o mercado de trabalho.

3.2 A experiência dos E. U. A.

Em 1990, o Centro Nacional de Educação e Economia, entidade não governamental, sem fins lucrativos, fundou a Comissão sobre Competências da Força de Trabalho dos Estados Unidos, com o objetivo de elaborar uma série de recomendações para melhorar o desempenho comercial e o nível de vida dos trabalhadores norte-americanos, aumentando as competências desta força de trabalho e sua forma de organização. Tradicionalmente, as empresas norte-americanas organizavam-se na forma piramidal, sendo sua base composta por trabalhadores com pouca escolaridade e capacitação.

Segundo Tucker e Ruzzi (2000), com o advento da globalização, do surgimento de novas tecnologias e da intensa competição, uma nova organização fez-se necessária nas empresas e esses trabalhadores passaram a ter uma perda nos valores reais de seus salários, como também uma diminuição nos postos de trabalho. Entre 1979 e 1992, estima-se que o país perdeu mais de três milhões de postos de trabalho na indústria. As estatísticas da época mostraram que as pessoas passaram a ganhar na proporção daquilo que sabiam fazer e que as competentes retornavam mais rapidamente ao mercado de trabalho, e que um aumento de 10%

no nível educacional dos trabalhadores refletia-se em um aumento de 8,6% na produtividade, enquanto que um incremento similar de investimento de capital proporcionava uma alta de 3,4%.

A Comissão sobre Competências da Força de Trabalho propõe cinco recomendações básicas visando à prosperidade do país baseando-se nas competências e habilidades de sua força de trabalho: um sistema nacional de qualificação, com uma série de qualificações técnico-profissionais para a capacitação em competências especializadas; um sistema de transição da escola para o trabalho, que ajudasse os jovens a desenvolverem uma carreira laboral satisfatória; novos ambientes de aprendizagem alternativos para ajudar aos evadidos da escola; um sistema de mercado de trabalho que favorecesse a todos, oferecendo oportunidades de melhorar competências e um sistema de informações úteis aos trabalhadores, para conseguirem bons empregos como também aos empregadores, para conseguirem bons empregados e; o estabelecimento de políticas e programas para promover a educação profissional, nos lugares de trabalho.

Em 1994 foi criada, pelo governo norte-americano, a Comissão Nacional de Competências, com o papel de estimular o desenvolvimento e implantação de um sistema voluntário nacional de normas para certificação de competência. Essa comissão não possuía o papel de estabelecer as normas, mas sim, as diretrizes para respaldar as normas surgidas das Associações Voluntárias, constituídas por empresas, sindicatos de trabalhadores, professores e representantes comunitários. A comissão Nacional de Competências fiscalizava os processos elaborados por estas associações, de modo a garantir o amplo acesso a todos os trabalhadores, em especial às mulheres e às minorias, bem como, estimular novas estratégias e flexibilidade a organização do trabalho.

Uma preocupação dos EUA foi a de estabelecer um sistema que permitisse a flexibilidade por parte das pessoas em distintas ocupações do mercado de trabalho, pois segundo Tucker e Ruzzi (2000), em uma época em que a vida média dos perfis profissionais é muito breve, o êxito depende da capacidade de mover-se rapidamente de um emprego para outro e, um sistema de certificação de competências que se baseia em descrições laborais muito restritas, pode se transformar em um gargalo para a economia em vez de uma vantagem.

O sistema norte-americano foi concebido como uma árvore, com tronco, galhos e folhas. No tronco, concentram-se as competências e conhecimentos requeridos em comum pelas diversas ocupações de determinada área da economia. Nos galhos, concentram-se os conhecimentos adicionais e específicos das subáreas e, nas folhas, as especializações. Por exemplo, área de manufatura, subárea processos de produção e especialização solda em aço inox. O sistema divide a economia em quinze áreas, sendo que cada uma delas é considerada uma árvore. As competências e conhecimentos requeridos por todas as ocupações de uma área são denominadas “de base” . As áreas subdividem-se em não mais que seis subáreas, que, segundo a terminologia adotada, denominam-se “concentrações”. As associações voluntárias definem as competências e conhecimentos “de base” e das “concentrações” e expedem os certificados e diplomas do tipo “base mais 1”, ou seja, compreendendo as competências e conhecimentos imprescindíveis a todos os empregos de uma determinada área e de uma concentração funcional desta área.

As quinze áreas econômicas identificadas pela Comissão Nacional de Competências são: a) manufatura, instalação e manutenção; b) atacado e varejo; c) serviços imobiliários e serviços pessoais; d) serviços administrativos e comerciais; e) telecomunicações, informática e telemática; f) restaurantes, hotelaria, turismo e recreação; g) educação e capacitação; h) finanças e seguros; i) construção; j) serviços públicos, disposição de resíduos e meio ambiente; l) transporte; m) saúde e serviços humanos, administração pública, serviços legais e de proteção; n) mineração; o) agricultura, recursos florestais e pesca e; p) ciência e tecnologia.

O papel esperado das Associações voluntárias referem-se a: descrever com clareza e objetividade as funções laborais básicas, de concentração e de especialidade; ater-se a uma nomenclatura padronizada; descrever os conhecimentos e competências acadêmicas, ocupacionais e de empregabilidade requeridas para o desempenho das funções laborais; ajustarem-se às leis de direitos civis; compatibilizarem-se com normas e referências internacionais; estarem orientadas para o futuro e planejarem a atualização e melhoria constante das normas e certificados.

Atualmente, a Comissão Nacional de Competências, segundo Tucker e Ruzzi (2000), já conseguiu implantar de forma concreta e ativa o processo em cinco das quinze áreas (manufatura, atacado e varejo, serviços comerciais e administrativos, finanças e seguros e construção), estabelecendo uma rede das sociedades

industriais, companhias, sindicatos e cooperativas de trabalhadores e outros, constituintes de Associações Voluntárias, que juntas representam três quartos de todos os trabalhadores especializados da economia dos EUA. Mas para a continuidade deste processo, faz-se necessária a obtenção de recursos financeiros junto ao Congresso Nacional, para nos próximos anos ter condições de:

- a) implementar sistemas de controle de qualidade, para que todos os participantes tenham a segurança de que as normas, avaliações e certificações, sejam de alta qualidade, fácil acesso e corretamente documentadas;
- b) conscientizar e participar a todas as instituições de ensino sobre a importância e relevância desse processo;
- c) desenvolver estratégias conjuntas com os estados da União;
- d) investigar e documentar os novos usos da tecnologia para avaliar o desempenho dos candidatos a postos de trabalho;
- e) promover a implantação de currículos e práticas docentes em consonância com o processo de certificação.

3.3 A experiência de El Salvador

O Instituto Salvadorenho de Formação Profissional – INSAFORP, entidade governamental que organiza e coordena o sistema de capacitação dos recursos humanos de El Salvador, desenvolveu, como parte de seu plano quinquenal, de 2000 a 2004, a organização de um processo de formação baseada em competências profissionais e a criação de um sistema Nacional de Formação e Certificação, que atenda ao mercado de trabalho no que se refere à flexibilidade na capacitação profissional; ênfase em resultados, proposição de um sistema de normatização e certificação de competências que ofereça informações verídicas sobre as habilidades dos trabalhadores e que conceba a capacitação como um processo de longo prazo, além de acompanhar toda a vida funcional do indivíduo.

O processo tem como missão a geração de melhores condições de competitividade para o setor produtivo e de emprego qualificado aos trabalhadores, desenvolvimento regional e abertura econômica e globalização da economia do

país. Tem como forte parceiro o Ministério do Trabalho e possui como eixo central a definição e integração de normas técnicas de competência profissional e o estabelecimento de um sistema de certificação de competências que goze de credibilidade social e ampla aceitação pelo mercado de trabalho.

Para identificação das competências e formatação dos programas de formação, foram aplicadas as ferramentas DACUM e SCID, sendo alcançados até o final do ano de 2002 os seguintes resultados:

- a) 11 perfis de competências no setor de mecânica automotiva;
- b) 4 perfis de competência no setor de plásticos;
- c) 2 perfis de competência na construção civil;
- d) 1 perfil de competência no comércio;
- e) 4 perfis para o setor elétrico ;
- f) 1 perfil de competência para o setor artesanal.

O desenho do sistema prevê o desenvolvimento de cinco sub-processos: Normatização, Formação, Avaliação, Certificação e Estudos, Investigação e Monitoramento do Mercado de Trabalho, este último responsável pela avaliação e continuidade dos resultados da formação profissional.

Para o INSALFORP, um componente chave para o sucesso do programa é a definição e execução de projetos-piloto em empresas representativas em suas áreas de atuação, como a experiência realizada com o setor elétrico, onde foram definidos os perfis ocupacionais por competências para eletricitistas de quarta, terceira, segunda e primeira ordem, como base para a avaliação, capacitação e certificação dos trabalhadores. A avaliação e a capacitação foram efetuadas pelas universidades Politécnica de El Salvador e Don Bosco, sob coordenação do INSALFORP e da Superintendência Geral de Eletricidade e Telecomunicações - SIGET. O INSALFORP é que expede a certificação e a SIGET define a atribuição profissional, de acordo com o nível de categoria alcançado e do tipo de serviço elétrico que está autorizado a executar. Os custos para a avaliação e a certificação, nessa experiência, foram de aproximadamente US\$ 40,00 por trabalhador e mais de 1300 trabalhadores já obtiveram sua certificação.

3.4 A experiência Mexicana

Para fazer frente aos desafios da globalização, ao acelerado avanço tecnológico e às novas formas de gestão do trabalho, o Governo Federal do México instituiu o Programa de Modernização da Educação Técnica e Capacitação – PMETyC. O projeto foi inspirado no exemplo britânico e nas orientações dos Estados Unidos, constituindo um sistema orientado pela demanda.

O PMETyC iniciou suas atividades em setembro de 1993, envolvendo, de forma coordenada, as Secretarias de Educação Pública e do Trabalho e Previdência social, com o propósito de definir as bases que permitam reestruturar as diversas formas de capacitação da força de trabalho, propiciando a melhoria da sua qualidade e o atendimento das expectativas dos trabalhadores e das empresas mexicanas. Possui a seguinte estruturação:

- a) o Sistema de Normalização de Competência Laboral (SNCL);
- b) o Sistema de Certificação de Competência Laboral (SCCL);
- c) transformação da Oferta de Capacitação e Formação;
- d) estímulos à Demanda de Capacitação e Certificação Profissional ;
- e) Informação e Estudos.

Uma das bases do PMETyC é o Conselho de Normalização e Certificação das Competências Profissionais – CONECER, criado por iniciativa do governo mexicano com a missão de planificar, operacionalizar e manter atualizado um sistema normalizado de certificação de competências

profissionais no México. O CONOCER é composto por seis representantes do setor empresarial, seis da área social, cinco dos trabalhadores, um da agropecuária e seis do setor público.

Procurando promover um amplo programa de reestruturação na formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, o CONOCER vem logrando êxito na formação de comitês de normalização, que são grupos formados por empresários e trabalhadores, de determinada atividade profissional, que com apoio técnico do CONOCER, desempenham a tarefa de identificar as competências e habilidades necessárias para o competente desempenho profissional. Segundo dados do próprio CONOCER, em 2000, os comitês elaboraram normas de competência profissional para 310 qualificações profissionais dos mais diversos setores da economia.

O CONOCER é a entidade responsável pela operação dos Sistemas de Normalização e Certificação de Competências Profissionais, um regime de certificação aplicado em todo o país, pelo qual se pode certificar conhecimentos, habilidades e destrezas, referentes à formação para o trabalho, independentemente da forma como tenham sido adquiridos (artigo 45 da Lei Geral de Educação). O Sistema possui como propósitos fundamentais promover a construção de normas técnicas de competência profissional, na forma de instrumentos, elaborados conjuntamente por trabalhadores e empresários, que definam a competência profissional em termos de conhecimentos, habilidades e destrezas que se requeiram para o desempenho de uma função produtiva, a partir das expectativas de qualidade desejadas pelo setor produtivo.

O Sistema de Certificação de Competências Profissionais Mexicano tem como objetivos:

- a) Estabelecer os mecanismo de validação de entidades interessadas em realizar a certificação de competência profissional, de modo que

na qualidade de Centros de Avaliação, ofereçam serviços de comprovada qualidade;

- b) Definir os procedimentos de avaliação, mediante os quais se determina que um indivíduo possui a competência definida em NTCL;
- c) Estabelecer os princípios que norteiam a expedição da documentação que certifica o domínio das competências.

O processo de certificação destina-se a indivíduos desempregados, trabalhadores ativos, pessoas que estejam estudando e trabalhadores independentes e consiste em outorgar o reconhecimento formal da competência adquirida pelas pessoas ao longo de sua vida, e como já citado, independente da forma que foi adquirida. O processo de certificação inicia-se quando o candidato se apresenta em um Centro de Avaliação onde se registra e lhe é aplicado um auto-diagnóstico.

O auto-diagnóstico é um instrumento para se conhecer o nível do candidato em relação ao solicitado para obter a qualificação e as probabilidades de êxito em obter a certificação e através de seu resultado, pode-se conduzir o candidato ao processo de avaliação ou orientá-lo para um processo de capacitação. Sendo o candidato conduzido para a certificação, a entidade certificadora lhe designará um avaliador que estabelecerá um plano de avaliação.

O plano de avaliação é um documento que sistematiza uma estratégia de avaliação, amplamente discutida com o candidato. É elaborado por um avaliador especialista na qualificação produtiva em questão, sob diretrizes nacionais de forma a garantir a transparência e confiabilidade no processo de avaliação. Com base no plano, procede-se à aplicação dos instrumentos de avaliação para validar as evidências de desempenho e outros domínios pertinentes a competência avaliada. O candidato assessorado por seu avaliador monta um portfolio com as avaliações e demais documentos que evidenciem sua competência

laboral, chamado de portfólio de evidências. De posse desse portfólio, o avaliador designado realiza uma comparação das evidências apresentadas com os critérios especificados na norma Técnica de Competência Profissional, podendo, de acordo com os resultados ser considerado competente ou não. Considerado competente, o candidato torna-se apto a receber um certificado com validade nacional. Antes da emissão do certificado, desenvolve-se nos organismos certificadores, um processo de verificação sobre o processo em seus aspectos técnicos e operacionais. Após efetuadas essas verificações, determinando a procedência da certificação, é solicitado ao CONECER a emissão do certificado.

Segundo o CONECER (2000), a avaliação, nestes termos, proporciona informações sobre o nível em que se encontra um indivíduo em relação com a NTCL e, neste sentido, possui uma função diagnóstica de utilidade tanto para o trabalhador quanto para o empregador, pois tanto um como o outro, conhecem as habilidades, conhecimentos e destrezas necessários para atingir a certificação; proporciona informação para os organismos certificadores e para os avaliadores, a fim de que possam assessorar e orientar os solicitantes a certificação de alguma competência e propor que se capacitem nas competências que não dominem, tendo neste sentido, uma função formativa que contribui com o desenvolvimento do indivíduo e orienta os esforços de capacitação das empresas.

O CONECER é, atualmente, a experiência mais avançada de um sistema de certificação de competências da América Latina e seu êxito está firmado na efetiva participação do setor produtivo da economia e na preocupação do governo em implantar uma política consistente na formação para o trabalho.

3.5 A Experiência Portuguesa

Preocupado com os níveis escolares da população portuguesa economicamente ativa, tendo em vista que segundo dados do governo 62% dessa população não possui mais do que 6 anos de escolaridade, o Plano Nacional de Emprego português aponta para o incentivo de uma abordagem de comunhão de esforços pelo reforço da educação e de formação ao longo da vida, garantindo a cada indivíduo, preferencialmente à população desempregada, as competências básicas necessárias para a vida numa era de globalização dos mercados, em especial o europeu.

Para tanto, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) portuguesa considerou ser importante criar processos que permitam validar e certificar as competências que as pessoas vão adquirindo por vias não formais e informais de aprendizagem, de modo a torná-las instrumentos de reforço e facilitação para a qualificação escolar e profissional da população adulta. A partir de entidades públicas e privadas com forte inserção social junto a cada população alvo, foram constituídos *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, que acolhem e encaminham adultos para processos de certificação de competências e ofertas de educação disponíveis ao público adulto.

Em 2000, foram instaladas 6 unidades, em 2002, já eram 42 e em 2006, pretende-se que estejam instaladas 84, formando uma grande rede nacional. Segundo a ANEFA (2001), a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências constitui-se como um espaço privilegiado de comunicação, cooperação e de excelência no domínio do reconhecimento e certificação de competências.

Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências estruturam-se a partir do Referencial de Competência Chave, dos Eixos de Ação e das suas Funções.

A validação e certificação de competências reportam-se ao Referencial de Competências Chave da ANEFA (2001), abrangendo quatro áreas de competências chaves, a Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e Cidadania e Empregabilidade.

Os Eixos de Ação organizam-se em três processos: *reconhecimento pessoal das competências*, no qual se procura proporcionar ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida; *validação de competências*, que visa à atribuição de uma certificação com equivalência escolar ou profissional; e *certificação de competências*, a oficialização de suas competências, através da emissão de certificação.

O desenvolvimento da ação destes centros organiza-se em torno das Funções de: *informação* (explicação do processo), *aconselhamento* (orientação técnico-pedagógica), *acompanhamento* (processo de certificação) e *provedoria* (encaminhamento necessário) ao candidato.

Estes Centros organizam o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, conduzindo o candidato no processo de certificação das suas competências, e quando alcançados os resultados propostos, emitem uma Carteira Pessoal de Competências Chave, para fins profissionais e, se for o caso, um Certificado da ANEFA que para todos os efeitos legais, equivale aos diplomas dos Ciclos do Ensino Básico.

3.6 O Panorama Internacional

Esse panorama de alguns modelos internacionais mostra ao mesmo tempo semelhanças e diferenças. Todos os países estão preocupados com a qualidade e a eficiência dos sistemas e principalmente, com as adequações às necessidades de emprego e formação. Nota-se que, na maioria dos casos, busca-se a elevação do nível de qualificação e de oferta da mão-de-obra através da mobilização entre governo, empresários e trabalhadores.

Cada sistema está contextualizado com sua realidade sócio-econômica e soluções adaptadas a uma situação particular nem sempre são transferíveis para outro contexto, mas é lícito o estudo desses sistemas como referência nos aspectos dos objetivos buscados (para que certificar?) e das modalidades de aplicação (quem pode certificar e como certificar?).

Para Bertrand (2005), o reconhecimento das competências adquiridas está ligado à questão da formação permanente e preocupa quase todos os países, em especial os que se basearam no modelo de matrizes de

competências anglo-saxão, sendo objeto de estudo e de debates em escala internacional, cujas implicações práticas ainda são difusas e, portanto, constitui-se um dos principais desafios da gestão dos sistemas de formação e educação.

4 AS EXPERIÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS NO BRASIL

Desde o final o século passado, muito foi ensaiado pelo governo brasileiro, em especial pelos Ministérios da Educação e Trabalho, sobre a criação de mecanismos de certificação de conhecimentos ou competências, realizando seminários e reuniões com a participação de profissionais da educação, gestores do Sistema “S”, sindicalistas e consultores nacionais e internacionais, que na verdade, não serviram, salvo poucas exceções, para estimular ou promover algum avanço nesse tema.

O mais abrangente programa governamental de formação profissional que já existiu no Brasil, foi o PLANFOR (Plano Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional), de responsabilidade da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho. O PLANFOR incorporou o conceito de competências, formatando seus programas de qualificação profissional com “x” horas de habilidades específicas, “x” de habilidades básicas e “x” horas de habilidades de gestão. O somatório destas horas permitia o desenvolvimento das competências propostas pelo programa.

O PLANFOR chegou a atender diversos municípios brasileiros, oferecendo cursos de formação ou re-qualificação profissional com carga horária média de 60 horas, mas sem nenhum padrão quanto à nomenclatura destes cursos e sem a menor preocupação em adequar estas nomenclaturas com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), ou com as dos cursos existentes no sistema educacional brasileiro. O PLANFOR foi encerrado em agosto de 2003.

Algumas entidades, por iniciativa própria, iniciaram experiências de certificação ocupacional, como as da PETROBRAS, da ABRAMAM (Associação Brasileira de Manutenção) e Fundação Odebrech, que partem dos conceitos de qualificação e certificação. Entendendo-se por qualificação, a demonstração de aptidão física, conhecimentos, experiências e habilidades, para executar corretamente atividades estabelecidas, e por certificação, os procedimentos que conduzem ao testemunho escrito na qualificação no nível de competência de um indivíduo, em uma dada atividade e setor industrial. Tais experiências relacionam-se à competitividade setorial, são pontuais e destinam-se praticamente aos funcionários destas empresas.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, com 600 escolas distribuídas em 26 estados, alega, em seus documentos oficiais, que participa desde 1974 de discussões sobre certificação profissional e que possui um modelo pedagógico com base em competências básicas, interprofissionais e específicas. Ele está discutindo a avaliação de competências o que lhe permitirá, segundo a diretoria setorial, a certificação no futuro. Nas palavras de sua diretoria, o SENAC estuda a melhor forma e momento para adotar um sistema de certificação, mas entende que deve primeiramente adaptar seus programas e cursos para um enfoque igualmente de competências.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, com 61 anos de experiência em formação profissional, possui uma proposta de um sistema de certificação baseado em competências, tendo como propósito central conhecer as características dos segmentos tecnológicos industriais, em especial em relação a processos e funções, para identificar no interior de cada um, as competências profissionais que sejam relevantes para o setor produtivo. Este conjunto de competências, o SENAI define como qualificações profissionais, seguindo a terminologia Inglesa e a certificação destas qualificações dar-se-ia através de avaliações específicas.

Essas poucas experiências demonstram a necessidade do país em buscar referências conceituais e legais que permitam estabelecer processos amplos e abrangentes de reconhecimento de conhecimentos.

5 SUBSÍDIOS INDICADORES PARA A ATUAÇÃO DAS ENTIDADES CERTIFICADORAS DO SNCP.

Por Educação de Adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade e que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazer, simultaneamente, as suas próprias necessidades e as da sociedade. (UNESCO, 1997)

A presente proposta, de nossa autoria, possui o objetivo de apresentar subsídios indicadores para a atuação das entidades certificadoras do SNCP, nos processos de certificação profissional, com o propósito de contribuir através da proposição de uma metodologia no auxílio a identificar as competências que as pessoas, candidatas à certificação, adquiriram e vão adquirindo por vias não formais e informais de aprendizagem e a estabelecer processos que permitam validar e certificar essas competências, assegurando, simultaneamente, a valorização e auto-valorização destes indivíduos.

Sua estrutura segue na direção dos princípios dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências portugueses, baseada em torno de três níveis fundamentais de visão que abordam os aspectos macro, meso e micro, de um processo de certificação de competências.

O esquema a seguir, mostrado na Figura 2, demonstra de forma sintética a articulação entre três níveis que estruturam a presente proposta, o do Referencial de Competências (nível macro), da Organização das Ações (nível meso) e da Dinâmica de Intervenção (nível micro), bem como a inter-relação das atividades destes níveis.

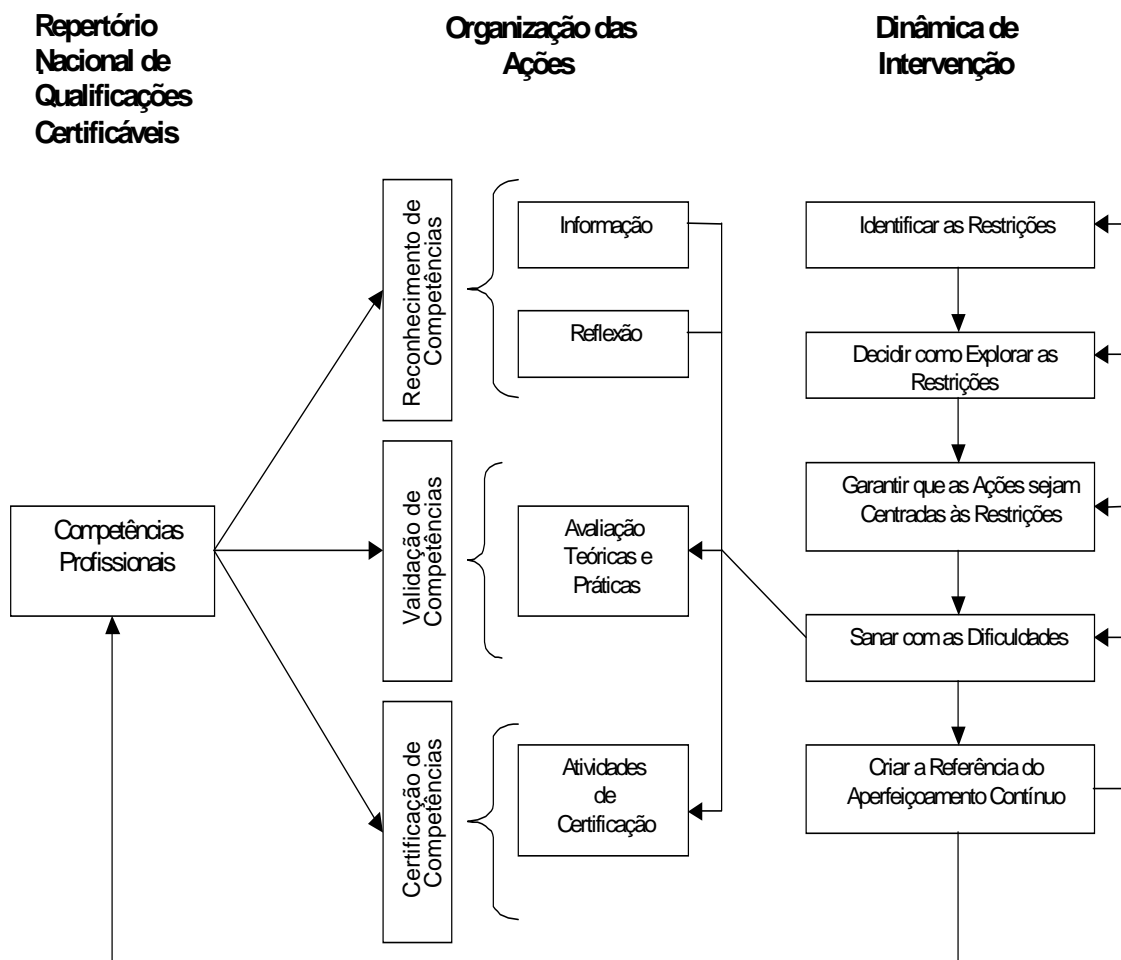


Figura 2 – Esquema de Organização das Ações de Entidades Certificadoras

Fonte: o autor

5.1 Níveis Estruturais

Dadas as condicionantes desta proposta, sua estrutura está baseada em torno de três níveis fundamentais de visão: macro, meso e micro, distintos, porém, articulados entre si :

- a) Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis;
- b) Organização das ações;
- c) Dinâmica de intervenção.

A dinâmica de intervenção está associada à micro esfera, ou seja, à esfera do local, do específico, em que se oferece a assessoria e formação numa incidência cuja marca principal é o fortalecimento para o autodesenvolvimento pessoal.

A organização das ações é a esfera das articulações que vincula a dinâmica de intervenção num processo de cooperação em torno dos objetivos propostos.

O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis é a esfera do ambiente, ou esfera de nível macro, pois, propicia a análise da situação do trabalho com a definição do perfil profissional, que preferencialmente, deve ser fruto da articulação entre o sistema educacional, o setor produtivo e o mercado de trabalho.

5.2 Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis

O que define a competência, dentro dos conhecimentos atualmente reunidos e de acordo com a realidade da produção não massiva e do trabalho flexível, é como já visto no capítulo sobre competência, a capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos e emoções para a tomada de decisões, a fim de solucionar problemas inéditos e construir o trabalho de forma criativa.

Deste modo, para a definição de um referencial de análise de competências é importante para a construção do repertório Nacional das Qualificações Certificáveis, o levantamento das matrizes de tarefas ou funções existentes no atual mundo produtivo, em cada ramo de atividade e abrangendo famílias ocupacionais afins.

Para Brígido (1999), é importante que se tenha conhecimento que, ao final do processo de certificação, as pessoas deverão ser capazes de retratar os elementos de trabalho realizados no setor produtivo. Desse modo, para elaboração do referencial de competências, deve-se focalizar a análise e coleta dos perfis estabelecendo os elementos de competência que configuram as operações ou tarefas da ocupação.

Assim, para a elaboração do referencial, é importante atender aos seguintes aspectos:

- a) Definição da ocupação, com as respectivas definições da missão e objetivos de trabalho;
- b) Coleta e análise das unidades de competência da ação produtiva, ou seja, daquilo que a pessoa deve fazer no trabalho;

- c) Determinação dos níveis intelectuais correspondentes ao desempenho exigidos nos elementos de competência, suas bases tecnológicas, científicas e instrumentais envolvidas;
- d) Descrição dos elementos de competência;
- e) Definição de critérios de desempenho, especificando as circunstâncias em que a competência é aplicada.

O detalhamento dos procedimentos pode variar de acordo com a metodologia de trabalho empregada, por exemplo, numa metodologia construtivista. O enfoque é as competências potenciais do indivíduo e não podem estar limitadas por objetivos terminais que impeçam a criatividade. Já um método pragmático como o DACUM (Designing a Curriculum) enfoca a análise ocupacional baseada em técnicas de desenvolvimento curricular, relevando os elementos terminais.

Para o Centro Internacional de Formação da Organização Internacional do Trabalho, são recomendados os seguintes passos para a produção de normas referenciais de competência:

- a) Seleção de um setor produtivo ou área de competência;
- b) Sensibilização do setor;
- c) Constituição de um comitê setorial;
- d) Constituição de um grupo de trabalho;
- e) Treinamento do grupo de trabalho;
- f) Indagação documental;
- g) Validação da estrutura ocupacional;
- h) Determinação das competências;
- i) Elaboração da estrutura do referencial de competência;
- j) Aprovação junto ao comitê setorial.

É muito importante ressaltar que, nos dias de hoje, a formação profissional deve ir além de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, deve capacitá-lo para sobreviver num mundo escasso de emprego.

O Centro Paula Souza, Autarquia Estadual do Governo do Estado de São Paulo, que atende hoje mais de 57.000 alunos nos cursos técnicos, desencadeou a partir do ano de 2000, inúmeras experiências de construção e

implantação de currículos baseados em competências, dentre elas, a elaboração do Livro de Competências Profissionais, editado em maio de 2003, que sintetiza as competências gerais de 15 áreas profissionais, compreendendo 53 cursos técnicos e 102 qualificações profissionais, podendo constituir-se, com muita propriedade, em um guia referencial de competências.

5.3 Organização das Ações

O processo de atuação para uma ação certificadora precisa se organizar, de forma coerente, os elementos relacionados com seus objetivos propostos, a partir dos seguintes aspectos fundamentais:

- a) **reconhecimento de competências** – Processo no qual se procura proporcionar ao candidato a reflexão e avaliação da sua experiência de vida, de modo que consiga identificar as suas competências e a importância destas no seu projeto de vida pessoal e profissional. Para tanto, devem ser utilizados vários meios, como entrevistas, portfolio, testes, jogos, e outros, que permitam a documentação destas competências identificadas;
- b) **validação de competências** – Ato oficial, através de avaliações teóricas e práticas, que visa à parametrização do candidato com as competências necessárias à certificação profissional pretendida, com o intuito de verificar se o mesmo encontra-se apto ou não para a certificação;
- c) **certificação de competências** – Confirmação oficial e formal das competências e das qualificações adquiridas através da formação ou da experiência, em princípio identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação.

5.4 Dinâmica de Intervenção

O desenvolvimento da dinâmica de intervenção deve ser pautado em torno da informação, do aconselhamento e da avaliação.

Entende-se a intervenção como a função de informar ao candidato que reconhecer a competência de uma pessoa é muito mais do que atestar o conhecimento adquirido, é mostrar a capacidade de enfrentar, com iniciativa e responsabilidade, situações e acontecimentos próprios de um campo profissional. É transmitir ao candidato a visão atual do trabalho, a de um conjunto de acontecimentos com forte dose de imprevisibilidade, que necessita de uma capacidade de ação diante dos acontecimentos e, para isso, o profissional tem de demonstrar além do domínio das competências profissionais, um perfil profissional capaz de:

- a) iniciar uma ação por conta própria;
- b) responder pelas ações sob sua própria iniciativa e de outros envolvidos nestas ações;
- c) agir com autonomia, sem ser independente, mas sim com interdependência (compromisso entre as partes e interação);
- d) possuir inteligência prática, sabendo articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- e) coordenar-se com outros atores, assumindo co-responsabilidade e fazendo apelo ético às competências de outros.

A intervenção, como função de aconselhamento, visa a orientar o candidato que não reúna as condições necessárias para a certificação, para as ofertas de educação e formação promovidas por sistemas educativos, ou para a elaboração de roteiro de estudos, bem como apoiar o candidato certificado em um novo projeto pessoal.

Como função de avaliação, deve permitir identificar o uso que o sujeito faz daquilo que sabe frente a situações concretas de trabalho. Do ponto de vista metodológico, deve utilizar diferentes procedimentos e instrumentos para captar as informações que permitirão aferir as competências do

candidato ao processo. Segundo Alexim⁵ (informação verbal), a avaliação, em um processo de certificação, tem as seguintes características:

5 Informação obtida em palestra proferida por ALEXIM, J. C. A. Certificação nos domínios da educação profissional e do mercado de trabalho. Reunião Anual de Diretores Regionais do Senac 37, em São Paulo, abr 2001.

- a) É centrada em resultados;
- b) Deve estar vinculada a uma atuação na vida real;
- c) Vale por um tempo determinado;
- d) Não compara indivíduos;
- e) Não utiliza escalas, o indivíduo é competente ou não;
- f) As questões são conhecidas previamente.

O resultado de uma boa dinâmica de intervenção é a certificação ou o encaminhamento do indivíduo para a complementação de seus déficits registrados no processo.

5.4.1 Aplicação da Teoria das Restrições como metodologia de Dinâmica de Intervenção em Processos de Certificação de Competências.

A Teoria das Restrições foi escolhida para ser aplicada como dinâmica de intervenção no processo de certificação de competências devido ao seu processo de otimização contínua.

Processo é uma série de ações sistemáticas visando a certo resultado. Os passos de um processo podem ser comparados a vários elos que quando interligados formam uma corrente (processo). Uma corrente, aparentemente, possui todos seus elos iguais, mas a experiência indica que quando ela se parte, isso ocorre devido à falha em somente um deles, o elo mais fraco restringe a capacidade da corrente.

A Teoria das Restrições é um processo de raciocínio, tendo como base que qualquer processo, assim como uma corrente, é controlado pelo elo mais fraco, que restringe seu desenvolvimento. Se qualquer elo é

melhorado aleatoriamente, não se obtém um resultado satisfatório. Para se obter esse resultado, o elo a ser fortalecido é o mais fraco.

O Autodidatismo é intrínseco no processo de certificação de competências profissionais, não apenas como capacidade de adquirir novos conhecimentos, mas na habilidade de auto-regulação para transformar o conhecimento em solução,. Um candidato para receber sua certificação deve demonstrar possuir habilidades e valores relevantes para o exercício profissional e qualquer restrição, nesses aspectos, será obstáculo ao desempenho da certificação. Os processos de raciocínio da Teoria das Restrições mostram-se um conjunto de ferramentas de gerenciamento à Dinâmica de Intervenção.

5.4.1.1 Apresentação da Teoria das Restrições

A Teoria das Restrições teve início na década de 70, quando o físico Israelense, Eliyahu Goldratt se envolveu com os problemas de estratégias de produção. Goldratt elaborou um método de administração da produção totalmente novo, baseado em processos de raciocínio, cuja aplicação tende a promover a filosofia do aprimoramento contínuo nas organizações.

O processo de aplicação da Teoria das Restrições contém 5 etapas, que para Goldratt (1993), são:

Identificar as restrições do sistema.

Nesta primeira etapa, devem ser identificadas as restrições existentes no sistema. Todo sistema deve ter pelo menos uma restrição, mas, por outro lado, normalmente terá um número muito pequeno de restrições. (GUERREIRO,1996)

Nesta etapa, procura-se encontrar o fator limitante de ganho no sistema. Um meio de identificá-lo, é medindo a capacidade de cada centro

de trabalho para cada tipo de produto ou serviço produzido. Quando a carga de trabalho for maior que a sua capacidade, eis a restrição.

Decidir como explorar as restrições do sistema.

Significa fazer com que as restrições existentes tragam o maior ganho possível. Para isso, elas devem ser utilizadas em todo seu tempo disponível.

Subordinar o resto à decisão anterior (garantir que tudo caminhe de acordo com as restrições).

Segundo Guerreiro (1996), na etapa anterior, ficou definido o que fazer a respeito das restrições. Nesta etapa, fica estabelecido o que fazer com os demais recursos não-restrição. Assim, todos os demais recursos não restritivos devem ser utilizados na medida exata demandada pela forma empregada de exploração das restrições.

Já Noreen; Smith; Mackey (1996) dizem que a solução da Teoria das Restrições começa com a premissa de que recursos diferentes possuem capacidades diferentes e que as flutuações e interrupções não podem ser verdadeiramente eliminadas. Qualquer solução viável deve poder lidar com esses fatos da vida.

Elevar as restrições do sistema.

Neste passo, deve-se procurar maneiras de aumentar a capacidade da restrição, que se for conseguida, poderá trazer uma nova restrição ao sistema. Normalmente, isto se dá através de investimentos que possam aumentar a capacidade do recurso restritivo.

Conforme Goldratt (1993,) elevar significa levantar a restrição. Este é o quarto passo, não o segundo. Às vezes, temos testemunhado uma situação em que todos se queixam de uma grande restrição, mas quando exercem o

segundo passo da exploração, de não desperdiçar o disponível, começam a aparecer mais do que suficiente“.

Se, num passo anterior, uma restrição for eliminada, volte ao primeiro passo, mas não permita que a inércia gere uma restrição no sistema.

Para Guerreiro (1996), sabendo-se sempre surgirá uma nova restrição após a etapa 4, o ciclo deve ser reiniciado novamente a partir da etapa 1. Dessa forma ele alerta no sentido de, não permitir que inércia se torne uma restrição do sistema. A inércia gera restrições políticas, ou seja, em muitas situações podem não existir restrições físicas de capacidade, porém o sistema opera de forma ineficiente em função de políticas internas de produção e logística.

O que ele quer dizer com isso, é na maior parte das vezes, o que limita o desempenho de um sistema é a nossa própria inércia.

Segundo Rodrigues (1990), um sistema de restrições deve ser dinamicamente reavaliado, pois as restrições, ao contrário de fixas, são móveis e modificam-se à medida que haja alterações no ambiente.

Usando esse processo, podemos enfocar nossos esforços nos pontos de um sistema que determinam seu desempenho (nas suas restrições), e assim podemos melhorar significativamente seu desempenho no curto prazo. Restrição aqui quer dizer sobre qualquer coisa que impeça um sistema de atingir um desempenho maior em relação à sua meta.

5.4.1.2 Aplicação da Teoria das Restrições como metodologia de Dinâmica de Intervenção

Apresenta-se, a seguir, uma formulação dos 5 passos definidos por Goldratt, adaptados, por este autor, para o presente estudo:

Identificar as restrições do candidato - Neste primeiro passo, devem ser identificadas as dificuldades do candidato frente aos critérios de atuação referentes à certificação pretendida. É importante considerar seu conhecimento técnico, seus graus de autonomia, sua capacidade de resolução de problemas e de enfrentar imprevistos, para que possam-se detectar possíveis fatores limitantes a certificação.

Decidir como explorar as restrições do candidato - Prover as orientações necessárias ao candidato para que ele conheça, ao máximo possível, suas dificuldades e as implicações destas no desenvolvimento da ocupação pretendida, bem como, em sua empregabilidade e flexibilidade do trabalho de maneira geral.

Conhecendo as dimensões destas dificuldades, por exemplo, falta de conhecimentos teórico e práticos, falta de conhecimentos gerais ou de atitudes e habilidades comuns ao mercado de trabalho, exploram-se, da melhor maneira possível, estas dificuldades, encaminhando o candidato para complementar seus déficits, ou através de orientações de estudos e práticas, ou realização de cursos específicos

Subordinar o resto à decisão anterior (garantir que o indivíduo centre suas ações de acordo com as dificuldades apresentadas) - O bom desempenho de uma função está centrado em resultados e portanto, a certificação deve prover uma verificação clara e transparente dos

resultados alcançados pelos candidatos. Para receber uma certificação, o candidato deve demonstrar de forma categórica que cumpre todos os critérios estabelecidos e por consequência, os critérios de atuação da função, portanto deve centrar seus esforços para sanar suas deficiências.

Sanar as dificuldades - Neste passo, o candidato deve procurar as melhores maneiras de sanar suas dificuldades, uma vez que o mesmo já conhece com exatidão suas implicações em relação ao contexto geral. Precisa demonstrar ser competente, pois um processo de certificação não utiliza escalas de pontuação. O indivíduo é competente ou não.

Criar o referencial do aperfeiçoamento contínuo - Tendo em vista que sempre surgirão novas restrições, pois todo o processo baseia-se na certificação para a atuação na vida real, por consequência, sujeita a alterações, o ciclo deve ser reiniciado, sempre que necessário, a partir da etapa inicial.

O processo de Certificação deve ter a preocupação em preparar o candidato para a adaptabilidade e flexibilidade do mercado de trabalho, com capacidade de ação por conta própria, diante de toda e qualquer restrição, tendo em vista que segundo Rodrigues (1995), as restrições são móveis e modificam-se à medida que haja alterações no ambiente.

CONCLUSÃO

Este trabalho apresenta contribuições sobre a Certificação Profissional, oferecendo, inclusive, subsídios para incrementar a sua implantação pelas entidades certificadoras do Sistema Nacional de Certificação Profissional, proposto pelo governo federal.

As experiências internacionais apresentadas têm mostrado que a Certificação é um instrumento de enorme utilidade, se aplicada em contextos e condições apropriadas. Há uma variedade de formas, modelos e alternativas institucionais que tem menos a ver com o modelo de certificação adotado do que com as características culturais destes países, mas deixando a lição que uma boa negociação entre os atores sociais primordiais do processo, setor produtivo, trabalhadores, educadores e órgãos públicos, parece necessária para facilitar o ajuste ao mercado e às expectativas dos interessados, pois os problemas que por ventura se apresentam, pouco se referem ao plano técnico, mas a um plano institucional e sócio-cultural.

Por essa razão, um processo de certificação profissional exige um enfoque que relacione e considere os agentes múltiplos que envolvem o sistema de emprego e o sistema de educação, para que possa cumprir com seus objetivos. Cada vertente envolvida explicita seus interesses específicos e para se articular um projeto comum de desenvolvimento, a certificação deve ser um instrumento que se alinha à tendência da quebra dos paradigmas rígidos ocupacionais para a adaptabilidade e flexibilidade do trabalho, não só possibilitando o aumento do nível da qualificação profissional, mas também o da formação geral. "Lembremos apenas que de acordo com a teoria mais difundida, a do capital humano, a educação e a formação conferem valor adicional ao indivíduo no mercado de trabalho, e a certificação tem a função de controle de qualidade". (BERTRAND. 2005, p.20).

Compreendemos que mesmo que não se utilize o termo competências, uma vez que, a atual legislação exclui essa nomenclatura dos documentos oficiais que tratam do assunto, o enfoque de competências deve ser associado necessariamente aos processos de certificação. A ausência de uma definição

formal de competência não deve impedir sua adoção, pois, apesar de comportar conceitos complexos e até paradoxais, sua lógica pragmática representa uma atitude social, ao valorizar o potencial humano, através da experiência e do autodidatismo, permitindo um atendimento flexível e rápido das necessidades do mercado. A Certificação por Competências leva em conta o indivíduo no processo, sua capacidade de ação por conta própria diante dos acontecimentos e responsabilidade para responder por estas ações.

Essa questão delinea-se pela perspectiva internacional em sistemas baseados em matrizes de competência, adotados há alguns anos em países anglo-saxões e que vem despertando grande interesse dos demais.

A proposta do Sistema Nacional de Certificação Profissional, do governo federal brasileiro, apresenta a ousada finalidade de regular os processos de certificação profissional no país e promover o aumento no nível de escolaridade dos cidadãos. Esta opção de um sistema gestor das políticas nacionais de certificação profissional aponta para uma tendência internacional que vem se mostrando exitosa, a constituição tripartite, com representações do governo em suas diferentes esferas, dos empresários e trabalhadores, que pode proporcionar a negociação de uma visão conjunta, isenta de parcialidades na conformação das diretrizes elaboradas. A proposição de um processo de atuação das entidades que promoverão a certificação por competências, por nós apresentada, considera a formação profissional através da mobilização dos recursos, das competências e do profissionalismo do indivíduo, nos diferentes níveis de contextualização e relevância da realidade (micro, meso e macro). A utilização dos processos de raciocínio da Teoria das Restrições, como metodologia na dinâmica de intervenção, apresenta-se como uma ferramenta eficaz para indivíduo, pois auxilia o diagnóstico de suas dificuldades, ao mesmo tempo em que conhece o seu potencial, e induz ao aprimoramento contínuo.

Um glossário de termos específicos ao tema, apresenta-se no apêndice, organizado pelo autor, cuja finalidade é contribuir para a uniformidade da linguagem específica ao tema, permitindo a imediata referência de tantos termos técnicos que passaram a conviver no cotidiano das pessoas ligadas à

educação profissional, mas que, muitas vezes carecem, de melhor entendimento e contextualização.

Finalmente, este trabalho demonstra que a Certificação de Competências pode proporcionar meios para o reconhecimento das capacidades adquiridas dos adultos e melhorar a atuação profissional dos trabalhadores frente às necessidades do mercado e, sobretudo, deflagrar atitudes sociais de implementação da cidadania, ao valorizar o potencial humano, ao posicionar o indivíduo como sujeito do processo.

REFERÊNCIAS

ALEXIM, J. C.; LOPES, C. L. E. A Certificação Profissional Revisitada. **Boletim Técnico**. São Paulo: SENAC, 2003. vol. 29, n. 3, set, dez, 2003.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. **Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências – roteiro estruturante**. março de 2001. Disponível em:
< http://www.dgfv.min-edu.pt/decretos/despacho_13563.htm>.
Acessado em 13/01/2005.

ANTUNES, C. **Glossário para educadores**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

BERTRAND, O. **Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais**. Brasília: UNESCO, 2005.

BRASIL, Lei Federal nº 9.394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20.dez.1996.

_____, Decreto Federal nº 5.154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 23.jul.2004.

BRÍGIDO, R. V. Certificação: bases conceituais, vertentes e estratégias de implementação. In: **Certificação de competências profissionais: discussões**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 1999.

CINTEFOR - CENTRO INTERAMERICANO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL ORGANIZAÇÃO DA INTERNACIONAL DO TRABALHO . **La propuesta de un sistema de formación y certificacion en el INSAFORP de El Salvador**. Boletim Técnico Montevideu, 2000.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação continua articulada à prática. In: PERRENOUD, P. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Indicação 08**. Diretrizes para a Implementação da Educação Profissional no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, 05.jul.2000.

_____. **Parecer 209.** Trata de Consulta sobre a Lei n.º 9.394/96 sobre a educação profissional, 12.mai.1999.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, **Resolução 04.** Fixa normas para revalidação dos diplomas e certificados das habilitações correspondentes ao ensino de 2º Grau, expedidos por instituições estrangeiras, 07.jul.1980.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara da Educação básica. **Parecer 17.** Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional, 03 dez.1997.

_____. **Parecer 16.** Trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 09.set.1999.

_____. **Resolução 04.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 08.nov.1999.

CORDÃO, F. A. **A certificação profissional no Brasil.** 2002. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/pdf/cordao.pdf>> .
Acessado em 14/07/2004.

CORDÃO, F. A. **Encontro Internacional de Certificação de Competência Profissional.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), 8 e 9 set,2003, Brasília. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_42.htm> .
Acesso em 25/01/2005.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 4 ed. Campinas: Editores Associados, 2000.

FEITOSA, W.M. do N. **As competências específicas do profissional de educação física: um estudo delphi.** 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FIDALGO, F. Certificação educacional e profissional: Um campo em disputa. In: Seminário Nacional de Educação profissional “concepções, experiências, problemas e propostas”, 2003, Brasília, DF. **Anais ...**Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2003.

GALDEANO, A. S. **Políticas públicas de formação e certificação profissional no Brasil.** 2005. Dissertação de Mestrado em Educação, defendida na Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GUERREIRO, R. **A meta da empresa: seu alcance sem mistérios.** São Paulo: Atlas, 1996.

GOLDRATT, E. M. **A Meta.** Um processo de aprimoramento contínuo. 16 ed. São Paulo: Educator, 1993.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MACEDO, L. de. **Eixos teóricos que estruturam o ENEM**. Competências e Habilidades. Situação problema como avaliação e como aprendizagem. Propostas para pensar sobre situações problema a partir do ENEM. Brasília: MEC, INEP, 1999.

MATOS, Z. **Avaliação da formação dos professores**. 1994.
Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd80/brasil.htm>>.
Acessado em 10/01/05.

MITRANI, A.; DALZIEL, M. M. ; BERNARDI, A. **Homens e competências: a gestão dos recursos humanos na Europa**. Lisboa: Zenite, 1994.

NOGUEIRA, M. D. e CASAÚBON, J.M. **Relacion entre el nuevo perfil del profesor de Educacion Física y su formacion inicial**.
Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd15/nperfil.htm>>.
Acessado em 10/01/05.

NOREEN, E. W.; SMITH, D.; MACKEY, J. T. **A teoria das restrições e suas implicações na contabilidade gerencial: um relatório independente**. São Paulo: Educator, 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

_____. **Dez Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MACHADO, N. J. Sobre a Idéia de competência. In: PERRENOUD, P. (Org.) **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Portaria 1.005**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional, 10.set.1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DO TRABALHO, **Portaria Interministerial 1.018** – Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP, 11.set.1997.

MINISTÉRIO DO TRABALHO / Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Sistema Nacional de Certificação Profissional** – Proposta Governamental. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.tem.gov.br>>. Acesso em 28/10/05.

PIRES, A. L. O. Situações paradoxais no desenvolvimento das novas competências profissionais. In: Estado actual da investigação em formação. **Atas**. Colóquio da Sociedade de Ciências da Educação Lisboa, 1994.

RODRIGUES, L. H. Apresentação e análise crítica da tecnologia da produção otimizada e da teoria das restrições. In: Encontro Anual da Associação Nacional de

Programas de Pós graduação em Administração (ANPAD) 16. **Anais...** Florianópolis, 1990.

SARAIVA, E.R. dos S. **Novíssimo dicionário latino-português. Etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc.** Rio de Janeiro: Garnier, 1993.

SENAI – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Certificação Profissional Baseada em competências, uma experiência SENAI Brasil. Disponível em:
<http://ilo.law.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/form_men/senai/index.htm>.
Acessado em 16/07/04.

TREVISAN, L. **Educação e trabalho** – As receitas inglesas na era da instabilidade. São Paulo: Editora Senac, 2000.

THIERRY, D.; SAURET, C. **A gestão previsional e preventiva do emprego das competências.** Lisboa: D. Quixote, 1994.

TUCKER, M.; RUZZI B. B. **Un sistema nacional de normas de competencia y certificaciones para los Estados Unidos: etapas iniciales de implementación.** Montevideo: CINTEFOR, 2000 (Boletim Técnico Interamericano de Formación Profesional nº 149).

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**, 1997.
Disponível em
<www.unesco.org.br/publicacoes/livros/dechamburgo/mostra_padrao>
Acesso em 14/05/2005.

GLOSSÁRIO

O objetivo desse glossário é referenciar os termos específicos em certificação de competências profissionais, utilizados neste trabalho, como também daqueles utilizados no cotidiano dos ambientes de formação profissional cujo significado ainda é nebuloso para formadores e formandos. Outra preocupação, foi a de facilitar a iniciação daqueles que pretendem participar de projetos que envolvam a certificação profissional.

A idéia de sua construção não é inédita, tendo em vista que existe um documento elaborado pelo escritório de Brasília da Organização Internacional do Trabalho, para o *Projeto de Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional*, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego, em 2002, mas oferece substancial contribuição ao tema ao incluir novas palavras e referências contextualizadas com o momento atual.

Sua organização foi construída por este autor, através da interpretação dos termos extraídos do material teórico pesquisado, como também daqueles que fazem parte do seu dia a dia como profissional da educação profissional. Também não pretende ser exclusivo na definição dos termos presentes, mas sim um instrumento referencial para este e futuros trabalhos relacionados à certificação de competências profissionais.

Análise de Competências

Análise do conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem a um trabalhador obter um desempenho considerado competente (ou seja, que atende os critérios ou normas, geralmente, estabelecidos por acordo ou consenso de especialistas, trabalhadores e empregadores), dentro de uma divisão funcional da atividade produtiva.

Análise Ocupacional

Levantamento analítico e sistemático de conhecimentos, habilidades, atitudes e demais informações, considerados necessários pelo mercado de trabalho, referidos ao desempenho de uma pessoa, nas formas de competências ou qualificações. A análise ocupacional está, geralmente, relacionada com o posto de trabalho.

Análise Funcional

Metodologia de levantamento e organização da informação ocupacional de uma empresa, de um setor econômico ou de uma área ocupacional, ordenada em torno de uma função principal a ser desempenhada.

A análise funcional desagrega sucessivamente a função principal em funções chave, seguindo a lógica de responder: “o que é preciso ser feito para que essa função se logre?”.

Andragogia

Caminho educacional voltado para o adulto, que busca compreendê-lo nos aspectos da necessidade e da satisfação. Busca estimular o aprendizado através da experiência, de modo a proporcionar a transformação daquilo que já se sabe, de modo que a palavra pode ser utilizada para expressar a educação contínua para se atingir a auto-realização.

Aprendizagem ao Longo da Vida

Ato contínuo e permanente de aprendizagem pela vida e em todos os contextos, incluindo as esferas formais e informais.

Aptidões

São atributos inatos do indivíduo. Podem ser desenvolvidos no decorrer da vida ou da formação. Como exemplo, podemos citar a aptidão musical, a aptidão da linguagem, a numérica e a espacial.

Arco Ocupacional

Conjunto de ocupações relacionadas, dotadas de bases técnicas comuns, garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção profissional do trabalhador.

Área Profissional

Área do conhecimento profissional que referencia o currículo base para a orientação e estruturação da educação profissional. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/99, são 20 áreas distintas: *agropecuária; artes; comércio; comunicação; construção civil; design; geomática; imagem pessoal; indústria; informática; lazer e desenvolvimento social; meio ambiente; mineração; química; recursos pesqueiros; saúde; telecomunicações; transportes; turismo e hospitalidade.*

Auto-formação

Ação de se formar a si próprio. Formação feita pelo próprio indivíduo.

Avaliação

Sistema de levantamento de informações que determinam o estado de algo ou alguém em um período de tempo determinado.

Avaliação de Competências

Processo através do qual se verifica a capacidade de uma pessoa em relação ao desempenho requerido, que pode ser traduzido em uma norma.

Pode ser efetuada mediante provas, testes práticos, observação ou exame de evidências.

Processo de recolhimento de evidências sobre o desempenho laboral de um trabalhador, com o propósito de se formar um conceito sobre sua competência, a partir de normas padronizadas e identificar aquelas áreas de desempenho que requerem ser fortalecidas, mediante capacitação para alcançar a competência.

Avaliação Formativa

Avaliação destinada a determinar o grau no qual a pessoa conhece ou é capaz de realizar uma tarefa de aprendizagem, identificando as partes em que não foi capaz e que requerem capacitação.

Avaliação Somativa

Realiza-se após a conclusão de uma ou várias unidades de estudo ou de atividade específica, para determinar o conhecimento e habilidades com o fim de culminar no processo de aprendizagem.

Bases Tecnológicas

Informações e conhecimentos específicos de determinada área técnica, que subsidiam as atividades profissionais.

Campo de Aplicação

Descrição das circunstâncias, ambiente, materiais, máquinas e instrumentos em relação com os quais se realiza o desempenho descrito no *elemento de competência*.

Capacidades

Podem ser consideradas como a visibilidade das Competências, constituindo-se na ação ou ações que o desenvolvimento de uma determinada competência permite ao sujeito realizar. A verificação de uma capacidade dá-se pela verificação das ações que o sujeito foi capaz de realizar, tendo uma forma visível e concreta.

Classificação Brasileira de Ocupações – CBO

Documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva.

classificação enumerativa: codifica empregos e outras situações de trabalho para fins estatísticos de registros administrativos, censos populacionais e outras pesquisas domiciliares. Inclui códigos e títulos ocupacionais e a descrição sumária. Ela também é conhecida pelos nomes de nomenclatura ocupacional e estrutura ocupacional.

classificação descritiva: inventaria detalhadamente as atividades realizadas no trabalho, os requisitos de formação e experiência profissionais e as condições de trabalho.

Certificação de Competências

Procedimento pelo qual se atesta a conformidade de um indivíduo a uma norma de competência.

Certificação de Competências Profissionais

Reconhecimento da competência do trabalhador nos 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 e na própria vida. Caracteriza-se por ser realizada, segundo enunciados padronizados e reconhecidos, assegurando imparcialidade e acessibilidade, facilitando a mobilidade laboral, através da eliminação de barreiras de ingresso ao mercado de trabalho. Deve ser centrada no que o trabalhador precisa saber fazer (perfil profissional).

Certificação Ocupacional

Procedimento pelo qual se atesta a conformidade de um indivíduo a normas correspondentes a uma ocupação.

Certificação Profissional

Procedimento pelo qual se atesta a qualificação de um indivíduo para desempenhar determinada ocupação correspondente a uma posição regulamentada no mercado de trabalho, que corresponda a um título profissional.

Certificado

Documento que comprova o domínio de determinada(s) competência(s) dentro de uma atividade, função ou ocupação.

Competência

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessárias para o 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 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.

Competências Básicas

Compreendem a leitura, a escrita, a aritmética, as operações lógico-formais, a geometria básica, o uso das informações tecnológicas, a comunicação oral, o uso dos signos e símbolos de sua cultura, as noções de ética e civismo e as relações interpessoais.

Competências Específicas

São aquelas adquiridas na especialização profissional. Correspondem a conhecimentos, destrezas e atitudes requeridas para o desempenho numa atividade profissional específica. Não podem ser transferíveis, a não ser indiretamente, pelas habilidades adquiridas que possam ser re-adaptadas.

Critério

Parâmetro de qualidade estabelecido para o julgamento de ações e de produtos realizados.

Critérios de Desempenho

Definição de padrões de desempenho do indivíduo no desenvolvimento da competência e a organização de situações que lhe permitam demonstrá-la.

Desempenho

Expressão concreta dos recursos articulados e mobilizados por um indivíduo nos acontecimentos específicos de um campo ou área profissional.

DACUM

Método de planejamento curricular que se desenvolve na forma de “chuvas de idéias”, partindo da identificação das áreas de competência, para as habilidades que constituem e contribuem para o desempenho do trabalho, com a seguinte organização: orientação, abrangência da ocupação, identificação das áreas gerais, identificação das habilidades, revisão e refinamento.

Educação Formal

Educação obtida nas instituições educacionais, caracterizando-se pela obtenção de um grau acadêmico, diploma ou certificado.

Educação Informal

Educação que se obtém no decurso da vivência do cotidiano, consistindo numa forma de aprendizagem realizada de maneira não intencional e através de experiências de vida.

Educação Não Formal

Educação extra-escolar, caracteriza-se por se dirigir a todas as pessoas, independentemente da idade e do grau de escolaridade, e por se obter fora das instituições educacionais, não proporciona grau acadêmico, diploma ou certificado.

E-learning

Aprendizagem à distância através da internet, que proporciona uma experiência educacional interativa.

Elementos de Competências

Conjunto mínimo de ações ou resultados que podem ser realizados por um indivíduo. Deve ser definido em termos da qualidade a ser alcançada, das evidências de desempenho, do campo de aplicação e dos conhecimentos requeridos. É a descrição de uma realização que deve ser lograda por um indivíduo no âmbito da sua ocupação. Refere-se a uma ação, um comportamento ou um resultado que o trabalhador deve demonstrar.

Entidade Acreditadora

Entidade governamental responsável pelo processo de validação global e reconhecimento formal da capacidade das entidades certificadoras.

Entidades Certificadoras

Instituições públicas ou privadas que implementam processos de identificação, avaliação e validação dos conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais, desenvolvidos em processos de aprendizagem formal ou informal.

Evidências de Desempenho

São descrições sobre as variáveis, condições ou informações que permitem inferir se um desempenho foi efetivamente alcançado e nas quais se utiliza o conhecimento necessário.

A evidência confirma ou prova que a veracidade da atuação profissional descrita no padrão ou norma foi realizada ou se atendeu ao critério de desempenho. As evidências podem ser diretas ou indiretas. As diretas indicam a razão do desempenho real e se originam diretamente do exercício profissional. As indiretas dão informações adicionais sobre o desempenho. Podem ser referências, fotografias, prêmios ou reconhecimentos obtidos, cartas de apresentação, registro de atividades e outros indicadores de desempenho real.

Formação Básica

Formação que possibilita a aquisição de instrumentos fundamentais, necessários para o exercício da cidadania e para o prosseguimento de estudos.

Formação de Adultos

Formação que possibilita aos adultos adquirir ou reforçar competências indispensáveis para o desempenho de papéis sociais e profissionais.

Formando

Aquele para quem se direciona o processo de formação.

Formador

Profissional que estabelece uma relação de ensino-aprendizagem com o formando, de modo a favorecer o processo de aquisição de conhecimentos e competências.

Habilidade Profissional

Capacidade de agir prontamente, mentalmente e por intermédio dos sentidos, com o uso ou não de equipamentos, de máquinas, de ferramentas ou de qualquer instrumento. Aspecto prático das competências profissionais, relativo ao *saber fazer* determinada operação.

Indicadores de Domínio

Indicadores cuja função é explicitar melhor as aprendizagens. Devem estar associados aos valores, conhecimentos e habilidades que deverão ser mobilizados para uma ação eficiente, através de sua relevância para o domínio da competência.

Instrumentos de Avaliação

Aqueles que são empregados para se conseguir realizar a avaliação com resultado. Podem ser, entre outros: prova, trabalho de pesquisa, relatórios, apresentações, observação direta de desempenho, auto-avaliação, portfolio, etc.

Itinerário Formativo

Conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo articulado de estudos.

Ocupação

Agregação de empregos ou situações similares de trabalho, quanto às atividades realizadas, realizadas por uma pessoa, com ou sem vínculo formal.

Perfil Profissional

Descrição sumária das atribuições e atividades que um profissional é capaz de executar dentro de uma área técnica, no exercício de determinada ocupação ou cargo. Também pode ser conceituada como a síntese das competências esperadas de um profissional numa área técnica, no exercício de determinada ocupação ou cargo.

Portfolio Pessoal de Competências

Caderno que contém os registros de experiências decorrentes das vivências pessoais e/ou documentos passíveis de comprovar os diversos saberes nos domínios pessoal, escolar e profissional, adquiridos em diversos contextos, ao longo da vida.

Provedoria

Função desempenhada no processo de certificação de competências no sentido de apoiar o indivíduo no seu projeto pessoal / profissional. Sempre que o candidato não possuir condições necessárias para prosseguir com o processo de certificação, pode traduzir-se no encaminhamento para outras ofertas formativas e educativas.

Qualificação Profissional

Aptidão e capacidades profissionais comprovadas no domínio profissional que conferem a certificação profissional.

Referencial de Competências

Instrumento devidamente fundamentado, válido, em nível nacional, para a tomada de decisões para avaliação no processo de certificação de competências.

Reconhecimento (das competências)

Processo no qual se procura reconhecer e identificar as experiências de vida, profissionais, etc. No caso do reconhecimento pessoal, visa-se proporcionar momentos de reflexão e avaliação dessas experiências.

SCID – *Systematic Curriculum and Instructional Development*. (Currículo Sistemático e Desenvolvimento Instrucional)

Método para desenvolvimento de um currículo, que parte de uma análise detalhada das tarefas identificadas no DACUM, compreendendo análise, planejamento, desenvolvimento instrucional, operação e avaliação.

Validação

Processo em que se verifica a conformidade das evidências de desempenho em relação aos parâmetros estabelecidos.