

SISTEMA DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

COMPETENCE ACCREDITATION SYSTEM IN BRAZIL AND PORTUGAL

STEFFEN, Euli Marlene¹

RESUMO

Este texto trata do tema da certificação de competências dentro da política pública de educação e formação de adultos em Portugal, e no Brasil, no âmbito das propostas governamentais e do desenvolvimento de programas de certificação de caráter setorial, fundamentalmente em sistemas de iniciativa empresarial. Busco identificar em cada um destes modelos que concepção de competências e formação existe, tanto do ponto de vista teórico, de projeto, quanto prático, na sua aplicação nos programas em andamento.

Palavras-chave: Certificação de competências; Qualificação profissional e formação de adultos.

ABSTRACT

This article discusses the competence accreditation system as it has been implemented in Portugal within the context of adult education system. In the Brazilian case the issue is discussed in relation to the government accreditation policies and within the context of competence accreditation management policies. The author's aim is to identify in each system the concept of competence and education as well as their application in practice.

Keywords: Competence accreditation; Professional qualification and adults formation.

¹ Doutoranda em Educação pela UNISINOS.

INTRODUÇÃO

Tanto Brasil quanto Portugal possuem sistemas de certificação de competências. O Sistema Nacional de Certificação de Competência no Brasil e o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC de Portugal apresentam conceitualmente várias semelhanças, em especial na concepção da formação integral, cidadã e profissional do indivíduo como um direito. Porém, mesmo com pouco tempo de consolidação, encontramos contradições presentes no desenvolvimento prático desses sistemas.

Pretendo debater por meio deste texto questões como: a quem se destinam os sistemas de validação e certificação de competências? O desenvolvimento de competências assegura uma melhor preparação da força de trabalho, aumenta sua qualificação ou atende somente a lógica do mercado?

No Brasil, há duas propostas em discussão e em processo de implantação: uma do Ministério da Educação – MEC, que propõe a criação de um Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências; outra do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, que propõe a criação de uma Rede Nacional de Certificação ligada aos novos padrões de qualidade do setor produtivo. Ainda não existe no Brasil um sistema nacional público de certificação. O que há são ações de caráter setorial que certificam ocupações.

Em Portugal, o sistema, em vigor há mais de cinco anos, encontra-se mais avançado no seu processo de implantação. Existem 210 Centros de RVCC, devidamente habilitados para o desenvolvimento do programa através de parceria entre o Estado e a sociedade civil e que atuam para certificações em nível de 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º anos de estudo, bem como para certificações profissionais. Mas, como afirma Fernanda Marques (2006), o sistema tem princípios e pressupostos que não são cumpridos na prática. A ambiciosa meta de expansão dos Centros, a extinção da Agência Nacional de Educação de Adultos – ANEFA e a sua substituição por uma Direção Geral de Formação Vocacional estão no centro das preocupações dos agentes em relação a esse sistema.

O debate sobre certificação de saberes e competências está intimamente relacionado à qualificação profissional como um direito e demanda uma articulação entre o sistema educativo e as políticas de formação profissional, trabalho e emprego. A concepção de qualificação profissional, entendida como uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos (MANFREDI, 2005), é chave na definição de um projeto de certificação, pois determina o tipo de certificação a ser adotada.

O PAPEL SOCIALIZADOR DA ESCOLA NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Foram muitos os debates em torno do papel do Estado e da escola, fundamentalmente no que diz respeito à formação de trabalhadores para o

mundo produtivo. Há várias críticas no sentido de a escola voltar-se para a preparação dos sujeitos para o trabalho, ao invés de prepará-los para a vida e para o exercício pleno da cidadania, formando assim sujeitos integrais, autônomos quanto ao seu itinerário de vida. Numa cidade do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, dedicada quase que exclusivamente à indústria do calçado, as escolas municipais utilizavam a mesma sirene usada nas fábricas para comunicar o início e término das aulas. A impressão que ficava era de que os ouvidos das crianças deviam ir se adaptando ao soar das sirenes das empresas, pois seria esse o sinal que os esperaria ao concluírem o ensino fundamental.

Miguel Arroyo (1999) traz uma crítica contundente a esse processo dizendo: “[...] todos estes tratamentos coincidem em que o aprendizado das relações sociais de produção se dá na vivência das relações sociais da educação, nas práticas escolares” (ARROYO, 1999, p.15). É como se o trabalhador já nascesse para as relações sociais de produção estabelecidas na sociedade e na escola e, como o próprio local de trabalho, cumpririam um papel de constituí-lo, de formá-lo para essas relações, como se ser trabalhador ou trabalhadora fosse inevitável (ARROYO, 1999). O mesmo autor afirma, ainda, que “[...] a educação é pensada sempre como decorrência do perfil do novo trabalhador fabril, das metamorfoses do mundo do trabalho, da *empregabilidade*, da crise econômica, etc.” (p. 18). No entanto, a proposta de certificação profissional ou de competências, parece-me que supera esse modelo quando afirmam existirem múltiplos espaços formativos, tais como os espaços escolares, os de trabalho, os da família e a experiência de vida e, pelo menos em termos de concepção (a prática nem sempre condiz com a teoria), direcionam-se à vida como uma totalidade, fundamento importante para equacionar a relação e os múltiplos nexos entre trabalho e educação (ARROYO, 1999). Na mesma linha, tem-se que:

[...] a qualificação do trabalhador não se esgota no mundo da produção e do trabalho. As aprendizagens construídas em outros espaços – família, igreja, sindicatos, escola, partidos, associações de bairro, culturais, movimentos sociais – criam sintonias e dissintonias com a pedagogia da fábrica e com os saberes e valores adquiridos no mundo do trabalho (MANFREDI, 2005, p.11).

Concluo, então, que a socialização e a formação ou deformação, humanização ou desumanização dos sujeitos sociais dá-se para além da escola e da fábrica, dá-se nos múltiplos espaços de vida das crianças e dos adultos, e essa multiplicidade deve ser resgatada nos processos de certificação com uma participação efetiva das pessoas envolvidas nesse processo.

COMPETÊNCIAS OU QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL?

O pressuposto básico que está por detrás das propostas teóricas do reconhecimento e da validação de saberes e conhecimentos adquiridos ao longo da vida é o direito à educação, que, na história do Brasil e de Portugal, não chegou ao alcance da maioria da população. Às vezes, dá a impressão que essa proposta, de certo modo, vem pagar uma dívida social para com a

população que não teve, ou teve pouca, oportunidade de frequentar uma escola. No entanto, não é essa a questão que se coloca como concepção de um projeto de certificação de saberes. O que está em jogo são duas concepções que, ao mesmo tempo em que se conectam, não deixam de ser contraditórias. Por um lado, há uma proposta que tem como centro a apreensão dos processos de aprendizagem, primando pelo seu caráter educativo, e, por outro, a criação de meros mecanismos de aferição e comprovação de conhecimentos e habilidades direcionados para a ocupação no mercado de trabalho (FIDALGO, 2005)

A problemática social do desemprego, da precarização das relações de trabalho, agravadas pela desresponsabilização do Estado, abriu espaços sem precedentes para a lógica voraz do mercado que, em escala global, organiza-se em bases de competitividades que se transferem automaticamente aos trabalhadores, pois são eles que, mesmo com o aumento da automação industrial, ainda produzem a riqueza de nossas nações. Nesse sentido, “[...] a lógica das competências aparece no campo das relações de trabalho como um dos elementos centrais e articuladores da livre concorrência entre os trabalhadores no interior dos processos produtivos” (FIDALGO, 2005, p. 137).

Um dos sujeitos entrevistados para minha tese de doutoramento, técnico industrial de uma grande empresa do ramo petroquímico, afirma que, embora existam competências e habilidades prescritas para sua função de analista júnior, é-lhe exigido, muitas vezes, o cumprimento de tarefas de um analista pleno, o que não lhe garante a mudança automática de faixa na escala do plano de carreira da empresa. Diz ele:

Nem tudo que é avaliado aí é colocado em prática, por exemplo, temos um gráfico de competências técnicas e competências Braskem (*nome da empresa onde trabalha*), e todos vão andando naquele gráfico que demonstra onde você está melhor, e onde tens que investir mais em treinamento para melhorar seu desempenho, um curso fora que o líder possa te indicar para poder mudar de faixa (pleno ou sênior). No meu gráfico, eu já estou no limite para avançar na faixa, mas não estão progredindo por vários argumentos, como custos. Então o sistema de competências Braskem é apenas um indicativo, não é real e suficiente para progredir na faixa. Há limites de vagas para cada faixa. Posso ter um aumento salarial, mas que não corresponde ao analista pleno. A escolha para passar para outra faixa é do líder.

Na lógica das competências, o indivíduo e sua *performance* passam a ser a referência e não os referenciais coletivos, constituídos e reconhecidos socialmente para determinada função ou ocupação dentro de uma empresa. O comportamento dos trabalhadores passa a ser determinante nessa lógica da avaliação das competências adquiridas e desenvolvidas nas relações de trabalho.

Esse processo rompe com a lógica da qualificação, que tem sua estrutura “[...] fundamentada na relação direta entre a formação, posto de trabalho e remuneração regulada tradicionalmente pelo Estado de Bem-Estar Social e por processos de negociação coletiva do trabalho” (FIDALGO, 2005, p. 138).

Para Manfredi (2005), a opção por um tipo de abordagem de qualificação

profissional leva-nos a escolher determinada concepção de certificação e seus percursos metodológicos. “Existe nexos teórico-metodológico entre concepções, metodologias e instrumentos de certificação” (MANFREDI, 2005, p. 7), que vamos observar nas análises a seguir entre os sistemas de certificação do Brasil e de Portugal. Para a autora, existe um vínculo estreito entre as noções de qualificação e as dimensões, características e atributos de um trabalhador qualificado, que deve servir de parâmetro para orientar o processo de certificação, que concebe a noção de qualificação como:

[...] uma construção balizada por parâmetros sócio-culturais e históricos, na qual o trabalho constitui uma relação social e os espaços de trabalho, instâncias de debates, conflitos e formação. Uma noção que considera tanto as condições objetivas de trabalho como a disposição subjetiva por meio das quais os trabalhadores coletivos, como sujeitos ativos, constroem relações e reconstruem sua profissionalidade (MANFREDI, 2005, p. 9).

No entanto, segundo outros autores, com as mudanças no sistema produtivo, a partir dos anos 1970, essa forma de conceber a qualificação torna-se insuficiente e cada vez mais incompatível com a flexibilidade que os novos modelos produtivos vão estabelecendo. A qualificação, conforme afirma Dugué (1999, *apud* Januário, 2006), tem a ver com o advento da era industrial, em que o indivíduo deixa de ser um mestre, passando a ser um simples componente na linha de montagem. A noção de qualificação surge, então, como resposta à necessidade de reconhecer o trabalhador como membro de uma coletividade, dotado de um estatuto social para além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho.

Esse modelo entra em conflito com as mudanças e as novas necessidades de uma economia em rápidas mudanças, em especial, a partir dos anos 1990. Também, “[...] este modelo é criticado por nunca ter conseguido dar respostas à questão do reconhecimento dos saberes adquiridos no mundo do trabalho, criando uma lacuna entre os diplomas adquiridos formalmente e os saberes reais do indivíduo” (JANUÁRIO, 2006, p. 39).

É nesse contexto da crítica que a noção de competências toma lugar, no momento em que não desconsidera o valor dos diplomas e certificações profissionais, mas vai além ao defender o conjunto de saberes que conformam o sujeito do trabalho. Saberes que indicam uma evolução da lógica do “ter” (ter um saber) para uma lógica do “ser” (ser competente) (STROOBANTS, 1997).

Diversos autores como Acácia Kuenzer (1991; 1998; 2002) e Vincent Merle (1997) defendem a ideia de construção de competências, contrapondo-se à aquisição estática ou mesmo à transferência de competências. As competências seriam resultado da *práxis* do sujeito, na qual o processo assenta-se no indivíduo e na operação concreta dessas competências, ou seja, as competências desenvolvem-se com a interação constante e contínua com os contextos de vida dos indivíduos. É, portanto, um processo em permanente construção, de adaptação permanente às novas situações, sendo, assim, um elemento-chave da formação contínua. Para Januário (2006), as novas práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências nascem no seio

de uma crise de qualificações e da necessidade de algo novo, que seriam as competências dos sujeitos adultos. A prática da validação dos adquiridos profissionais faz parte dessa lógica de competências.

A formação profissional contínua e o processo de RVCC são tidos como instrumentos de desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores e de aumento de sua empregabilidade. Diante das mudanças em curso no mercado de trabalho, os trabalhadores com maior grau de empregabilidade teriam condições de melhor ajustarem-se à nova oferta de emprego, e aqueles competentes estariam infinitamente mais protegidos do desemprego, do trabalho precário e de outras formas de informalidade.

A empregabilidade baseia-se numa recente nomenclatura dada à capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho. Com o advento das novas tecnologias, com a globalização da produção, a abertura das economias, a internacionalização do capital e as constantes mudanças que vêm afetando o ambiente das organizações, surge a necessidade de adaptação a tais fatores por parte dos empresários e profissionais. Remete à capacidade de um profissional estar empregado, mas, muito mais do que isso, à capacidade do profissional de ter a sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mercado de trabalho.²

O uso do termo empregabilidade alude igualmente às características individuais do trabalhador, capazes de fazer com que ele possa escapar do desemprego, mantendo sua capacidade de obter um emprego. Porém, as características aqui mobilizadas são relativamente distintas daquelas que constroem a noção de competência, pois acionam aspectos normativos – educação, habilidades, experiência – que podem ser adquiridos mediante formação profissional e, no caso em estudo, pelo processo de RVCC. A dimensão subjetiva aqui é, assim, menos enfática e estruturante que na noção de competência. O divisor de águas entre trabalhadores empregáveis ou não empregáveis reside no seu grau de aptidão para um determinado trabalho. No enfoque da competência, há muito mais em jogo do que tão somente a aptidão específica.

Para Hirata (1997), a noção de empregabilidade surgiu primeiramente nos estudos econômicos e históricos que pretendiam dar conta de uma definição institucional do desemprego na Europa, durante os anos 1960 e até pouco tempo atrás, levando-se em consideração a separação que se pretendia fazer entre os considerados inaptos ao emprego e os trabalhadores considerados como regulares e eficazes.

Assim, empregabilidade torna-se a categoria hegemônica e universal nas políticas de formação e nas análises do mercado de trabalho. Diante do debate sobre aprendizagem ao longo da vida, flexibilidade, exclusão social, o termo

² WIKIPÉDIA. *Empregabilidade*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Empregabilidade>>. Acesso em: 25 abr. 2007.

empregabilidade é de modo geral utilizado como um conceito sobre o qual há um consenso, e esse termo não precisa sequer ser desqualificado.

A empregabilidade, assim como as competências, não é assunto que diz respeito somente aos indivíduos. É, sim, resultado de estratégias individuais, mas é também um resultado das políticas de educação e formação nos contextos de trabalho. A empregabilidade, fundamentalmente, deve ser pensada não só como uma responsabilidade individual, mas também coletiva. Há um desajuste entre a oferta e a procura de empregos, que compõe um problema estrutural, portanto, não é a empregabilidade dos indivíduos e suas *performances* tão somente que vão resolvê-lo.

O SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O processo de reconhecimento de saberes acumulados fora dos espaços formais de educação e ao longo da vida para fins de certificação no Brasil torna-se possível a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96), que em seu Art. 41 estipula: “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para o prosseguimento ou conclusão de estudos”. Esse artigo foi normalizado pelo Parecer 40/2004, do Conselho Nacional de Educação, que trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos.

Uma outra via legal que fundamenta os mecanismos de certificação profissional é o Decreto N.º 5.478/2005, que institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e estabelece em seu artigo 7.º, que essas instituições “[...] poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares”.³

O Governo Federal instituiu em 2004, pela Portaria Interministerial N.º 24, uma Comissão Interministerial de Certificação Profissional. Essa Comissão realizou vários estudos com base em experiências de outros países como Espanha, França e Itália, que participaram de um Seminário Internacional de Certificação Profissional, organizado pela Comissão entre os dias 7 e 9 de novembro de 2005, em Brasília. Esse Seminário serviu de referência para a elaboração da proposta governamental de um Sistema Nacional de Certificação Profissional que, após sua formatação, passou por várias audiências públicas para debater a proposta.

³ SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL. *Relatório final*. Brasília, 7 a 9 nov. 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2007.

A proposta governamental pretende enfrentar o quadro de exclusão social dos trabalhadores agravado pelo baixo índice de escolaridade (a escolaridade média da população brasileira é de seis anos e o índice de analfabetos, em 2001, era de 12,4%), com uma associação entre o reconhecimento de conhecimentos para fins de qualificação para o trabalho, com o aumento do nível de escolaridade e com a inserção na formação inicial e continuada, segundo itinerários formativos como definidos no Decreto N.º 5254/04 em seu artigo 3.º, parágrafos 1.º e 2.º: “[...] considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõe a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”.

O Sistema Nacional de Certificação Profissional⁴ define a certificação profissional como:

[...] um processo negociado pelas representações dos setores sociais e regulado pelo Estado, pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais desenvolvidos em programas educacionais ou na experiência do trabalho, com o objetivo de promover o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho e o prosseguimento ou conclusão de estudos.

Percebe-se que essa proposta dialoga fortemente com a prática até aqui implantada dos processos de certificação no Brasil – certificação voltada à lógica do mercado de trabalho, da gestão de pessoas e instituição de processos de qualidade nas empresas com objetivo de atender às exigências da competitividade e da concorrência. O exemplo principal vem do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que desenvolve uma certificação de capacidades laborais exclusivamente voltada para a certificação dos sistemas de qualidade (ISOs) e que encontra reconhecimento somente no meio industrial. Certificação esta que, além de validar somente o saber tácito do trabalhador, direciona-se àqueles que já se encontram no mercado de trabalho; os trabalhadores que estão fora do mercado de trabalho continuam sujeitos às exigências da escolarização e tem dificuldades de acessá-la.

Portanto, o Sistema Nacional de Certificação Profissional no Brasil, como o próprio nome indica, volta-se ao reconhecimento de saberes e de competências voltadas ao mercado de trabalho ou às ocupações, e não se insere numa proposta de reconhecimento e validação de conhecimentos como parte em si de um processo de aprendizagem. O sistema brasileiro está longe de constituir-se em um processo de valorização do ser humano, de formação cidadã, de preparação para uma melhor intervenção autônoma na realidade enfrentada no cotidiano, seja no campo econômico, seja no social, no cultural ou no político. Contudo, esse processo de certificações ainda está muito em seu início, e ainda é cedo para uma avaliação mais consistente sobre seus resultados.

⁴ SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL. *Proposta governamental*. Comissão Interministerial de Certificação Profissional. Setembro, 2005. Disponível em: <<http://www.mtss.gov.pt>>. Acesso em: 14 mar. 2007.

O SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PORTUGAL

Em Portugal, diferentemente do Brasil, o RVCC insere-se no âmbito da Educação e Formação de Adultos, seu processo de implantação é tutelado pelo Estado e operado em parceria com instituições da sociedade civil, além do sistema público de ensino credenciado para tal.

Os desafios apontados para Portugal em termos de aprendizagem ao longo da vida direcionam-se tanto para a necessidade de aumentar as qualificações de sua população ativa, quanto para a implementação dos processos de educação e certificação profissional dos adultos, assim,

[...] paralelamente aos défices de qualificação, Portugal apresenta também claros défices de certificação, i.e., às competências que os indivíduos efectivamente dispõem (adquiridas por via formal ou informal, em contexto profissional ou em qualquer outro) não correspondem os respectivos níveis de certificação (MINISTÉRIO DO TRABALHO E SEGURANÇA SOCIAL, 2006, p. 19).

Essa realidade tem reflexos não só para o indivíduo em si que não tem reconhecidas suas competências, mas reflete também sobre o mercado de emprego, pois fica oculta a real disponibilidade das qualificações existentes no país.

Esse trabalho de valorização do sujeito e das suas aprendizagens independentemente do contexto e do modo como se processaram está claramente inscrito na estratégia europeia de educação e formação ao longo da vida.

O Sistema RVCC em Portugal entrou em funcionamento em 1999 com a criação da ANEFA responsável pela sua implantação e acompanhamento. Essa agência, além do RVCC, criou também o Programa de Educação e Formação de Adultos. Sua extinção e substituição pela Direção Geral de Formação Vocacional, em 2002, representaram um retrocesso do ponto de vista da concepção de projeto, o que foi largamente criticado no Encontro de Educação e Formação de Adultos realizado em 12 de dezembro de 2005.⁵

Portugal possui 210 Centros Novas Oportunidades (antes denominados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), que realizam esse processo de RVCC e que, até 2006, certificou adultos em termos de 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade. A partir de 2007, está sendo implementado o processo de RVCC em nível de ensino secundário. A finalidade dos Centros Novas Oportunidades é

⁵ Dados da Revista *Aprender ao longo da Vida*. Associação "O direito de aprender". trim. n. 6 out. 2006.

[...] acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuidade de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Portaria n.º 1082-A/2001, art.2.º).

A metodologia do processo de RVCC está centrada em três eixos de ação: (a) reconhecimento de competências, por meio da reflexão e avaliação da experiência de vida, da identificação das competências e da construção de projetos de vida; (b) validação de competências, por meio da certificação da equivalência escolar e/ou profissional e (c) certificação de competências, através da certificação oficial e formal das competências (carteira pessoal de competências-chave; certificação equivalente aos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e nível secundário). Em média, esse processo demora de cinco a seis meses, mas algumas pessoas têm levado mais de um ano. O referencial de competências-chave baseia-se em dois níveis de formação: básico e secundário. No nível básico, as áreas requeridas são: tecnologias da informação e comunicação; linguagem e comunicação; matemática para a vida. No nível secundário, as áreas são: sociedade, tecnologia e ciência; adultos em situação de vida; cultura, língua e comunicação.

Esse tema da certificação de competências é debatido por Rui Canário (2006) dentro da temática da educação permanente, quando afirma que o ser humano é um ser inacabado e curioso, portanto, constrói permanentemente sua especificidade através da construção do conhecimento e das formas de intervenção no mundo. Na mesma linha, encontramos Jorge Sampaio (2006) que considera “[...] a educação ao longo da vida uma estratégia de aperfeiçoamento, de promoção da igualdade de oportunidades, de combate à exclusão social e de fomento do desenvolvimento das nossas sociedades”.

O Encontro de Educação e Formação de Adultos, referido anteriormente, traçou um mapa da educação e formação de adultos em Portugal, definido através de cinco grandes eixos: reconhecimento, validação e certificação de competências, em contexto escolar, em contexto de trabalho, em contexto territorial e em contexto informal. O encontro afirmou a defesa da educação de adultos como um movimento autônomo em função das especificidades dessa educação, tendo na escola uma parceira. Ao mesmo tempo, apareceu nas discussões a necessidade de as instituições (escolares) reavaliarem sua missão, de modo que se assumam como espaços de aprendizagem e formação ao longo da vida.⁶

Na mesma revista já nomeada, Canário (2006) faz uma crítica ao processo de educação de adultos em Portugal, citando um texto de Licínio Lima (2006), que diz o seguinte:

[...] nos últimos 30 anos vivemos, em termos de educação e de formação de adultos, um processo de deslocação, de uma lógica de educação popular para uma lógica de gestão de

⁶ Idem.

recursos humanos [...] uma lógica de racionalidade econômica e uma lógica de mercado e menos a uma lógica de educação popular. (LICÍNIO LIMA, 2006)

Para os defensores e operadores da educação e formação de adultos, é fortemente criticável esse estreitamento da relação entre educação de adultos e mercado de trabalho. Para Licínio Lima (*apud* CANÁRIO, 2006)⁷:

[...] é profundamente criticável a ideia de que a formação vocacional, a formação profissional serão os sectores educativos decisivos para o país. O nosso problema é muito maior do que o da falta de qualificação de recursos humanos; o nosso problema é mais o da falta de retaguarda educativa e cultural, relativamente a um povo que não teve oportunidades históricas de uma escolarização minimamente longa, de processos sistemáticos (p. 10).

Percebe-se um esforço no sentido de superar essa visão estreita de ligar o sistema de RVCC ao problema de desenvolvimento econômico pelo qual passa Portugal. O reconhecimento, a validação e a certificação de competências traduzem-se num processo que permite a cada pessoa, por meio da apresentação de resultados da sua experiência (de vida, de trabalho e de formação não certificada), e com a ajuda de profissionais especializados, identificar as competências que foi adquirindo ao longo da vida, permitindo que sejam, posteriormente, validadas e certificadas.

O Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa tem realizado estudos acerca dos impactos do processo de reconhecimento, de validação e de certificação em Portugal. Os contributos apresentados pelos processos de RVCC relacionam-se aos aspectos como o autoconhecimento, a autoestima ou a valorização do indivíduo. Os estudos constataram também que mais de um terço dos adultos que estavam desempregados quando iniciaram o respectivo processo de RVCC e que obtiveram o respectivo certificado até 31 de dezembro de 2002 estão atualmente trabalhando. Paralelamente, a taxa de desemprego, que, no início do processo era próxima dos 17%, é atualmente de apenas 13% para adultos certificados até aquela data. Os efeitos do processo de RVCC estendem-se igualmente aos indivíduos empregados que são os que procuram majoritariamente o sistema (79%), numa perspectiva de aumento salarial e melhoria no vínculo contratual. Embora 65% dos adultos inquiridos tenham afirmado no inquérito feito pelo estudo, que pensam em voltar a prosseguir estudos, apenas 13% já tinham retomado os estudos no âmbito do sistema regular de ensino.⁸

BREVES CONCLUSÕES

A defesa de um sistema nacional de certificação de competências alicerçada numa política de formação e educação de adultos em Portugal, diferencia-se bastante da proposta do sistema nacional de certificação profissional do Brasil.

⁷ Ibidem.

⁸ Cf. <<http://blogdaformacao.wordpress.com/tag/11-observatorio/>>

Em primeiro lugar, o sistema português rejeita a concepção de uma certificação voltada tão somente para o campo profissional. A formação profissional ou vocacional é uma das possibilidades que o sistema oferece aos trabalhadores, mas a formação é concebida em princípios mais amplos, sobretudo de cidadania, de educação popular. No Brasil, o próprio nome do sistema já direciona a certificação para a ocupação no mercado de trabalho. Talvez seja por isso que as ações até agora existentes estejam no campo empresarial e não dos movimentos sociais. Poucas foram as iniciativas, que associadas aos programas de qualificação profissional, garantiram a certificação para além da possibilidade de inserção no mercado de trabalho, uma certificação com elevação de escolaridade e formação para cidadania.

Licínio Lima (apud CANÁRIO, 2006) chama de pedagogismo a falsa ideia de que, com a formação profissional, a formação para a empregabilidade, as competências para competir nas qualificações certas, vamos resolver os nossos problemas de competitividade econômica e de produtividade. Para ele, a educação deve dialogar criticamente com esses setores.

A lógica da formação por competências, da racionalidade do mercado competitivo conduz a educação a um brete, transformado-a em uma mercadoria. Como exposto na afirmativa:

Atualmente, as políticas e práticas de educação escolar inscrevem-se num conjunto mais vasto e coerente de políticas de educação/formação funcionalmente subordinadas aos imperativos da racionalidade econômica dominante e, portanto, às exigências de uma “produtividade”, “competitividade” e da “empregabilidade” (CANÁRIO, 2006, p. 42).

Infelizmente, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos corre em paralelo à discussão do Sistema Nacional de Certificação Profissional e não há uma conexão entre esses dois projetos. Talvez isto ocorra justamente pelo fato de a Educação de Jovens e Adultos inserir-se, quase que exclusivamente, no sistema formal de ensino, e o Sistema de Certificação Profissional ocorrer no âmbito privado, nas organizações empresariais. Falta, portanto, uma política pública articulada e negociada entre os Sistemas de Educação e de Trabalho e Emprego e as instituições da sociedade civil, dando-lhe mais coerência com as reais necessidades da população trabalhadora brasileira.

Talvez, com a iniciativa em andamento da formação de jovens e adultos em nível de ensino médio – Programa PROEJA, que se baseia na proposta de reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida e que associa educação profissional e ensino regular, tenhamos uma nova perspectiva para o sistema nacional de educação de jovens e adultos, no sentido de que esse avance para uma nova metodologia de educação de adultos ou educação permanente, que valorize os saberes desses adultos.

Em Portugal, a proposta de articulação do RVCC com a Educação e Formação de Adultos dá sinais mais próximos de um projeto capaz de formar sujeitos autônomos para intervirem de forma mais preparada na sociedade em todos os campos, social, político, cultural e econômico. A proposta metodológica do

RVCC voltada à reconstrução da trajetória de vida e profissional em sua historicidade, oportuniza aos sujeitos o resgate da importância de suas experiências, acúmulos e lacunas. É também, ao mesmo tempo, uma metodologia que proporciona ao sujeito da aprendizagem a oportunidade de redefinir seu percurso profissional e a continuidade da escolarização. Essa proposta avança em muito com relação à proposta brasileira, centrada simplesmente na certificação de ocupações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Natália. Construção social da empregabilidade: o papel da formação inicial e contínua na legitimação de uma nova forma de pensar as relações de trabalho. In: XII ENCONTRO NACIONAL DA SIOT. *Anais...* Lisboa, 27 e 28 de março de 2007.

ANOP. PRODERCON – Projeto de desenvolvimento, reconhecimento, validação e certificação de competências. Avaliação do impacto dos processos RVCC. IQF, Alminho, ANOP, DGFV e IEFV. s/d. Disponível em: <http://www.inofo.pt/prodercom/produtos/avaliacao%20impacte/avaliacao_de_impacte_dos_processos_rvcc_nas_organizacoes.pdf>. Acesso em: 15.04.07.

Aprender ao Longo da Vida. *Revista trimestral da Associação “O Direito de APRENDER”*, Alcácer do Sal, n. 6, out. de 2006.

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.

BENTES, Maria Júlia da P. *O processo de RVCC em Portugal*. Reflexão sobre a sua implementação nos Centros que iniciaram a actividade até 2004. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2005.

BLOG DA FORMAÇÃO. *A educação na sociedade em rede*. 13 abr. 2007. Disponível em: <<http://blogdaformacao.wordpress.com/tag/11-observatorio/>>. Acesso em: 13 abr. 2007.

CANÁRIO, Rui. *Aprender sem ser ensinado*. A importância estratégica da educação não formal, 2006. Mimeografado.

CANÁRIO, Rui. *Educação de Adultos*. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa/ANEFA, 1999.

FIDALGO, Fernando S. R.; FIDALGO, Nara L. R. A Lógica de competências e a certificação profissional. In: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (Orgs.). *Diálogos sobre trabalho: Perspectivas multidisciplinares*. Campinas: Papyrus, 2005.

HIRATA, H. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, A. M. D. et al. *Empregabilidade e educação*. São Paulo: EDUC-PUC/Rhodia, 1997.

JANUÁRIO, Sílvia L. S. *O valor do que aprendemos ao longo da vida: Da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Educa: Lisboa, 2002.

KUENZER, Acácia (Org). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia. *Educação e trabalho no Brasil*. O estado da questão. Brasília: INEP, Santiago: REDUC, 1991.

MANFREDI, Sílvia Maria. *A construção do sistema nacional de certificação no Brasil: alguns apontamentos*. Texto ANPED. Mimeo.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Politizando a “sociedade do conhecimento” sob a ótica do pensamento de Gramsci. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan./abr., 2006.

PORTES, Neide Elisa; FIDALGO, Fernando. A centralidade da certificação de competências no Brasil. Texto ANPED. GT 9. Mimeografado

RELATÓRIO SEMINÁRIO CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL. Caderno Ministério da Educação, Brasília, 7 a 9 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.mtss.gov.br>>. Acesso em: 4 mar. 2007.

SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL. *Proposta governamental*. Comissão Interministerial de Certificação Profissional. Setembro, 2005. Disponível em: <<http://www.mtss.gov.pt>>. Acesso em: 14 mar. 2007.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL. *Relatório final*. Brasília, 7 a 9 nov. 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2007.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das Competências. In: TANGUY L.; ROPÉ, F. (Orgs.). *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papyrus, 1997.

WIKIPÉDIA. *Empregabilidade*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Empregabilidade>>. Acesso em: 25 abr. 2007.