

CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ALGUNS PAÍSES¹

Fernando Fidalgo²
Neide Elisa Portes dos Santos³

Resumo

O propósito deste artigo é apresentar alguns elementos que evidenciam o processo de (re)institucionalização da formação dos trabalhadores a partir da construção de Sistemas de Certificação de Competências na França, Canadá, Reino Unido, México e Chile. A opção pelo estudo desses sistemas justifica-se pelo fato desses países terem avançado na reestruturação dos seus sistemas de qualificação profissional com vistas a adequarem a formação dos trabalhadores às demandas do setor produtivo. Para tanto, elegeu-se alguns elementos de análise: os interesses dos interlocutores na proposição de um sistema de certificação; o modelo de gestão e o processo de negociação das competências.

Palavras-chave: Certificação profissional; qualificação; competência; certificação de competência; educação profissional.

Abstract

L'objectif de l'acette texte fût d'analyser le procés d'institutionnalisation de la certification du compétence en tant que stratégie de la gestion de la main d'oeuvre qu'on a reuvent en développement en quelques pays. Dans le texte on a reporté les quelques éléments des débats sur la certification, on a focalisé, surtout, les intérêts des interlocuteurs en proprosant programmes de certification professionnelle; le modèle de la gestion et la participation des interlocuteurs en proces d'identification des compétences qui seront analysées, évaluées et certifiées et la question de la négociation coletive.

Keywords: Certification professionnelle; qualification; compétence; certification du compétence; education professionnelle.

¹ Baseado em resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, em nível de mestrado, concluído em dezembro de 2003. A pesquisa teve apoio financeiro do CNPq.

² Mestre em Educação, professora da FAE/UEMG/CBH e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional Monsenhor Messias de Sete Lagoas e membro do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação.

³ Doutor em Educação, professor da FAE/UFMG e membro do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação.

A institucionalidade da educação profissional, baseada no modelo da qualificação, entra em xeque a partir das transformações sociais e da crise do regime de acumulação fordista, desencadeada, a partir da crise do petróleo no início dos anos 1970, do forte aumento do déficit dos Estados de Bem Estar Social, que colocaram em xeque suas políticas sociais inclusivas.

Com a flexibilização dos produtos e dos processos de trabalho e com a automação dos processos produtivos que vêm ocorrendo desde os anos 1980, passou a ser exigido dos trabalhadores, um novo perfil. Ao invés do "homem boi" admitido no "chão-de-fábrica" da empresa taylorista/fordista, no paradigma flexível em construção apregoa-se a necessidade da polivalência, entendida como a possibilidade de um mesmo trabalhador realizar tarefas distintas daquela especializada gestão científica do trabalho.

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

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

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

Neste artigo será analisada uma parte deste processo, mais especificamente, como alguns países têm re-institucionalizado a formação dos trabalhadores, a partir da construção de Sistemas de Certificação de Competências. Os países selecionados foram: França, Canadá, Reino Unido, México e Chile. A opção pelo estudo desses Sistemas de Certificação de Competências justifica-se pelo fato desses países terem avançado na reestruturação de seus sistemas qualificação profissional, com o objetivo de adequarem a formação dos trabalhadores às necessidades do setor produtivo.

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

A M
Co
reg
situ
mu
car
quenac
da
des
ado
muc
há u
cha
flexiSist
rees
de n

A Motivação Para A Construção Dos Sistemas De Certificação De Competências

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

Referenciadas nos modelos de organização do trabalho e nos processos de produção típicos do paradigma fordista, as ações educativas voltadas para a qualificação profissional refletiram, nas suas estruturas e nos seus conteúdos, um conceito de qualificação também derivado do fordismo/taylorismo. Assim, os treinamentos na empresa se restringiram às especificidades da cada posto de trabalho, a formação profissional se concentrou no conjunto de habilidades características de uma ocupação e nos conhecimentos tecnológicos estritamente necessários e, no sistema de educação geral, destinado às profissões "intelectuais", e o ensino técnico profissional, que embora contemple conteúdos de educação geral, privilegia a "parte profissionalizante", isto é, as habilidades e conhecimentos específicos de uma ocupação (FOGAÇA, 1992, p.21-22).

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

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

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

escolares, das propostas pedagógicas⁴. Uma formação profissional adequada às necessidades do setor produtivo seria um dos elementos constitutivos do avanço das forças produtivas.

POCHMANN (1998), ao discutir a relação entre mudanças na ocupação e formação profissional, afirma que a identificação das chamadas competências laborais constitui um dos aspectos que se tornaram relevantes no debate acerca da formação profissional. O quadro abaixo apresenta as alterações na formação profissional decorrentes da passagem de uma economia tradicional à chamada nova economia.

QUADRO I - Alterações na base da formação profissional

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

Fonte: BROWN; LAUDER (*apud* POCHMANN, 1998, p. 62) (Grifos nossos)

⁴ De acordo Dicionário de Ciências Sociais (1987), o termo institucionalização é usado em linguagem sociológica para indicar: o processo pelo qual se formam padrões estáveis de interação e organização social baseados em comportamentos, normas e valores formalizados e legitimados. A institucionalização social é processo constante que não só resulta da formação de novas instituições, mas ocorre potencialmente dentro de instituições existentes que se transformam em outras, ou ampliam sua área de vigência e validade. Esse processo só é limitado pelos próprios limites de variabilidade dos diversos sistemas e subsistemas sociais, e pelas peculiaridades da cultura. É o que torna o comportamento social previsível, definindo tudo o que pode ser objeto de expectativa e é considerado legítimo no desempenho de papéis sociais específicos. Seus principais aspectos são: a) definição dos objetos básicos da instituição, que podem ter expressão simbólica no comportamento dos atores; b) definição dos termos e posições de intercâmbio para os diferentes indivíduos ou grupos participantes, que pode ser informal, regulada pelo costume, por um estatuto ou contrato; c) definição de esquemas de organização de normas que servem como canais de troca e que visam a garantir as formas de intercâmbio e manutenção das normas; d) finalmente, a legitimação de tudo isto, o que é feito através da intervenção ou chancela do sistema de poder e do Estado. Neste trabalho, utiliza-se o termo institucionalização para caracterizar o processo pelo qual o uso da noção de competência e seu processo de certificação vêm se constituindo enquanto prática social e enquanto instrumento de regulação da força de trabalho no Brasil e em outros países.



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

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

As mudanças estruturadas no Sistema Britânico teriam como objetivo fazer com que as qualificações oferecidas aos trabalhadores, se encontrem livres de barreiras artificiais que restrinjam o acesso e a progressão estando portanto, à disposição das pessoas capazes de demonstrar que as possuem; fomentem o aprendizado contínuo, incentivando as pessoas a desenvolverem suas competências ao longo da trajetória de trabalho; que levem em conta as necessidades futuras em termos de tecnologias, mudanças no mercado e no emprego; e proporcionem uma base sólida entre diferentes áreas profissionais⁵ (VARGAS, 2003).

Assim como ocorreu no processo de instituição do Modelo Britânico de certificação de competências, o conjunto de transformações processadas no setor produtivo, em especial, a partir dos anos 1980, fez com que o governo canadense empreendesse medidas voltadas às mudanças na educação profissional com vistas ao incremento do nível de qualificação dos trabalhadores para o atendimento às necessidades do setor produtivo, adotando assim, a noção de competência como elemento norteador dos currículos escolares e da formação profissional.

⁵ Tradução livre de: -se encuentren libres de barreras artificiales que restrinjan el acceso y la progresión y que, por lo tanto, estén a la disposición de todas aquellas personas capaces de demostrar por cualquier medio que las poseen;

- fomenten el aprendizaje continuo, durante toda la vida laboral, animando a los individuos a desarrollar sus competencias, a lo largo de toda la vida laboral;

- tengan en cuenta las necesidades futuras en el campo de la tecnología, los cambios en los mercados y en el empleo;

- proporcionen una base sólida para la transferencia entre diferentes áreas profesionales- mejoren y amplíen las oportunidades de formación profesional para los jóvenes antes de su entrada en el mercado laboral.

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

Na França, o processo de institucionalização do sistema de certificação, teve também, assim como nos casos ora citados, sua motivação relacionada à necessidade de uma maior articulação entre as demandas do setor produtivo e a oferta de educação profissional. A falta de reconhecimento dos diplomas da formação profissional e o questionamento por parte patronato em relação à pertinência dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, especialmente pela via da educação profissional formal, foram dois dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento de competências.

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

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

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

A partir da constatação de que alguns países têm adotado a noção de competência como reguladora da educação profissional e da gestão do trabalho, torna-se necessário analisar as dimensões conceituais desses modelos,



identificando qual o conceito de competência tem sido adotado e qual metodologia tem sido utilizada em sua identificação, além dos pontos de convergência e divergência entre os diferentes Sistemas.

sistemas De Certificação De Competências: Das Dimensões Conceituais

Sobre As Definições De Competência E O Seu Processo De Identificação

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

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

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

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

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

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

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

Embora no Modelo Britânico haja um questionamento por parte do patronato em relação à educação profissional formal oferecida aos trabalhadores e um incentivo por parte do Estado na constituição de um Sistema de Certificação de Competências, observa-se que o processo de institucionalização do sistema esbarra em alguns entraves que decorrem não somente da mencionada falta de legitimidade do certificado por parte do mercado, como também, do papel do treinando que não encontra autonomia para ir além do prescrito no processo de treinamento.

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

Segundo ARAUJO (2001),

O Programa Dacum (sigla em inglês de Desenvolvimento de Currículos) é apresentado pelo Iberfop (OEI, 2000) como uma perspectiva de análise condutivista para identificação das competências. No Canadá, um dos países onde é utilizada a metodologia Dacum, parte-se do Catálogo Nacional de Ocupações para a descrição da estrutura ocupacional do país, integrando-se postos de trabalho para definir as ocupações e as ocupações para chegar às famílias ocupacionais, tendo como critério dessa integração ocupacional a similitude dos requerimentos exigidos (ARAUJO, 2001, p. 102).

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

(...) identificar, ainda, as mudanças futuras nas estruturas ocupacionais (visão



prospectiva), como influxo das inovações tecnológicas e organizacionais, considerando as tecnologias como determinantes para as alterações nos processos de trabalho. Os comportamentos necessários ao chamado desempenho competente são classificados em níveis segundo sua importância, frequência e necessidade. A partir da identificação desses comportamentos considerados necessários, esses são normalizados, estabelecendo-se uma conexão direta entre as normas de competência e a construção do currículo que deve conduzir ao cumprimento da mesma (ARAUJO, 2001, p. 102).

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

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

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

ao contrário do modelo condutista [sic!] que estabelece como padrão o trabalhador de mais alto rendimento, o modelo construtivista se desenvolve a partir de uma população menos competente que, submetida a um processo de aprendizagem vai melhorando suas competências profissionais. Constrói suas normas a partir dos resultados da aprendizagem. Analisa as disfunções existentes em uma determinada empresa ou área ocupacional e busca a solução mais adequada destes problemas ou disfunções e tenta solucioná-los mediante um processo de motivação e desenvolvimento das pessoas que trabalham nesta empresa ou área ocupacional (STEFFEN, 2001, p.10)

De acordo com o Observatório de Experiências de Certificação da OIT, a competência é definida pelo Sistema Francês, como a capacidade de um indivíduo de exercer concretamente uma atividade profissional, mobilizando seus conhecimentos, seu saber-fazer e suas qualidades pessoais, relacionado à

capacidade do de mobilizar conhecimentos e qualidades para enfrentar um problema em seu desempenho profissional. Nessa perspectiva, há, no modelo francês uma distinção entre competência do ofício e as competências que são adquiridas pelo indivíduo. Tomando-se como referência o grupo de ofício, a competência é definida como um conjunto de saberes, saber-fazer e saber-ser (que são observáveis através de indicadores). Ao se adotar como base o emprego-tipo, a competência pode ser definida como conjunto de conhecimentos, qualidade, capacidade em ação (Quadro II).

QUADRO II - Quadro comparativo grupo de ofício e emprego tipo

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

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

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

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

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



tivessem seu reconhecimento e sua legitimidade assegurados pelos mercados de trabalho?

Para além das dimensões conceituais, há no processo de escolha das competências, uma outra questão candente: a participação dos interlocutores sociais no processo de negociação das competências a serem desenvolvidas, avaliadas e certificadas. O desenho dos sistemas de certificação, parece em certo sentido, guardar uma relação com a história da participação dos trabalhadores no processo de negociação da força de trabalho. Se o modelo fordista foi marcado pelo pacto social, pelas negociações coletivas, o regime de acumulação flexível é marcado, dentre outros, pelo enfraquecimento do poder sindical. Nesse sentido, cabe analisar qual tem sido o grau de envolvimento dos representantes dos trabalhadores no processo de negociação das competências, haja vista o fato do desenvolvimento dos processos de certificação de competência surgir no vácuo da crise do regime fordista de acumulação, da *débâcle* do pacto social, da crise dos movimentos sindicais. Nos países centrais, o novo regime de acumulação, além de promover a flexibilização da produção, teve segundo DUARTE (2000), como consequência, "a precarização do trabalho, traduzida pelo desemprego estrutural, pela desregulamentação das relações de trabalho; e, pelo aumento da exclusão social" (p.54).

Gestão Dos Sistemas De Certificação De Competências

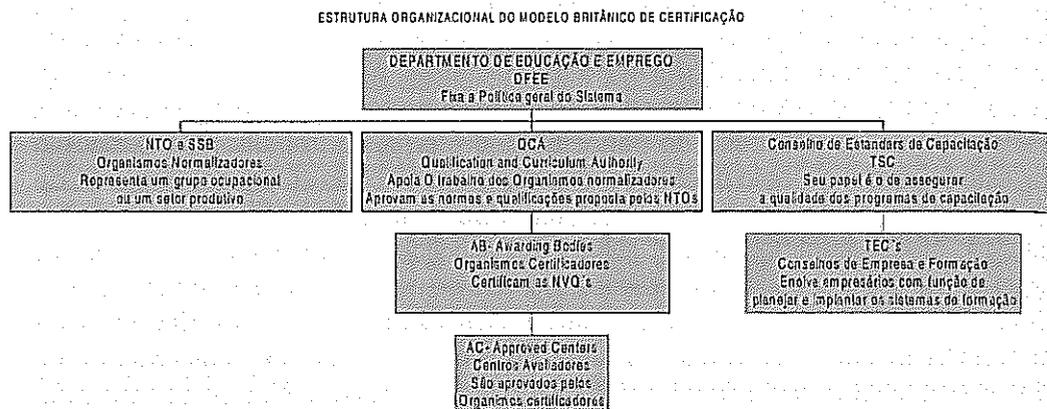
Uma das questões que tem sido muito enfatizada na gestão dos Sistemas de Certificação de Competências dos países selecionados, é o diálogo social e a participação dos interlocutores, em especial, a dos trabalhadores no processo de escolha das competências a serem certificadas.

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

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

O organograma abaixo, elucida a organização do Sistema Britânico.

FIGURA III - Organograma da estrutura do modelo Britânico



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

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

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

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

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

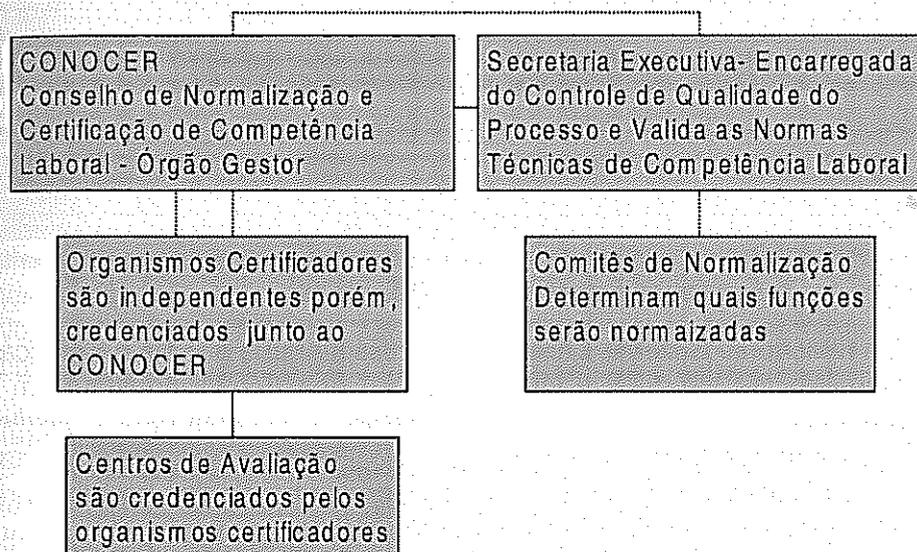


O México possui um sistema de certificação bem consolidado em relação a alguns dos demais países elencados neste artigo. Sua gestão é de caráter tripartite, contando com a representação de organizações empresariais e sindicais, além de ministérios e entidades públicas, vinculadas aos campos do emprego, da educação e produção. Quanto à participação dos atores sociais, os Comitês de Normalização são órgãos integrados por empresários, trabalhadores e representantes do sistema educacional, constituído por áreas ou subáreas da competência laboral. Os Grupos Técnicos dos Comitês de Normalização são constituídos de especialistas das empresas e têm como objetivos, desenvolver propostas de normas técnicas de competência, estabelecendo critérios para sua avaliação e verificação.

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

Organograma do Modelo Mexicano

FIGURA IV - Modelo Mexicano



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

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

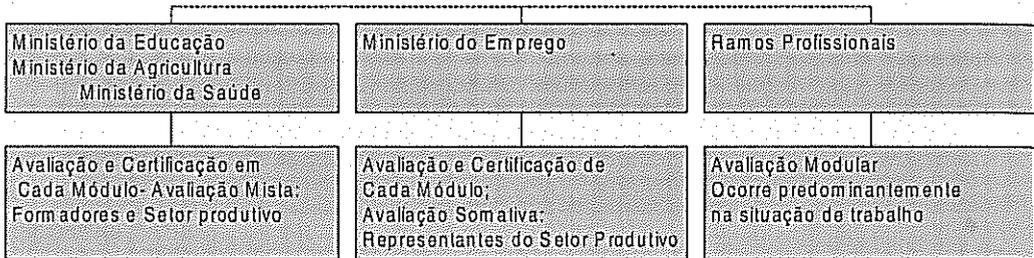
O processo de negociação da formação profissional na França é caracterizado pelo diálogo social. A gestão do processo de identificação e normalização das competências no Modelo Francês é feita pelas instâncias consultivas (tripartites) e pelas Comissões Profissionais Consultivas (CPC) e



Subcomissões Nacionais. O papel do Estado é o de impulsionar o desenvolvimento de políticas sociais de formação. As Comissões Profissionais Consultivas são constituídas por representantes do Ministério do Emprego, do Ministério da Educação Nacional e do Ministério vinculada à área profissional que será certificada; representante do CEREQ (Centro de Estudos e Investigações sobre as Qualificações) – subordinado ao Ministério do Emprego e ao Ministério da Educação; representantes da Agência Nacional para o Emprego (ANPE); representantes dos trabalhadores e dos empregadores; Subcomissões nacionais de composição paritária com seis representantes dos trabalhadores e seis representantes dos empresários vinculados aos ramos de atividade que serão objeto de certificação; Subcomissões Departamentais e Jurados dos exames de validação de Competências.

A estrutura organizacional do Modelo Francês pode ser assim esquematizada:

FIGURA V - Estrutura organizacional do modelo Francês



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

Em relação ao Sistema Chileno, cabe ressaltar que o Projeto Certificação de Competências Laborais e Qualidade da Capacitação, constitui um dos elementos do Sistema Nacional de Certificação. A proposta para a gestão do Sistema, é a de que haja, no Conselho Diretivo – responsável pela organização geral, a participação dos empresários, de representantes dos trabalhadores e do Estado através do Ministério da Educação, delineando assim, uma estrutura tripartite de gestão.

Em geral, nas experiências selecionadas, observa-se a busca pela construção de um sistema fundado no diálogo social e na participação dos trabalhadores.

Os Limites e as Possibilidades dos Sistemas de Certificação: Algumas Considerações

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

Observa-se, entre os países selecionados, que a educação dos



trabalhadores tem sua eficácia questionada no contexto da crise do Modelo de Acumulação Fordista. É no bojo do desenvolvimento do paradigma flexível é que a noção de competência e a questão da certificação de competências ganham centralidade nas proposições dos interlocutores sociais e do governo e em especial, nas proposições dos empresários que passam a questionar a efetividade da educação formal na preparação da força de trabalho para o mercado cada vez mais flexível. No caso do Chile por exemplo, a instituição do Sistema Nacional de Certificação, além das razões expostas, teve sua instituição justificada também em função insatisfação dos empresários em relação à capacitação disponível.

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

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

Considerações Finais

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

Em relação às questões conceituais, observa-se que embora não haja entre as propostas analisadas, uma definição consensual em relação ao que seja "competência", os conceitos utilizados e as próprias definições adotadas

constituem evidências de que o capital tem buscado uma força de trabalho com características muito diferenciadas do trabalhador fordista, procurando desenvolver entre esses sujeitos, qualidades 'economicamente úteis'.

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

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

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

Através da análise do contexto internacional, percebe-se que há, na construção do Sistema de Certificação, um processo de correlação de forças entre os interlocutores sociais e do governo. O que se está em jogo na construção dos sistemas de certificação é a consonância entre a formação inicial (que pode ser entendida como a escolarização), formação continuada e as demandas do setor produtivo.

Embora os sistemas de certificação de competências tenham características que pareçam unificadas – criação de um mecanismo que dê conta de reconhecer os saberes construídos em outros espaços sociais que não só a educação formal e que atendam de forma mais efetiva as demandas do setor produtivo, torna-se necessário ler nas entrelinhas das proposições dos diferentes interlocutores a fim de se compreender os reais interesses e identificar seus reais condicionantes, tendo-se em vista a antagonista relação entre capital e trabalho.

Referências Bibliográficas

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

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



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

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

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

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

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

STEFFEN, I. *Modelos de Formação e Certificação de Competência Profissional na União Européia*. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE TRABALHADORES- PALESTRAS. Belo Horizonte, 2001. 14p. (mimeo).

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