

MARIA REGINA ALVES DE SOUZA

**SISTEMA DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIA: UM
MODELO EM CONSTRUÇÃO PARA O BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sistema de Gestão da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sistemas de Gestão. Área de Concentração: Sistema de Gestão pela Qualidade Total

Orientador:
Prof. Martius Vicente Rodríguez y Rodríguez, D.Sc

Niterói
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA REGINA ALVES DE SOUZA

**SISTEMA DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS: UM
MODELO EM CONSTRUÇÃO PARA O BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Sistema de Gestão da
Universidade Federal Fluminense como
requisito parcial para obtenção do grau
de Mestre em Sistemas de Gestão.
Área de Concentração: Sistema de
Gestão pela Qualidade Total

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Martius Vicente Rodríguez y Rodríguez, D.Sc. – Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof. Gilson Brito Alves Lima, D.Sc.
Universidade Federal Fluminense

Prof. Elton Fernandes, PhD.
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho

Aos meus queridos pais, Sebastião e Regina (*in memorium*), que sempre confiaram em mim e se mobilizaram para a realização dos meus sonhos.

Ao meu marido João Carlos e aos meus filhos Luciano e Fabiano, que aceitaram viver comigo mais este desafio, mais este sonho e me impulsionaram, me fortaleceram e muito contribuíram para a conclusão deste trabalho. Todo meu amor, carinho e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar comigo em todos os momentos da minha vida.

Ao Meu Anjo Guardião pela orientação diária no caminho do bem e do progresso.

Ao Prof. Martius, meu orientador, pelas sugestões e auxílio na elaboração deste trabalho.

Aos Professores da UFF que ministraram aulas nas disciplinas do curso de mestrado.

À Direção do Inmetro, em especial aos Engenheiros Alfredo Lobo, Gustavo José Kuster de Albuquerque, Marcos Aurélio Lima de Oliveira e Jorge Antônio da Paz Cruz, por propiciarem a oportunidade de meu desenvolvimento profissional.

A Tatiane, Ana Paula, Millene, Cristiane e Márcia Henriques pelas contribuições especiais.

As minhas amigas Helena de Cássia e Estefania, pela colaboração técnica e incentivo constante em mais esta fase de minha vida profissional.

Aos meus colegas de grupos de trabalho do mestrado pelo companheirismo e convívio enriquecedor: Cabral, José Renato, Gilmar, Silvio, Glória, Lara, Dimas e Aauto.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

[...Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas como o mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo...]

Como uma onda, Nelson Motta

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar uma proposta de construção de um sistema brasileiro de certificação profissional por competências, que busca promover a elevação da escolaridade dos cidadãos, permitindo a continuidade de estudos, articulado com as diversas experiências brasileiras existentes, e que seja um instrumento de inclusão social do trabalhador no mercado de trabalho. Esta proposta, de caráter exploratório e descritivo, foi concebida com base nas experiências nacionais, na análise dos modelos de certificação profissional da Organização Internacional do Trabalho –OIT, e de países da União Européia, cuja organização foi impulsionada pelos atores sociais. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental e de estudo de campo, em que os dados foram coletados por meio de uma entrevista com roteiro semi estruturado e observação participante. A relevância desta pesquisa se apresenta por contribuir com uma proposta de construção de um sistema brasileiro de certificação profissional por competências harmonizado a práticas internacionais, que otimize a aplicação de recursos e valorize a diversidade de experiências de certificação profissional existente no Brasil. O estudo permitiu identificar pontos de melhoria no modelo proposto, bem como fornecer informações para tornar o modelo mais eficaz e capaz de atingir as finalidades propostas. Ao final do trabalho são feitas recomendações para a realização de novos estudos.

Palavras- chaves: Certificação. Competências. Sistema de certificação profissional

ABSTRACT

This work has as main objective to present a proposal of construction of a Brazilian professional certification system for competences, that the rise of the citizens scholarship promotes, allowing the continuity of studies, articulated with the diverse existing Brazilian experiences, and that is an instrument of social inclusion of the worker in the work market. This proposal, of exploratory and descriptive character, was conceived on the basis of national experiences, in the analysis of professional certification models of the International Organization of Work - OIT, and of countries of the European Union, whose organization was stimulated by the social actors. Documental and bibliographical research was developed jointly with field study, in which data were collected through an interview with a semi structuralized script and participant observation. The relevance of this research is due to its contribution of proposing the construction of a Brazilian professional certification system harmonized to international practices, that optimizes the application of resources and values the diversity of professional certification existing experiences in Brazil. The study allowed to identify points of improvement in the model considered, as well as supply informations to become the model most efficient and capable to reach the purposes proposals. In the end of the work recommendations for the accomplishment of new studies are made.

Keywords: Certification. Competences. Professional certification system

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 – | Metodologia utilizada | 30 |
| Figura 2 – | Estabelecimentos que oferecem cursos técnicos por dependência administrativa | 51 |
| Figura 3 – | Demonstrativo por faixas percentuais da dependência administrativa dos estabelecimentos | 55 |
| Figura 4 – | Níveis de competências identificados pelas empresas | 81 |
| Quadro 2 – | Competências profissionais – Definição dos verbos | 96 |
| Figura 5 – | As três dimensões de competência | 97 |
| Figura 6 – | Perfil de um sistema de certificação de competência profissional | 110 |
| Figura 7 – | Componentes Institucionais e Componentes Técnicos | 113 |
| Figura 8 – | Estrutura do Conmetro | 119 |
| Figura 9 – | Relação entre acreditação e avaliação da conformidade | 120 |
| Figura 10 – | Estrutura do CBAC | 124 |
| Figura 11 – | Sistema Francês de Certificação | 153 |
| Figura 12 – | Responsabilidades da União | 154 |
| Figura 13 – | Responsabilidade da Região | 155 |
| Figura 14 – | Sistema Português de Certificação | 158 |
| Figura 15 – | Sistema Brasileiro de Certificação Profissional | 202 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 1 – | Mudança de perfil da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento | 72 |
| Quadro 2 – | Competências profissionais – Definição dos verbos | 96 |
| Quadro 3 – | Relação dos atuais organismos de certificação de pessoas acreditados, com seus respectivos escopos. | 128 |
| Quadro 4 – | Matriz curricular do curso técnico em Metrologia do INMETRO | 133 |
| Quadro 5 – | Legislação básica para educação profissional no Brasil | 141 |
| Quadro 6 – | Concepção de certificação profissional | 174 |
| Quadro 7 – | Características das experiências desenvolvidas | 174 |
| Quadro 8 – | Público Beneficiário | 175 |
| Quadro 9 – | Metodologias de aferição | 176 |
| Quadro 10 – | Participação Social | 176 |
| Quadro 11 – | Financiamento | 177 |
| Quadro 12 – | Mecanismos de controle e avaliação | 177 |
| Quadro 13 – | Proposições para uma política nacional | 178 |
| Quadro 14 – | Articulações e amplitudes das experiências | 180 |
| Quadro 15 – | Visão de cada segmento participante, quanto à concepção da proposta do Sistema Nacional de Certificação Profissional por Competência | 190 |
| Quadro 16 – | Visão de cada segmento participante, quanto à Comissão Nacional de Certificação Profissional | 192 |
| Quadro 17 – | Visão de cada segmento participante, quanto às Comissões Técnicas Setoriais | 193 |
| Quadro 18 – | Visão de cada segmento participante, quanto ao Repertório Nacional de Qualificação e Certificação – RNQC | 193 |
| Quadro 19 – | Visão de cada segmento participante, quanto à Certificação e Formação | 194 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Quadro 20 — | Visão de cada segmento participante, quanto à acreditação de Entidade Certificadora | 195 |
| Quadro 21 – | Visão de cada segmento participante, quanto à terminologia | 195 |
| Quadro 22 – | Visão de cada segmento participante, quanto ao financiamento | 196 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|---|----|
| Tabela 1 – | Número de estabelecimentos por nível de educação profissional, segundo dependência administrativa | 51 |
| Tabela 2 – | Número de cursos profissionalizantes, segundo o nível e a dependência administrativa | 52 |
| Tabela 3 – | Número de matrículas na educação profissional, segundo o nível e a dependência administrativa | 52 |
| Tabela 4 – | Número de cursos profissionalizantes por área e por dependência administrativa | 54 |
| Tabela 5 – | Número de Matrículas nos Cursos Técnicos por Faixa Etária, segundo a Área Profissional | 60 |
| Tabela 6 – | Exemplo de classificação enumerativa da CBO | 74 |
| Tabela 7 – | Pontuação dos fatores que mantêm a empregabilidade | 81 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ABNT - | ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. |
| AES - | Acordo Econômico Social |
| BTS - | <i>Brevet de Technicien Supérieur</i> |
| CAGED - | CADASTRO GERAL DE EMPREGADOS E DESEMPREGADOS |
| CAP - | <i>Certificat d' Aptitude Professionnelle.</i> |
| CBO - | Classificação Brasileira das Ocupações |
| CEFETS- | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CINTERFOR - | Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional |
| CNC - | Confederação Nacional do Comércio |
| CNCP - | Comissão Nacional de Certificação Profissional |
| CNE - | Conselho Nacional de Educação |
| CNT - | Confederação Nacional do Transporte |
| CODEFAT - | Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador |
| CONMETRO - | Conselho Nacional de Metrologia Normalização e Qualidade Industrial |
| FAT - | Fundo de Amparo ao Trabalhador |
| FEDER - | Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional |
| FPR - | Formação Profissional Rural |
| FUNDEF - | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| FUNDESCOLA - | Fundo de Fortalecimento da Escola |
| GOT - | Ginásios Orientados para o Trabalho |
| INEM - | Instituto Nacional de Emprego |
| INEP – | Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa |
| INMETRO - | Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial |
| ISFOL - | Instituto para o Desenvolvimento da Formação Profissional |
| LBD – | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC - | Ministério da Educação |
| MS - | Ministério da Saúde |

| | |
|------------------|---|
| MTE- | Ministério do Trabalho e Emprego |
| OIT - | Organização Internacional do Trabalho |
| ONG - | Organizações Não Governamentais |
| PBF - | Programa Bolsa-Família |
| PEA - | População Economicamente Ativa |
| PEQs - | Qualificação e Certificação Profissional, por meio dos Planos Estaduais de Qualificação |
| PLANFOR - | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| PNAE - | Programa Nacional de Alimentação Escolar |
| PNLD - | Programa Nacional do Livro Didático PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola |
| PNQ - | Plano Nacional de Qualificação |
| PNSE - | Programa Nacional de Saúde do Escolar |
| PREMEN - | Programa de Expansão e Melhoria do Ensino |
| PROFUNDAMENTAL - | Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício no Ensino Fundamental |
| PROINFO - | Programa Nacional de Informática na Educação |
| PS - | Promoção Social |
| PSTE - | Programa Segundo Tempo Escolar |
| SEBRAE - | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SEE/RJ - | Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro |
| SENAC - | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI - | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAR - | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Estado de Santa Catarina |
| CNA - | Confederação Nacional da Agricultura |
| SENAT - | Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte |
| SINMETRO - | Sistema Nacional de Metrologia Normalização e Qualidade Industrial |
| SBAC - | Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade |
| VAE - | <i>Validation des Acquis de l' Expérience</i> |
| VAP - | <i>Validation des Acquis Professionnels</i> |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | O PROBLEMA | 17 |
| 1.1 | INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.2 | FORMULAÇÃO DA QUESTÃO PROBLEMA | 23 |
| 1.3 | OBJETIVOS | 27 |
| 1.3.1 | Objetivo geral | 27 |
| 1.3.2 | Objetivos específicos | 27 |
| 1.4 | RELEVÂNCIA E LIMITAÇÕES DA PESQUISA | 28 |
| 2 | METODOLOGIA | 30 |
| 3 | REVISÃO DA LITERATURA | 33 |
| 3.1 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 33 |
| 3.1.1 | Contextualização | 33 |
| 3.1.2 | Trajectoria histórica da educação profissional no Brasil | 35 |
| 3.1.3 | Os rumos da educação profissional brasileira nos anos 90 | 49 |
| 3.1.4 | Indicadores da educação profissional brasileira: trajetória de uma realidade | 52 |
| 3.2 | TRABALHO, EMPREGO E EMPREGABILIDADE | 63 |
| 3.2.1 | As transformações da sociedade | 63 |
| 3.2.1.1 | Sociedade agrícola | 64 |
| 3.2.1.2 | Sociedade industrial | 65 |
| 3.2.2.3 | Sociedade da Informação e do Conhecimento | 66 |
| 3.2.2 | Trabalho, Emprego e Ocupação: ontem e hoje | 67 |
| 3.2.2.1 | O Trabalho | 68 |
| 3.2.2.2 | O Emprego | 72 |
| 3.2.2.3 | A ocupação | 75 |
| 3.2.3 | Empregabilidade | 77 |
| 3.2.4 | Tendências do mundo do trabalho | 79 |
| 3.2.4.1 | Tendências do mercado de trabalho | 79 |
| 3.2.4.2 | Novo perfil profissional | 81 |
| 3.2.4.3 | Tendências de educação profissional | 84 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 3.2.4.4 | Dados de uma realidade | 87 |
| 3.3 | QUALIFICAÇÃO, COMPETÊNCIA E CERTIFICAÇÃO | 92 |
| 3.3.1 | Qualificação | 92 |
| 3.3.2 | A origem e evolução do conceito de competência | 95 |
| 3.3.3 | Qualificação e competência na relação capital-trabalho | 100 |
| 3.3.4 | A certificação profissional | 103 |
| 3.3.4.1 | Origem e conceito da certificação | 103 |
| 3.3.4.2 | Componentes institucionais e técnicos de um sistema nacional de certificação de competências profissionais | 110 |
| 3.4 | ESTRATÉGIAS DO ESTADO PARA A QUALIFICAÇÃO E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL | 116 |
| 3.4.1 | Ações no âmbito do Inmetro | 117 |
| 3.4.1.1 | Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade | 117 |
| 3.4.1.2 | Formação profissional em metrologia | 133 |
| 3.4.2 | Ações no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego | 135 |
| 3.4.3 | Ações no âmbito do Ministério da Educação | 142 |
| 3.4.4 | Ações articuladas entre ministérios | 146 |
| 4 | CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA BRASILEIRO DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS | 150 |
| 4.1 | ESTUDOS DOS SISTEMAS DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIÃO EUROPÉIA | 150 |
| 4.1.1 | Sistema francês de certificação | 152 |
| 4.1.2 | Sistema português de certificação | 158 |
| 4.1.3 | Sistema Espanhol de Certificação | 164 |
| 4.1.4 | Sistema italiano de certificação | 171 |
| 4.1.5 | Conclusões | 174 |
| 4.2 | PESQUISA DE CAMPO COM OS ORGÃOS GOVERNAMENTAIS | 175 |
| 4.3 | PROPOSTA DO SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS-SNCP | 183 |
| 4.3.1 | Concepção da certificação profissional | 183 |
| 4.3.2 | Finalidade do SNCP | 183 |
| 4.3.3 | Princípios do SNCP | 183 |
| 4.3.4 | Comissão Nacional de Certificação Profissional – CNCP | 185 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 4.3.4.1 | Da finalidade | 185 |
| 4.3.4.2 | Da Competência | 185 |
| 4.3.4.3 | Da Composição | 186 |
| 4.3.4.4 | Da Secretaria Executiva | 187 |
| 4.3.5 | Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis | 187 |
| 4.3.6 | Comissões Técnicas Setoriais | 189 |
| 4.3.6.1 | Da competência | 189 |
| 4.3.6.2 | Da Composição | 189 |
| 4.3.7 | Entidades Certificadoras | 190 |
| 4.3.8 | Financiamento | 190 |
| 4.3.9 | Processo de Certificação | 190 |
| 5 | REFLEXÃO COM OS ORGÃOS DE GOVERNO E INTERLOCUTORES SOCIAIS | 192 |
| 6 | CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 202 |
| 6.1 | RECOMENDAÇÕES PARA NOVOS ESTUDOS | 205 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 207 |
| | APÊNDICES | 217 |

1 O PROBLEMA

1.1 INTRODUÇÃO

Anteriormente à revolução industrial o camponês vivia em função de sua colheita, cultivando e produzindo de acordo com os ciclos do dia e da noite e das estações. O artesão trabalhava na sua oficina e produzia suas obras por encomenda, de acordo com a necessidade do interessado. O tempo de trabalho era medido em função da conclusão dessas produções (MIRANDA, 2004).

A unidade econômica da época baseava-se na produção dos trabalhos realizados no campo e no lar. O comércio era pequeno e estabelecido por pequenos mercadores, que transportavam suas mercadorias através de milhares de léguas em camelo, carroça ou barco. Na economia feudal não existia dinheiro, os produtos eram trocados diretamente (TOFLER, 1980).

No final do século XVIII, teve início na Inglaterra a Revolução Industrial que propagou-se mais tarde por toda a Europa. Ficou marcada pelo grande salto tecnológico nos transportes e máquinas devido às novas invenções, como a máquina a vapor e o tear mecânico, que substituíram a força humana pela motriz e o artesanato pelo trabalho nas fábricas. O aumento da produção propiciou a acumulação de capital, uma das bases do capitalismo que surgia. O novo sistema industrial transformou as relações sociais e criou duas novas classes sociais: os empresários que eram os proprietários dos capitais, prédios, máquinas, matérias-primas e bens produzidos pelo trabalho e os operários, proletários ou trabalhadores assalariados, que possuíam apenas sua força de trabalho e a vendiam aos empresários para produzir mercadorias em troca de salários.

Com a revolução industrial, o trabalhador passou a viver em função do relógio e da conclusão da tarefa. O trabalhador deixou de saber o que seria feito com o resultado de seu trabalho e qual o produto final (MIRANDA,2004).

Para maximizar o desempenho dos operários as fábricas subdividem a produção em várias operações e cada trabalhador executa uma única parte, sempre da mesma maneira (linha de montagem). Enquanto na manufatura, o trabalhador produzia uma

unidade completa e conhecia assim todo o processo de seu ofício, com o crescimento da demanda e a necessidade de se produzir intensamente ele agora passa a fazer apenas parte dela, limitando seu domínio técnico sobre o próprio trabalho.

Esta nova era separou o trabalhador do produto de seu trabalho, perdendo ele assim, a conexão entre a produção e o seu resultado. O que produzir, como, quando e por quê eram informações de domínio do dono da fábrica.

Com o avanço da industrialização tornou-se impossível o controle de produção em grande escala por apenas uma pessoa, e se aperfeiçoou então dentro da fábrica o processo de administração da produção. O artesão, que supervisionava seus diversos aprendizes, era um mestre que havia chegado a essa posição porque tinha maior conhecimento sobre o produto e o produzia melhor que os outros. O administrador na fábrica, embora tivesse uma noção mais ampla da fábrica que o trabalhador individual, não precisava necessariamente conhecer o produto, apenas saber como controlar a produção ou os trabalhadores individuais para que juntos eles produzissem todas as partes necessárias dos produtos. Surge então a administração científica e o modelo taylorista-fordista de produção que foi adotado pela maioria das empresas do mundo. Neste modelo o pensamento é separado da ação, cabendo ao operário somente produzir segundo padrões determinados. A tomada de decisões, a resolução de problemas e a elaboração de projetos ficam sob a responsabilidade dos que estudaram e que são considerados aptos para pensar (MIRANDA,2004).

Para administrar nesse novo modelo, era preciso informações. Informações sobre cada trabalhador, suas tarefas, seus horários, sua produtividade, sobre o produto e suas características etc. Mas essa informação ainda não era fator de produção. Com a produção mecanizada, a produtividade em níveis cada vez mais altos e o custo em níveis cada vez mais baixos, o mercado, onde a demanda era maior que a oferta, passou para um mercado onde a oferta é maior que a demanda, passou de vendedor a comprador (FLEURY; FLEURY,2000) .

Com a concorrência em alta e um consumidor mais exigente e específico, fatores antes inexistentes começaram a influenciar na produção: a qualidade do produto e os desejos e preferências do consumidor. A economia de serviço começava a ser mais importante que a economia do produto. Nesta economia, a produção inicia um

processo de direcionamento ao que não está de acordo com a regularidade da produção mecânica, ou seja, aos eventos, aos acasos, objetivando a resolução das dificuldades diárias da produção ou atendimento aos diferentes interlocutores com suas especificidades. A atividade humana passa então a se desenvolver em função das irregularidades, novidades e inovações, ganhando a informação grande relevância na produção. Como não se pode atuar em eventos e inovações sem informação e conhecimento sobre um conjunto de operações, em potencial crescimento, a comunicação também se torna fator primordial porque os problemas se tornam mais complexos, exigindo mais de uma área de produção para resolvê-los. Necessário se faz usar a informação de forma eficiente para que não haja problemas de comunicação. A informação torna-se assim um dos fatores de produção. Nesta transformação, associados à informação e ao conhecimento, outros valores de produção devem ser adicionados, já que para inovar e lidar com sazonalidades é preciso autonomia e responsabilidade, além de conhecimento de processos e produtos. A informação e o conhecimento, que sempre fizeram parte do trabalho produtivo, ganham agora visibilidade e têm o reconhecimento de sua importância. Como o sujeito da mobilização do conhecimento é a pessoa humana, o trabalho deixa de ser o fator algo externo ao trabalhador e volta a ser propriedade de quem o realiza (FLEURY; FLEURY, 2000).

No Brasil, nos anos 80, frente a novos desafios competitivos originado pela difusão mundial de novas tecnologias e de novos conceitos organizacionais e em meio a uma situação de crise econômica interna, a indústria brasileira projetou-se num processo de reestruturação. Este processo teve como pioneiro as empresas líderes com maior inserção no mercado internacional (INSTITUTO..., 2005).

A partir da abertura econômica dos anos 90, que se caracterizou com a globalização dos mercados e o fortalecimento da Organização Mundial do Comércio-OMC, o espaço para a criação de barreiras tarifárias foi reduzido e, como consequência, aumentaram as chamadas barreiras técnicas. A crise tornou-se mais ampla e significativa, considerando que muitas vezes de forma unilateral e arbitrária estas barreiras técnicas são estabelecidas através da implantação de programas de avaliação da conformidade.

Na definição da Organização Mundial do Comércio, “Avaliação da Conformidade é qualquer atividade com objetivo de determinar, direta ou indiretamente, o atendimento a requisitos aplicáveis” (INSTITUTO..., 2005).

Segundo a norma brasileira, ABNT NBR ISO/IEC 17000:2005, recentemente publicada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, avaliação da conformidade é demonstração de que os requisitos especificados relativos a um produto - resultado de um processo, sistema, pessoa ou organismo são atendidos.

Para o governo brasileiro, através da Resolução nº 4, de dezembro de 2002, do Conselho Nacional de Metrologia Normalização e Qualidade Industrial-Conmetro, a “Avaliação da Conformidade é um processo sistematizado, com regras pré-estabelecidas, devidamente acompanhado e avaliado de forma a propiciar adequado grau de confiança de que um produto, processo ou serviço, ou ainda um profissional, atende a requisitos pré-estabelecidos por normas ou regulamentos.

A avaliação da conformidade tem como objetivo assegurar ao consumidor que o produto, processo, serviço ou profissional está de acordo com as normas ou regulamentos previamente estabelecidos em relação aos requisitos que envolvam, principalmente, a saúde e a segurança do consumidor e a preservação do meio ambiente, ao mesmo tempo informar ao empresário as características técnicas que seu produto deve ter para se adequar às normas e regulamentos pertinentes (INSTITUTO..., 2005).

O cenário de mercado de economia aberta em níveis altamente competitivos impõe a necessidade de novos posicionamentos de gestão empresarial, onde a avaliação da conformidade constitui-se numa estratégica ferramenta de competitividade, decisiva para a independência e autonomia tecnológica de um país, constituindo-se num dos serviços básicos de infra-estrutura tecnológica. Como tal, é uma atividade que se encontra em franco crescimento no Brasil.

Paralelamente às mudanças no cenário mundial, órgãos regulamentadores, compradores, consumidores conscientizados e a sociedade em geral começam cada vez mais a demandar garantias e evidências de que os produtos e serviços disponíveis no mercado estão em conformidade com requisitos especificados, sendo a garantia da qualidade do produto, processo ou serviço de total responsabilidade do fornecedor (INSTITUTO..., 2005).

O Código de Defesa do Consumidor, em sua seção IV, artigo 39, inciso VIII determina:

É vedado ao fornecedor de produtos e serviços colocar, no mercado de consumo, qualquer produto ou serviço em desacordo com as normas expedidas pelos órgãos oficiais competentes ou, se normas específicas não existirem, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas ou outra Entidade credenciada pelo Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - CONMETRO.

Além disso, o Código de Defesa do Consumidor também prevê pesadas sanções aos projetistas, fabricantes e construtores no caso de falhas do produto em uso ou vícios de construção.

O novo perfil de produção estratégica das empresas consiste em oferecer maior satisfação ao cliente, no menor espaço de tempo, com qualidade adequada as suas exigências e maior diversidade possível e ao menor custo de produção e comercialização, impactando num mercado de trabalho onde são observadas tendências emergentes tais como: crescimento do setor de serviços e do emprego atípico, aumento do número de pequenas e médias empresas, aumento de mudanças de emprego durante a vida ativa de trabalhadores, incremento de atividades tecnológicas e crescimento do risco de desemprego das populações de baixa escolaridade (STEFFEN, 2005).

Hoje, os novos postos de trabalho que surgem nas empresas, com base nas novas tecnologias, exigem informações e conhecimentos que quebram paradigmas e exigem uma grande versatilidade de funções, de acordo com a tendência da formação de equipes polivalentes e com funções múltiplas.

Neste contexto as pressões por maior flexibilidade, produtividade e qualidade, oriundas do ambiente interno e externo do mundo do trabalho, impactam na exigência de competência e aprendizado globalizado da empresa, incluindo os trabalhadores.

Acompanhando a evolução dos produtos e serviços, os recursos humanos vêm recebendo maior atenção do sistema produtivo, inseridos dentro da concepção de qualidade e produtividade, na percepção de valorização do capital intelectual,

ganhando melhor tratamento e permanente avaliação, uma vez que qualidade e desempenho são atributos interrelacionados (ALEXIM, 2001).

O Brasil, como outros países latino-americanos, teve seu processo de desenvolvimento orientado por um paradigma relativamente pouco exigente em escolaridade e qualificação profissional, fazendo com que as empresas invistam em escolaridade, qualificação e requalificação dos seus empregados como estratégia para equacionar os problemas relativos às deficiências de competências ocupacionais, que comprometem até o desempenho mínimo do trabalhador (RECH, 2003).

Paralelamente identifica-se também que as novas estruturas organizacionais, mais enxutas, com mais tecnologia e menos trabalho, tornaram o mercado de trabalho mais seletivo, implicando em menores oportunidades de trabalho. A globalização dos mercados e a reestruturação produtiva não oferecem expectativas otimistas de grande expansão do mercado formal, principalmente na indústria. Os trabalhadores, identificados com competências individuais inadequadas, tendem a se deslocar para setores, onde as empresas, por não estarem num mercado de grande competição, absorvem profissionais de baixa escolaridade, ou para o trabalho informal, em que percebem salários baixos (INVERNIZZI, 2000)

De modo a inverter este quadro, diversos países, principalmente os que vêm a formação profissional e a certificação profissional como elementos estratégicos de desenvolvimento da força de trabalho, vêm implementando ações no sentido do reconhecimento formal dos saberes e práticas dos trabalhadores, adquiridos nos diversos ambientes, de forma a promover a formação continuada ao longo da vida ativa e de ampliar as oportunidades de acesso do trabalhador ao mundo do trabalho.

Neste sentido, sistemas nacionais de certificação profissional estão sendo estruturados, integrando educação, formação e certificação profissional, construídos mediante articulação e parceria entre os vários atores sociais- governo, empresas, trabalhadores e educadores, de modo a beneficiar não apenas setores competitivos da nova economia, mas toda a sociedade, seja por necessidade das empresas ou pelo interesse do trabalhador (INSTITUTO..., 2004).

1.2 FORMULAÇÃO DA QUESTÃO PROBLEMA

O século XX, especialmente a partir da sua segunda metade, caracterizou-se por um grande desenvolvimento tecnológico, notadamente com relação às técnicas eletrônicas, à informatização e aos modernos meios de comunicação social. A revolução da microeletrônica e das telecomunicações fez o mundo evoluir da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento. Embora estivesse sempre presente em outras sociedades, a informação e o conhecimento não tinham o destaque que hoje vêm tendo na sociedade contemporânea (STEFFEN, 2005).

Nesta era da informação, a empresa necessita se atualizar continuamente, incorporando novos conhecimentos e aplicando-os estrategicamente na criação de novos produtos que irão fortalecer sua vantagem competitiva, mantendo-a atuante no mercado. Esta era, caracterizada por tecnologia flexível, exige competências organizacionais e individuais com foco em fatores, tais como diversidade, diferenciação, segmentação, redes virtuais, associações, franquias e terceirização.

Para isto é imprescindível a adoção de práticas de gestão inovadoras que irão impactar diretamente em todas as cadeias dos processos produtivos, no mercado de trabalho e nas relações trabalhistas (RECH, 2003).

Neste contexto, o perfil dos trabalhadores para o desempenho eficiente da organização flexível ultrapassa os limites dela, sendo exigido deles maior grau de escolaridade, ler e interpretar a situação real, expressar-se verbalmente e por escrito, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em equipe, e criar propostas para problemas inusitados (STEFFEN, 2005).

Como estratégia, as empresas de distintas áreas têm investido na requalificação de seus recursos humanos, de modo a suprir lacunas de formação profissional ou selecionado no mundo do trabalho pessoas certificadas, visando atender às crescentes demandas da tecnologia contemporânea. Entretanto, as políticas de qualificação profissional desenvolvidas pelas empresas e os processos de certificação existentes em alguns segmentos do setor produtivo, estimulados por diversos fatores, notadamente aqueles associados à redução de acidentes, proteção

à saúde, riscos de segurança, preservação do meio ambiente e exportação, têm como fator limitante o custo elevado (SANTOS, 2003).

O Brasil, atualmente, vem empreendendo diversas iniciativas de qualificação e certificação profissional, que se desenvolvem em diferentes contextos institucionais. São identificados sistemas impulsionados pelo governo, pelo mercado e pelos atores sociais, que geram dispersão de recursos e multiplicidade de ações mobilizadoras.

Em 1973, como consequência de fatores altamente favoráveis ao desenvolvimento industrial e ao estímulo à inserção das empresas brasileiras numa economia globalizada e enorme competitiva, foi criado o Sistema Nacional de Metrologia Normalização e Qualidade Industrial (Sinmetro), com o objetivo de se estabelecer uma infra-estrutura de suporte tecnológico às atividades de metrologia, normalização e qualidade. Em 1992, por decisão do Conmetro, órgão normativo do Sinmetro, integrado por 10 Ministérios, pela Confederação Nacional da Indústria, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, pelo Instituto de Defesa do Consumidor e Inmetro, foram estabelecidas políticas e diretrizes para a certificação de pessoas.

Esta certificação, com foco em saúde, segurança, meio ambiente, ou em inserção no mercado internacional, vem sendo desenvolvida ao longo desses 13(treze) anos. Destacam-se a certificação de inspetores de soldagem, inspetores de ensaios não-destrutivos, auditores de sistemas de gestão, e profissionais do setor de turismo.

A certificação ocorre no âmbito do Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade-SBAC, por meio de Organismos de Certificação acreditados pelo Inmetro, órgão vinculado ao MDIC, que é o organismo de acreditação nacionalmente reconhecido no âmbito do SBAC. O alinhamento às práticas e diretrizes internacionais, na atividade de acreditação, propiciou ao Inmetro o seu reconhecimento internacional nesta atividade, por meio de assinaturas de Acordos de Reconhecimento Mútuo estabelecidos por Cooperções Regionais e Internacionais de Acreditação. Este reconhecimento proporciona legitimidade, confiabilidade e credibilidade no processo de certificação (INSTITUTO..., 2004).

Na vertente do trabalho, em 1970, o Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional(Cinterfor/OIT) , deu início na América Latina de um programa regional para discussão sobre a certificação profissional para o mundo do trabalho. O programa, que previa a discussão de uma metodologia de

certificação entre as instituições nacionais de formação profissional, não logrou êxito, em razão de não ter encontrado receptividade por parte dos dirigentes, deixando, no entanto, como resultado a capacitação de alguns especialistas, como também servindo de marco como ação regional (BRÍGIDO, 2002).

No Brasil, no início dos anos 80, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) , por intermédio da Secretaria de Mão- de- Obra , tenta retomar a discussão sobre o tema, iniciada pelo Cinterfor/OIT, com as instituições de formação profissional brasileira, não obtendo também nenhum êxito nessa iniciativa.

Em 1997, o MTE , em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), retomou a questão por meio do projeto "Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade no Trabalho e na Certificação Profissional". Este projeto motivou o envolvimento de importantes instituições de governo e de áreas sociais, funcionando ainda como um "fórum de debates" entre todos os setores interessados (1997-2002) (ALEXIM, 2003).

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), a discussão sobre certificação para fins escolares e profissional foi impulsionada pela implantação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.9394/96) ao estabelecer o modelo de certificação por competências. Esta nova legislação implica no reconhecimento de que para enfrentar os desafios de hoje o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional. Desde 1997, o MEC vem promovendo ampla Reforma na Educação Profissional quando ficaram definidas as identidades próprias do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível técnico: formação por competências, demandadas pela sociedade contemporânea para uma atuação eficiente e eficaz no mundo produtivo, e flexibilização curricular possibilitando itinerários formativos diversificados (NETO,2004).

Outras iniciativas na esfera governamental vêm surgindo, em razão da dinâmica do mercado, notadamente no âmbito do Ministério do Turismo e da Saúde.

Paralelamente a estas iniciativas governamentais, passam a ganhar importância as certificações desenvolvidas por entidades estrangeiras no país, como na área automotiva ou no setor de turismo, principalmente por organizações norte-americanas e britânicas. Multiplicam-se, também, as certificações profissionais para atender necessidades específicas de empresas ou famílias de produto, como é o

caso das certificações na área da tecnologia da informação em que são exigidos profissionais altamente qualificados (INSTITUTO..., 2004).

Destaca-se entre as várias razões, o impacto que a revisão do acordo de serviços GATT, na atual rodada de negociações da OMC, terá na abertura do mercado de serviços, a qual se apoiará necessariamente na certificação de pessoas, tendo sido esta a principal razão da ISO desenvolver uma norma internacional, ISO/IEC 17024, publicada em 2003, que estabelece os requisitos para o reconhecimento da competência técnica de organizações que certificam pessoas. Esta norma deverá ser a de referência para futuros reconhecimentos internacionais desse modelo de certificação.

No âmbito internacional, se observam movimentos de padronização e normalização dos procedimentos ocupacionais e do reconhecimento das competências tácitas do trabalhador, por implantação de sistemas alternativos de formação e reconhecimento de competências do profissional, tendo alguns países da Comunidade Européia recebido, inclusive, o apoio da OIT. Observa-se também que, em alguns países, os profissionais são certificados segundo padrões nacionais de desempenho, previamente estabelecidos pelos agentes econômicos e sociais (RECH, 2003).

Como agente impulsionador deste cenário interno, identifica-se ainda o crescimento acelerado de certificação de pessoas como uma grande tendência internacional.

Assim, frente à complexidade e diferentes aspectos e interesses relativos ao tema, são evidentes as mudanças na organização da produção e do trabalho, com exigências de um novo perfil do trabalhador, gerando implicações na educação básica e na formação profissional. A “QUESTÃO” que se apresenta é: qual o modelo de certificação profissional articulado para o Brasil, considerando o perfil de necessidade? Com base nas experiências nacionais, nas análises dos modelos da OIT e de países da União Européia, é apresentada uma proposta para o Brasil que visa harmonizar as práticas existentes de certificação profissional.

1.3 OBJETIVOS

Diante dos diversos aspectos apresentados, a presente dissertação pretende responder à questão problema acima descrita com os objetivos apresentados a seguir.

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral da análise da pesquisa é elaborar uma proposta de construção de um sistema brasileiro de certificação profissional por competências, que busca promover a elevação da escolaridade dos cidadãos, permitindo a continuidade de estudos, articulado com as diversas experiências brasileiras existentes, e que seja um instrumento de inclusão social do trabalhador no mercado de trabalho.

1.3.2 Objetivos específicos

- aprofundar o conhecimento sobre o conceito de competência profissional;
- comparar os princípios, diretrizes, valores, e concepção de certificação adotados pelos Ministérios e seus órgãos vinculados.
- identificar em alguns países da União Européia a concepção, institucionalização, procedimentos e financiamento de seus sistemas de certificação profissional.

1.4 RELEVÂNCIA E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Em 2003 foram desenvolvidas várias articulações governamentais, tendo como objetivo a definição de estratégias para a estruturação de uma institucionalidade sistêmica para a certificação profissional no Brasil. Essa retomada das discussões sobre a institucionalidade da certificação profissional conduziu à realização do Seminário Nacional de Certificação Profissional. Como produto deste seminário, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial constituído pelo MTE, MEC, CNE, MDIC/INMETRO, MS, Mtur, com vistas à proposição de um marco regulatório integrado para a certificação profissional brasileira. As discussões ocorridas permitiram identificar que o quadro de sobreposição de competências e dispersão de atribuições entre órgãos governamentais é um fator crítico para o desenvolvimento institucional da certificação profissional e que apesar da crescente demanda por programas de certificação profissional, particularmente aqueles associados à redução de riscos ambientais e riscos de acidentes, a certificação é desenvolvida com insignificante participação de representações sindicais.

Neste sentido, se identificou a necessidade da criação e fortalecimento de mecanismos institucionais, capazes de articular os distintos marcos regulatórios setoriais existentes de modo sistêmico, participativo e inclusivo.

Em 2004 foi formalizada a criação de Comissão Interministerial de Certificação Profissional, pela publicação da Portaria Interministerial nº 24, de 20/12/2004 (Diário Oficial da União, n.º 244, Seção 1, pág. 73, 21/12/2004). Esta comissão, com caráter governamental e permanente, foi instituída com a finalidade de coordenar as ações governamentais, subsidiando a elaboração e implantação de políticas públicas de Certificação Profissional. A comissão é constituída por representantes do Ministério da Educação; do Trabalho e Emprego; do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; da Saúde; do Turismo; e pelos Conselhos Nacionais da Educação e do Trabalho.

A presente dissertação, elaborada concomitantemente às atividades da Comissão Interministerial para o desenvolvimento da proposta governamental, foi desenvolvida a partir das informações obtidas nas reuniões da Comissão Interministerial de

Certificação Profissional e com base no estudo dos modelos de sistema de certificação profissional implementados na União Européia .

O estudo dos sistemas europeus de certificação profissional está limitado aos adotados pela França, Portugal, Espanha e Itália, cuja organização foi impulsionada pelas articulações dos atores sociais.

A relevância desta pesquisa se apresenta por contribuir com uma proposta de construção de um sistema brasileiro de certificação profissional por competências, harmonizado a práticas internacionais, que otimize a aplicação de recursos, valorize a diversidade de experiências de certificação existentes no Brasil, e fundamentada no entendimento comum que contemple os três eixos decisivos de organização dos processos de certificação: trabalho, educação e produção.

Reveste-se também de fundamental importância por apresentar um arranjo organizacional formalmente estabelecido que propicie identificar, avaliar e certificar as competências do trabalhador, adquiridas em instituições formais de ensino ou decorrentes de aprendizagem não planejadas, em situações de trabalho ou de experiências vivenciadas, oferecendo-lhe a oportunidade de manter-se num mercado de trabalho em constante mutação.

2 METODOLOGIA

De acordo com Gil (1999) a formulação do problema constitui o passo do estabelecimento do marco teórico ou sistema conceitual de uma pesquisa.

A pesquisa a ser realizada, a partir da formulação da questão problema, apresentada no Capítulo 1, visa apresentar uma proposta de construção de um sistema brasileiro de certificação profissional por competências concebida com base nas experiências nacionais, na análise dos modelos de certificação profissional da Organização Internacional do Trabalho –OIT, e de países da União Européia, cuja organização foi impulsionada pelos atores sociais.

Ainda, segundo o autor, os métodos específicos das ciências sociais objetivam proporcionar ao pesquisador os meios técnicos que irão fornecer a orientação necessária referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes, ou seja, visam garantir objetividade e precisão no problema a ser investigado.

A abordagem adotada neste trabalho pode ser considerada, tendo como referência as definições do autor, como uma combinação do método observacional e do comparativo. O primeiro consiste na observação de algo que acontece ou aconteceu, enquanto que o segundo procede pela investigação de fatos para ressaltar as diferenças e similaridades entre eles.

Com base em seus objetivos gerais, considerando o pouco conhecimento acumulado e sistematizado do tema escolhido, a pesquisa realizada para o desenvolvimento desta dissertação deve ser classificada, conforme Gil (1999), como exploratória.

As pesquisas exploratórias têm como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideais, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 1999, p. 42)

Estas pesquisas habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados.

Por outro lado, é também descritiva, pois tem como objetivo a descrição das características de determinada população, e no presente trabalho um dos objetivos é descrever percepções, expectativas, sugestões e concepções dentro da população escolhida (GIL, 1999).

Segundo Gil (2002) o delineamento expressa em linhas gerais o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos utilizados, procedeu-se à revisão da literatura, consistindo de uma pesquisa bibliográfica, feita a partir de material já publicado em livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na Internet sobre educação profissional, relação trabalho-emprego, qualificação profissional, competência, acreditação, certificação profissional, sistemas de certificação profissional, avaliação da conformidade e políticas públicas.

Paralelamente foi realizada uma pesquisa documental, por meio de documentos de trabalho, legislação brasileira e relatórios de consultorias relacionados ao tema de estudo, bem como uma pesquisa bibliográfica e documental sobre as experiências vivenciadas pelos países mediterrânicos na implementação dos seus sistemas nacionais de certificação de competências profissionais.

De acordo com Gil (2002,p.53):

O estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. [...]. Outra distinção é a de que no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação.

Na seqüência foi realizado estudo de campo, sendo os dados coletados por meio de uma entrevista, com roteiro semi-estruturado. O universo da pesquisa foi constituído pelos Ministérios e seus órgãos vinculados que implementam ações de acreditação, qualificação e certificação profissional ou a elas relacionadas no Brasil. A amostra foi definida pelo critério de acessibilidade, sendo composta pelo corpo gerencial que ocupa o segundo nível na estrutura organizacional dos Ministérios e dos seus órgãos vinculados .

Com base na análise dos dados da pesquisa de campo com órgãos governamentais, e pesquisas bibliográfica e documental sobre as experiências dos países mediterrânicos, é apresentada uma proposta de um Sistema Nacional de Certificação Profissional por Competências, descrita no Capítulo 4.

Posteriormente foram coletados dados pela pesquisadora, em reuniões e em audiências públicas, com representantes de órgãos do Governo e atores sociais para validação da proposta. Os resultados das discussões são apresentados no Capítulo 5.

As conclusões gerais da dissertação e recomendações para trabalhos futuros são apresentados no Capítulo 6.

A Figura 1 mostra a metodologia utilizada no desenvolvimento desta dissertação.

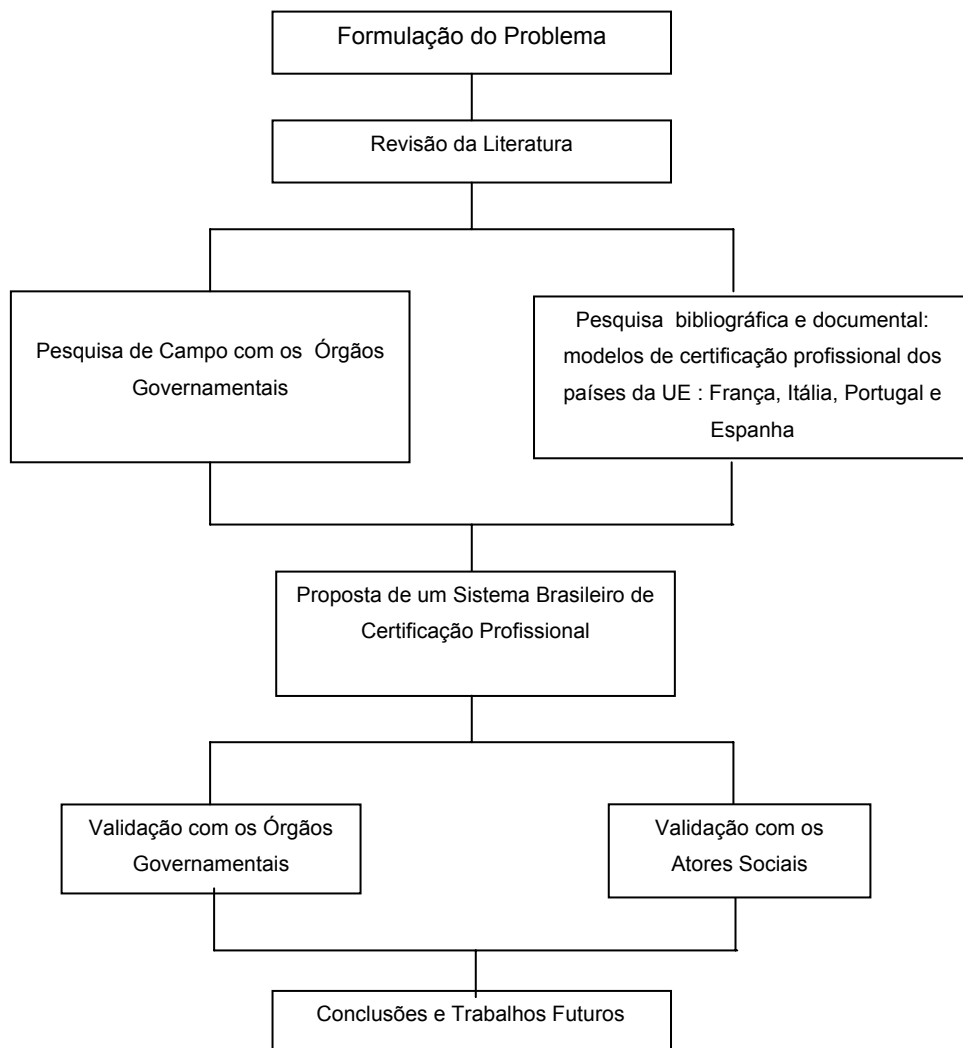


Figura 1 – Metodologia utilizada

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

3.1.1 Contextualização

Nos séculos XV e XVI houve uma expansão do comércio que contribuiu para transformações econômicas e sociais na Europa, surgindo idéias liberais que combatiam o absolutismo dos reis, os privilégios da nobreza e do clero, o fanatismo religioso e as práticas mercantilistas. Era proposto, em substituição ao antigo regime, por diversos pensadores liberais, um novo Estado com novas instituições e valores condizentes com o progresso econômico, científico e cultural em andamento. Este movimento, que se constituiu na chamada Revolução Intelectual, foi denominado Iluminismo e inspirou diversas modificações políticas na Europa (PILETTI, 1997).

O eixo do pensamento iluminista estava na ciência, sendo suas idéias fundamentadas nas teorias de Descartes e Newton. Foram eles que lançaram a base do racionalismo e do mecanicismo. Descartes defendeu a universalidade da razão como o único caminho para se chegar ao conhecimento. As descobertas de Newton contribuíram para reforçar o fundamento de que o universo é governado por leis físicas e não submetido à interferência de cunho divino (VICENTINO, 1997).

De acordo com Ramos (2001), o pensamento iluminista entendia as diferenças sociais como diferenças de capacidades, resultando na necessidade de libertar o homem de si mesmo, uma tarefa eminentemente pedagógica. Nesse movimento, ora a educação é percebida como instrumento de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens.

Ramos (2001) afirma que Adam Smith, em sua obra, Riqueza das Nações, expõe

seu pensamento sobre educação, ao tratar dos gastos do Estado e justifica a necessidade de educação em função da divisão parcelar do trabalho:

Seria conveniente que o Estado facilitasse, encorajasse e até mesmo impusesse a quase toda população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica. Assim, a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse alguns poucos direitos.

Desde o final do século XVIII e no século XIX, a educação do trabalhador é concebida como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo (TAYLOR, 1990).

A expansão do comércio, a formação de Estados Nacionais e o aumento do número de indústrias ocasionaram a mobilização de uma massa de indivíduos de um país para outro, do campo para cidade, que precisavam vender sua força de trabalho no mercado.

A universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando na população a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele.

Ao mesmo tempo, gerava a necessidade de formar um trabalhador técnico, menos especializado no produto acabado – artesão, (ex. alfaiate, marceneiro), mas com domínio de um ofício. Desta forma, as escolas destinadas a formar trabalhadores passam a serem conhecidas como de “formação profissional” ou “escolas profissionalizantes”. Estas escolas tinham como missão ensinar as técnicas, a rotina e o ritmo do trabalho, segundo Vimercati (2004).

As primeiras escolas profissionalizantes surgiram na Inglaterra, no final do século XVIII, “Schools of Industry” ou “Colleges of Labour”, que introduziram na cultura ocidental a prática da formação para o trabalho.

Entretanto, segundo Enguita (1989), a Inglaterra, “industrializada” ou na França, “berço da ilustração”, estas escolas profissionalizantes não tinham aprovado em suas grades curriculares, até meados do século XIX, o desenvolvimento de programas de instrução literária às crianças das classes populares; estes programas pertenciam às elites dirigentes.

3.1.2 Trajetória histórica da educação profissional no Brasil

De acordo com o PARECER CNE/CEB nº 16 (1999), os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais, especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista, que tem marcado toda sua história.

Segundo Fonseca (1961), diversos fatores influenciaram para consolidar essa característica cultural de que o ensino de ofícios fosse direcionado às pessoas de categorias sociais mais baixas, dentre as quais se destacam: a entrega do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos, que anteriormente eram realizadas pelos “homens brancos” e a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos, o que afastava os “elementos socialmente mais altos” de qualquer trabalho físico ou profissão manual.

Fonseca (1961) escreve que a descoberta do ouro em Minas Gerais fez surgir as Casas de Fundação e de Moeda decorrendo, então, a necessidade do ensino de ofícios para que a fabricação destes produtos fosse garantida. Desta forma, originam-se os aprendizes de ofícios que mais tarde seriam os operários especializados.

Garcia (2002) cita que a aprendizagem feita na Casa da Moeda tinha como característica peculiar a de ser destinada aos homens brancos, filhos dos empregados que trabalhavam nos engenhos. Indica ainda outra diferença: os que aprendiam o ofício, nos engenhos, faziam-no de forma assistemática e não precisavam provar o seu conhecimento prático por meio de exames. Na Casa da Moeda, os aprendizes, ao final de um período que variava de cinco a seis anos, tinham que demonstrar as suas habilidades perante uma banca examinadora e, se aprovado, recebiam uma certidão.

No mesmo período, também se iniciaram nos Arsenais da Marinha no Brasil os centros de aprendizagem de ofícios; os operários especializados trazidos de Portugal e os aprendizes eram recrutados até durante a noite, pela patrulha do Arsenal, quando depois do toque de recolher ela saía e recolhia todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas. (GARCIA, 2002).

Em 1809 se inicia o esforço do poder público na direção à profissionalização, quando foi criado o Colégio das Fábricas, por meio de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras, para atender a educação dos artistas e aprendizes. Estes aprendizes vinham de Portugal atraídos pela abertura dos portos e das indústrias. PARECER CNE/CEB nº 16(1999).

Em 1816, com o objetivo de articulação do ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos é proposta a criação de uma Escola de Belas Artes.

Com a fundação do Império em 1822 e com a Assembléia Constituinte de 1823 não houve nenhum progresso em relação ao ensino de ofícios, isto é, continuou o mesmo a ser direcionado aos humildes, pobres e desvalidos.

Em 1827, a Câmara aprovou o projeto da Comissão de Instrução que organizava o ensino público pela primeira vez no Brasil. Sobre isto, Fonseca (1961) afirma:

[...] a tentativa de organização do ensino revelava uma tendência à evolução do conceito dominante sobre o ensino profissional, pois mostrava que a consciência nacional começava a se preocupar com o problema e a influir no espírito dos homens públicos, que o traziam a debate no Congresso, numa demonstração de que principiavam a ficar imbuídos das idéias mais largas de estender a todos o ensino de ofícios.

Posteriormente, em 1834, mediante um ato adicional, ocorreu a institucionalização e descentralização do ensino brasileiro, ficando sob a competência das Províncias o ensino primário e secundário, e do governo central, o ensino superior. De acordo com FONSECA (1961):

[...] só por um milagre essa falta de orientação única dos ensinos elementar e secundário não levou o Brasil à fragmentação, pois são eles os elementos mais fortes da formação da unidade espiritual de um povo, fatores que dão um denominador comum às tendências e aspirações das diversas regiões de um país.

A partir de 1840 são empreendidas diversas iniciativas, cujo foco é o atendimento de menores abandonados. Foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de províncias, voltadas para atender prioritariamente aos menores abandonados, cujo objetivo era “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”.

Entretanto, a idéia em mudar os critérios de inserção nas escolas continuava e, em 1852, foi apresentada na Câmara um projeto para fundar estabelecimentos de

ensino de ofícios que não considerassem a condição social do aluno. Este projeto foi recusado, evidenciando a continuidade da mentalidade da época da divisão entre humildes e abastados.

As medidas de reformulação caracterizavam sempre o público alvo, ao qual o ensino de ofícios era orientado: silvícolas, escravos, órfãos, mendigos, cegos e surdos-mudos.

Em 1854, o Decreto Imperial nº 1.331-A, criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, onde eles receberiam instruções de 1º grau e posteriormente seriam encaminhados às oficinas públicas ou particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos, para aprenderem um ofício.

Este decreto, mais uma vez, explicita a correlação entre os ofícios e os menores abandonados.

Art. 62 – Se em qualquer dos distritos vagarem menores de doze anos em tal estado de pobreza que além da falta de roupa decente para freqüentar as escolas, vivam em mendicidade, o governo os fará recolher a uma das casas de asilo que devam ser criados para esse fim com um regulamento especial. (Decreto nº 1.331-A apud FONSECA, 1961,p. 139)

Enquanto não forem estabelecidas essas casas, os meninos poderão ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o inspetor geral, contratará, precedendo aprovação do governo, o pagamento mensal da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos.

Art. 63 – Os meninos que estiverem nas circunstancias dos artigos antecedentes, depois de receberem a instrução de 1º grau, serão enviados para as companhias dos arsenais ou de imperiais marinheiros, ou para as oficinas públicas ou particulares mediante um contrato, neste último caso com os respectivos proprietários, e sempre debaixo de fiscalização do juiz de órfão. Aqueles, porém que se distinguirem mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se à sua inteligência e aptidão(Decreto nº 1.331-A apud FONSECA, 1961,p. 139)

Com o fim da escravidão e a proclamação da República, nascia a perspectiva de alterar o panorama em relação ao ensino de ofícios.

Foram, ainda, criadas várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, onde eram oferecidas instruções teóricas e práticas, e iniciando-as no ensino industrial. A iniciativa mais importante foi a criação dos “Liceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais, os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife

(1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). PARECER CNE/CEB nº 16(1999)

Em 1861 foi organizado, por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomas tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

Conforme Romanelli (1980), a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas, delegando à União a criação e o controle do ensino superior, bem como, o ensino secundário, e estabelecendo aos Estados a criação e controle do ensino primário e o ensino profissional.

No início do século XX, embora o ensino profissional continue mantendo o mesmo traço assistencial do século anterior, se inicia um esforço público de organização da formação profissional, com a alteração do foco principal para o preparo dos operários para o exercício profissional, uma vez que os estabelecimentos industriais não só se multiplicavam em quantidade também em qualidade, exigindo um novo tipo de mão-de-obra em conhecimento e preparação para o trabalho.

A criação da escola voltada para a formação de operários teve influência de ação e pensamento europeus, remanescentes do século XIX, em que a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores. Cada classe possuía um determinado papel e, portanto, a escola deveria ser organizada de maneira particular. Essa premissa fica clara ao se constatar que, na formação secundária voltada para os burgueses, não se previa nenhuma habilidade manual, em razão que uma diferença significativa entre burgueses e operários era o fato de que os primeiros jamais deveriam sujar as mãos. (<http://cefet.br/hist.html>)

A formação profissional, inicialmente, se constituía unicamente na transferência da técnica dos artesãos, sem a utilização expressiva de recursos tecnológicos e nenhuma necessidade de matemática, línguas ou qualquer outra forma de conhecimento formal.

A demanda por operários mais qualificados, do ponto de vista de recursos técnicos, surge no final do século XIX e início do século XX, com as escolas de artes e ofícios, em que, a despeito de prevalecer o modelo de transferência de técnica do artesão para o aprendiz, são introduzidos recursos tecnológicos e uma pequena parcela de

conhecimento formalizado. Muito embora , tenha se perpetuado a visão das funções da educação profissional como aquela que remedeia os desfavorecidos da sorte, começa a se iniciar uma incipiente vinculação da qualificação com a escola formal. (<http://cefet.br/hist.html>)

Entretanto, de acordo com Romanelli (1980), a mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes, era também “[...] uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão”.

Em 1906, o ensino profissional passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, se consolidando, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. PARECER CNE/CEB N. 16/99.

Em 1909, por meio do Decreto n.º 7.566, foram criadas nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices. Essas escolas eram voltadas à formação de mão-de-obra especializada para atender ao crescente desenvolvimento industrial do país, mas custeadas pelo próprio Estado e dirigida às classes desfavorecidas da população. PARECER CNE/CEB N. 16/99.

Christófaró (1992) comenta que, na justificativa da criação de cursos técnicos:

O Decreto expressa nitidamente “o papel a ser cumprido pelo ensino técnico e o lugar que ocupará na sociedade”:
 Considerando que o aumento da população das cidades exige que se facilite as classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre presentes da luta pela existência ;
 Considerando que para isto se torna necessário habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastarão da ociosidade, escola do vício e do crime;
 Considerando que um dos primeiros deveres do Governo da República é formar cidadão úteis à Nação.

Em 1910 foi reorganizado, também, o ensino agrícola no país, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Nessa mesma década foram instaladas várias escolas-oficina, destinadas à formação profissional de ferroviários, que desempenharam importante papel na história da educação profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte.

Devido às dificuldades com a primeira Guerra Mundial, o Brasil, que até então se caracterizava como um país importador, foi obrigado a instalar indústrias que atendessem suas necessidades de mercado. Verificou-se, então, um aumento quantitativo de operários e uma maior necessidade de ensino profissional, não somente em qualidade como também em quantidade.

Em 1918, no entendimento de que a situação criada pelo rápido desenvolvimento industrial implicava em rever a questão do ensino profissional no país, o Congresso, pela lei nº 3.454, autorizou o governo a promover mudanças, sendo, no mesmo ano, aprovado pelo Decreto nº 13064 o novo regulamento das Escolas de Aprendizes e Artífices. (FONSECA, 1961)

Dentre as inovações constantes deste regulamento encontram-se:

- a obrigatoriedade do curso primário para todos os alunos, ficando dele dispensado os portadores de certificados de exames feitos em escolas estaduais ou municipais;
- a criação de cursos noturnos de aperfeiçoamento, de desenho e de ensino primário, para os trabalhadores que durante o dia desenvolviam atividades profissionais;
- nomeação para os diretores e professores, através do concurso de títulos e provas práticas;

Durante a década de 20, diversos debates sobre a expansão do ensino profissional, promovida pela Câmara dos Deputados, propiciam uma nova ênfase à questão, ao propor a expansão do ensino profissional a ricos e pobres, não apenas aos “desafortunados”. Como consequência, foi criada uma comissão especial, denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, que concluiu o seu trabalho na década de 30, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública, e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Posteriormente, as Escolas de Aprendizes Artífices foram desvinculadas dos Ministérios da Agricultura, Indústria e Comércio para se integrarem ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Neste período observa-se que a formação profissional e a educação permanecem desvinculadas, tendo a formação profissional característica de treinamento ou adestramento, visto que a indústria brasileira ainda encontrava-se bastante rudimentar, baseada, principalmente, no artesanato e manufatura.

Segundo Chistófar (1992):

O ápice da crise mundial, em 1929, atinge o Brasil provocando transformações estruturais importantes:
A substituição da importação de bens de consumo por produtos nacionais, o que fortalece a indústria nacional e a nova burguesia urbano industrial;
A diversificação da produção e a relativização do poder econômico dos cafeicultores, reestruturando tanto o Estado como a sociedade civil.

Na década de 30 emergem novas forças sociais, decorrentes das modificações da estrutura econômica, surgindo confrontos com o governo e com o poder estabelecido. Grandes movimentos pretendem romper com a dependência externa e reorientar o desenvolvimento para uma transformação econômica, política e social, cuja consequência gera o crescimento do padrão de vida de toda população e não de minoria.

Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação -CNE e também efetivada uma reforma educacional, conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos, em que são destacados os Decretos Federais n.ºs 19.890/31 e 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário, e o Decreto Federal n.º 20.158/31 que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. A relevância desta regulamentação deve-se ao fato de ter sido o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a idéia de itinerários de profissionalização.

Em 1932 houve o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que visava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Propunha a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que possibilitasse, sobre a base de uma cultura geral, especializações "para as atividades de preferência intelectuais (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico)". As especializações foram agrupadas da seguinte forma: a) extração de matérias primas (agricultura, minas e pesca); elaboração de matérias primas (indústria); e distribuição de produtos elaborados (transportes e comércio). PARECER CNE/CEB N. 16/99.

A Constituição de 1934, num momento de luta entre grupos conservadores, identificados com as tendências humanistas, e modernos, tecnicistas, dá início a uma nova política nacional de educação, ao atribuir à União a responsabilidade de "traçar as Diretrizes da Educação Nacional" e "fixar o Plano Nacional de Educação".

Esta Constituição apresentou pontos bastante contraditórios, uma vez que buscou harmonizar os interesses dos dois grupos.

A Constituição de 1937 desconsidera muito do que fora definido para a educação em 1934. Entretanto, conforme consta do PARECER CNE/CEB N. 16/99:

Pela primeira vez, uma Constituição tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com “a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos”, as chamadas “classes produtoras”, que deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.

Esta determinação constitucional, relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, possibilitou não só a criação de entidades especializadas, com também a transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices em escolas técnicas federais . Esta era uma demanda do processo de industrialização originado na década de 30, que exigia maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços.

Em decorrência, a partir de 1942, são baixadas, por Decretos-Lei, as conhecidas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”:

- . 1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42);
- . 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43);
- . 1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

Com estas leis, foi estruturado o ensino técnico profissional, que segundo ROMANELLI (1980):

Este é um aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Este fato ocorreu da impossibilidade do sistema de ensino de oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente.

Com a reforma Capanema, e com a promulgação das Leis Orgânicas, extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados de cursos colegial, científico ou clássico, com 3 anos de duração, destinados a preparar os estudantes para ingresso no nível superior. Os cursos secundários profissionalizantes - normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, apesar de serem do mesmo nível que o colegial, não asseguravam o acesso ao nível superior. Entretanto, se previa a articulação entre a modalidade do ramo colegial com os cursos profissionais mediante exames de adaptação. A Lei Orgânica do Ensino Industrial transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas Federais.

Em 1942, ainda por um Decreto-Lei, o Governo Vargas estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Essas providências possibilitaram que o ensino profissional viesse a se consolidar no Brasil, a despeito de continuar preconceituosamente a ser considerado como uma educação de segunda categoria. Ainda em 1942, com o mundo diante de uma segunda Revolução Industrial, novas economias emergindo, comércio internacional crescendo e o Governo Brasileiro, ora tendendo com o nacional-socialismo, ora com o capitalismo, sem decidir qual papel que ele iria desempenhar para impulsionar a industrialização em curso, o empresariado identificou a necessidade de grandes contingentes de trabalhadores qualificados que inexistiam no mercado brasileiro.

Por entender que o Governo não estava preparado para atender às novas demandas de mão-de-obra qualificada, e como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, a Confederação Nacional da Indústria- CNI propôs a criação de um movimento para que os próprios empresários financiassem o desenvolvimento necessário. Inicia-se então, nesta década de 40, a instalação das escolas profissionalizantes privadas, com a criação das seguintes instituições:

- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai, criado pelo CNI, em 1942, que além de suprir as demandas de qualificação dos trabalhadores para a indústria, a partir de contribuições privadas, tinha também o objetivo de criar uma base e efetivar um projeto para o desenvolvimento industrial.

O Senai é um dos mais importantes pólos nacionais de geração e difusão de conhecimento aplicado ao desenvolvimento industrial, sendo o maior complexo de educação profissional da América Latina. Apoiar 28 setores econômicos, por meio da formação de seus recursos humanos, oferecendo atendimento adequado às diferentes necessidades locais e contribuindo para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do país.

- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, criado em 1946, pela Confederação Nacional do Comércio- CNC, para desenvolver o setor terciário da economia, como instituição de educação profissional, de direito privado, sem fins lucrativos, aberta a toda a sociedade brasileira. O Senac é financiado pelos empresários dos Setores de Comércio e de Serviços, que contribuem com 1% de sua folha de pagamento.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho". Assim a trajetória dualista não só continuava, como era explicitada.

No início da República, o ensino secundário, o normal e o superior eram competências do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores e o ensino profissional, por sua vez, era afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A partir da década de 30 houve a junção dos 2 (dois) ramos de ensino no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública. Entretanto, esta junção foi apenas formal, não ocorrendo a necessária e desejável "circulação de estudos" entre o acadêmico e o profissional. Os dois ramos tinham objetivos distintos, um voltado para o aspecto educacional e outro assistencial, embora já se percebesse a importância da formação profissional dos trabalhadores para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados, com os crescentes processos de industrialização e de urbanização.

A partir da década de 50 é que se passa a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionais.

A Lei Federal n.º 1.076/50 permitiu que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”.

A Lei Federal n.º 1.821/53, regulamentada pelo Decreto n.º 34.330/53, dispôs sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio, sendo que sua aplicação só ocorreu a partir de 1954.

A Lei Federal n.º 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”, estabelece a articulação plena entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional para fins de acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo que equipara o ensino profissional ao ensino acadêmico. Encerra, pelo menos do ponto de vista formal, a antiga dualidade entre o ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”.

Estimulados pelo disposto no Art. 100 da LDB, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território nacional diversas experiências pilotos, tais como o GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino).

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários segmentos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, acabam por viabilizar o reconhecimento da legitimidade de outros saberes, não só os de cunho geral. A Lei Federal n.º 5.692/71, que reformulou a Lei Federal n.º 4.024/61 quanto ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um marco histórico da educação profissional, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, que passou então a ser denominado de ensino de segundo grau.

O objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, descrito no Art.1º, passa a ser o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente de cidadania”.

No Art. 5º, a educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, na formação especial, que terá como objetivo a sondagem de aptidões e a indicação para o trabalho no 1º grau e habilitação profissional no 2º

grau, em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”.

Conforme explicitado no Parecer CNE/CBE nº 16(1999), “[...]o quadro atual da educação profissional, em grande parte, pode ser explicado pelos efeitos dessa Lei, como as centenas de cursos profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único”. Destaca, ainda, dentre seus efeitos:

A introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o dismantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, bem como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; e a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade.

A educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta recaiu também sobre os sistemas de ensino público estaduais, os quais estavam às voltas com a deterioração que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de funcionamento das escolas. Como conseqüência, interfere na qualidade da educação profissional nos sistemas públicos de ensino, que acabaram não recebendo o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país. Esta lei gerou falsas expectativas relacionadas à educação profissional ao se difundirem, de forma caótica, habilitações profissionais, dentro de um ensino de segundo grau, sem identidade própria, mantido clandestinamente na estrutura de um primeiro grau agigantado.

A Lei Federal nº 7.044/82 atenua os efeitos causados pela Lei nº 5.692/71, tornando facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Ao que, se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. As escolas de segundo grau alteraram suas “grades curriculares”, passando a oferecer apenas o ensino acadêmico, acompanhado, raramente, de um arremedo de profissionalização. PARECER CNE/CBE nº16 (1999).

Até a década de 80, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série padronizada.

A partir de então, um novo cenário econômico e produtivo começa a surgir com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas vinculadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Aumenta a exigência de profissionais polivalentes que sejam capazes de atuar em situações novas e sazonais. De forma a atender esta nova demanda, as escolas e instituições de educação profissional buscam diversificar seus programas e cursos, aumentando a quantidade e qualidade da oferta, e superando o enfoque tradicional da formação profissional para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Assim, a Lei Federal n.º 9.394/96, atual LDB, trata de forma apropriada, moderna e inovadora a questão da educação e configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo, e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. Esta LDB dispõe, ainda, que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva".

Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava.

Em continuidade à instalação de escolas profissionalizantes ocorrida na década de 40, com o objetivo de ampliar a oferta de trabalhadores qualificados para o mundo do trabalho, são criados novos Institutos a partir da década de 70.

Em 1972 foi fundado o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE:

- SEBRAE, instituição na qual os empresários dividem a gestão com o governo e os trabalhadores, e que trabalha pelo desenvolvimento sustentável das empresas de pequeno porte. O SEBRAE promove cursos de capacitação, facilita o acesso ao crédito, estimula a cooperação entre as empresas, organiza feiras e rodadas de negócios e incentiva o

desenvolvimento de atividades que contribuem para a geração de emprego e renda.

Em 1991 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Estado de Santa Catarina - SENAR, instituição vinculada à Confederação Nacional da Agricultura - CNA, em nível nacional, e às Federações de Agricultura, em nível estadual, com o objetivo de organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino de Formação Profissional Rural - FPR e a Promoção Social - PS do produtor e trabalhador rural e sua família.

Em 1993 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat/Sest, vinculado à Confederação Nacional do Transporte, tendo como objetivo a promoção da melhoria da qualidade de vida e o aprimoramento profissional dos trabalhadores em transporte, transportadores autônomos e seus dependentes.

Todas estas instituições- Senai, Senac, Senat, Senar, Sebrae , criadas a partir da década de 40, fazem parte de um gigantesco sistema privado de apoio aos trabalhadores, o chamado Sistema S que, segundo Grabowski (2004), é o sistema mais forte e desenvolvido que existe em termos de qualificação profissional no Brasil. É o melhor e o mais qualificado sistema de formação no Brasil, com grande contribuição e legado, porém privado.

Ao longo de sua existência, o Sistema S já formou mais de 50 milhões de trabalhadores. Somente o Senai, o Serviço mais antigo, registra nessas seis décadas 38 milhões de matrículas em seus cursos profissionalizantes. Em 2004, cerca de 500 mil pessoas passaram pelas salas de aula do Serviço em algum dos seus 265 cursos de aprendizagem industrial. Desde sua criação, o Senac preparou mais de 40 milhões de pessoas para o setor de Comércio de Bens e Serviços, contribuindo para a valorização do trabalhador, por meio de sua qualificação profissional em quatorze áreas de atuação (<http://www.ap.senac.br/histórico.htm>).

3.1.3 Os rumos da educação profissional brasileira nos anos 90

Na tentativa de vencer os grandes desafios decorrentes das mudanças profundas que vêm exigindo o mundo do trabalho, verifica-se em escala mundial várias reformas educacionais que têm em comum a afirmação de uma escolaridade básica mais prolongada e a proposta de uma educação profissional mais abrangente.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional confirma essas tendências, na medida em que estabelece o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade de oferta de ensino médio como direito de cidadania (SERVIÇO...,2001).

As leis de diretrizes e bases anteriores, ou as leis orgânicas para os níveis e modalidades de ensino, sempre trataram a educação profissional de forma parcial. A formação para o trabalho se apresentava vinculada a determinados níveis de ensino da educação formal, quer na época dos ginásios comerciais e industriais, quer posteriormente, através da Lei nº 5.692/71, com o segundo grau profissionalizante, conforme documentado no Parecer CNE/CEB nº16(1999).

A nova LDB, Lei nº 9.394/96, se constituiu num marco para a educação profissional brasileira, ao estabelecer no Art. 41, de forma inovadora em relação à legislação preexistente, que o conhecimento adquirido quer no ambiente escolar, quer no ambiente de trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e titulação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Segundo Ruy Berger (1999), no Capítulo III do Título V — «Dos níveis e das modalidades de educação e ensino», desta Lei a educação profissional é tratada, na sua inteireza, como parte do sistema educacional, tendo como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores, independente do nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente, e a habilitação nos níveis médio e superior.

Ainda para Berger (1999), esta modalidade de educação é um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho quando:

Mais uma vez aparece na Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 39, a referência ao conceito de «aprendizagem permanente». A educação profissional deve levar ao «permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva».

E mais uma vez, também, destaca a relação entre educação escolar e processos formativos, quando faz referência à integração entre a educação profissional e as «diferentes formas de educação», o trabalho, a ciência e a tecnologia. O parágrafo único deste artigo e os artigos 40 e 42 introduzem o caráter complementar da educação profissional e ampliam sua atuação para além da escolaridade formal e seu *locus* para além da escola”.

A reforma da educação profissional dos anos 90, processada no Brasil a partir da Lei nº 9.394/96, regulamentada por meio do Decreto nº 2.208/97, Parecer nº 16/99 e Resolução nº 04/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabelece dois níveis para a educação nacional: a Educação Básica, que corresponde as oito séries do Ensino Fundamental mais as três séries do Ensino Médio, e a Educação Superior.

A Educação Profissional compreende três níveis de ensino:

- Básico: destina-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. A escolaridade prévia necessária à preparação e ao desenvolvimento de competências, referentes a algumas ocupações de nível básico, será determinada pelas agências educacionais, nos planos de curso das respectivas áreas, observadas as exigências requeridas pelo mercado de trabalho.
- Técnico: destina-se a proporcionar habilitação profissional de Técnico de Nível Médio a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este. Abrange, também, as respectivas especializações e qualificações técnicas
- Tecnológico: destina-se à formação essencialmente vinculada à aplicação técnico-científica do conhecimento, correspondendo a cursos de nível superior na área tecnológica. Sua especificidade consiste no caráter acentuadamente técnico da formação oferecida, distinguindo-se do bacharelado , que possui caráter mais acadêmico.

Além desses três níveis, a Educação Profissional compreende ainda os chamados cursos complementares: especialização, aperfeiçoamento, e atualização.

Na análise de Ramos (2000):

A reforma da Educação Profissional “assenta-se sobre três lógicas fundamentais:
a. a articulação da educação profissional com a educação básica;

- b. formação realizada por áreas profissionais mais amplas, transcendendo a estrita especialização;
- c. flexibilização da oferta de cursos e dos itinerários de formação profissional.

A LDB faculta a cada instituição de ensino profissional a formulação dos currículos plenos dos cursos, exigindo somente que sejam pautados nas diretrizes curriculares nacionais, com a carga horária mínima de cada curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional. A Lei, também, permite que cada instituição de ensino introduza até 30% da carga horária mínima estabelecida de elementos diferenciados – disciplinas, conteúdos, habilidades e competências, baseada em pesquisa de demanda local ou regional.

Em 2004, o governo federal revogou o Decreto nº 2.208/97, substituindo-o pelo Decreto nº 5154, reformulando a educação profissional ao regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da LDB, que a educação profissional será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio,

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Resoluções e pareceres foram revogados e outros promulgados, estando os sistemas de educação e formação reestruturando-se de forma a atender às novas diretrizes.

3.1.4 Indicadores da educação profissional brasileira: trajetória de uma realidade

Desde 1999, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/MEC vem publicando os dados do Censo Escolar, em atendimento à Lei nº 9.424 de 1996.

Os resultados possibilitam obter indicadores educacionais que permitem à sociedade visualizar de maneira abrangente a realidade da educação e subsidiam, com informações técnicas e gerenciais, o acompanhamento, planejamento e desenvolvimento de políticas mais eficazes para melhoria das condições de ensino. É um importante levantamento estatístico-educacional de âmbito nacional, realizado anualmente, que abrange toda a Educação Básica, em seus diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Ensino Regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos).

Os dados coletados no censo servem de suporte para a transferência de recursos aos governos estaduais e municipais e para efetivação de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício no Ensino Fundamental (Profundamental), e o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), todos do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE), do Ministério da Saúde; o Programa Segundo Tempo Escolar (PSTE), do Ministério dos Esportes; e o Programa Bolsa-Família (o PBF), do Ministério do Desenvolvimento Social.

De acordo com os dados do primeiro censo da educação profissional divulgado pelo Inep, até o ano de 1999, 3.948 estabelecimentos, distribuídos por dependência administrativa, ofertavam a educação profissional, ver Figura 2. Observa-se ser a iniciativa privada responsável por mais de 67% destes estabelecimentos, sendo 15,3% destes pertencentes ao Sistema S., ver Tabela 1.

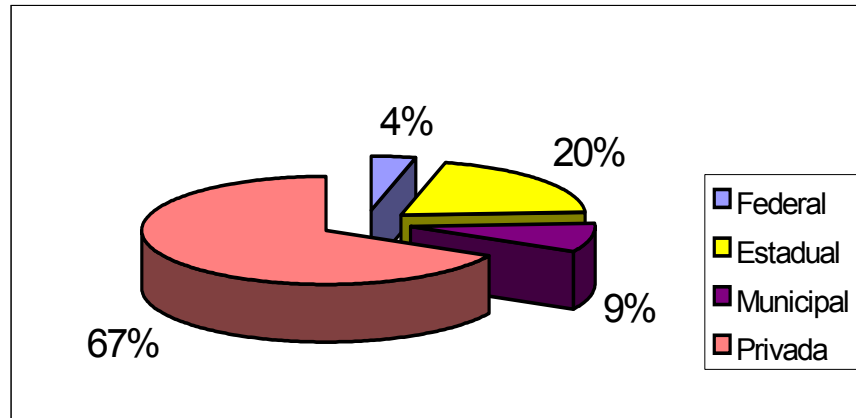


Figura 2 – Estabelecimentos que oferecem cursos técnicos por dependência administrativa
Fonte: INEP, 1999

Tabela 1 - Número de estabelecimentos por nível de educação profissional, segundo dependência administrativa

| Dependência administrativa | Total | Básico | Técnico | Tecnológico |
|----------------------------|-------|--------|---------|-------------|
| Brasil (total) | 3.948 | 2034 | 2.216 | 258 |
| Federal | 150 | 103 | 120 | 30 |
| Estadual | 800 | 187 | 689 | 24 |
| Municipal | 342 | 199 | 152 | 6 |
| Privada | 2.656 | 1.545 | 1.255 | 198 |

Fonte: INEP, 2000

A prevalência do setor privado na oferta de educação profissional explicita-se mais ainda, quando se observa a quantidade de cursos oferecidos por cada uma das redes, ver Tabela 2.

Dos 33.006 cursos ofertados, o setor privado se responsabiliza por mais de 82% dos mesmos. Entretanto, se deve considerar o fato da rede privada se apresentar de forma bastante diferenciada em relação às modalidades de formação profissional. Diferentemente da rede federal de ensino tecnológico, as instituições privadas detêm os maiores percentuais dos cursos de educação profissional de nível básico. Dos 27.555 cursos de educação básica ofertados nacionalmente, a iniciativa privada responsabiliza-se por quase 88% dos mesmos, deixando claro que os setores mais pobres da sociedade são obrigados a recorrer ao mercado para obter diplomação profissional.

Tabela 2 - Número de cursos profissionalizantes, segundo o nível e a dependência administrativa

| Dependência administrativa | Total de cursos | Básico | Técnico | Tecnológico |
|-----------------------------------|------------------------|---------------|----------------|--------------------|
| Total (Brasil) | 33.006 | 27.555 | 5.018 | 433 |
| Federal | 2.215 | 1.547 | 594 | 74 |
| Estadual | 2.400 | 889 | 1.448 | 63 |
| Municipal | 1.205 | 930 | 268 | 7 |
| Privada total | 27.186 | 24.189 | 2.708 | 289 |
| Sistema S | | 11.487 | 498 | 6 |

Fonte: INEP, 2000

O setor privado não só é majoritário na oferta de educação básica, como concentra a maioria de suas matrículas neste nível de ensino, conforme Tabela 3. Aproximadamente 82,5% das matrículas que são realizadas nas diversas instituições privadas estão aí concentradas, enquanto que um pouco mais de 17% das matrículas realizaram-se nos níveis médio e tecnológico. O mesmo ocorre com as redes municipais que absorvem quase 68% de suas matrículas no nível básico.

Tabela 3 - Número de matrículas na educação profissional, segundo o nível e a dependência administrativa

| Dependência administrativa | Total de matrículas | Básico | Técnico | Tecnológico |
|-----------------------------------|----------------------------|---------------|----------------|--------------------|
| Total (Brasil) | 2.859.135 | 2.045.234 | 716.652 | 97.249 |
| Federal | 184.377 | 72.966 | 101.001 | 10.410 |
| Estadual | 413.351 | 120.999 | 265.772 | 26.580 |
| Municipal | 117.928 | 79.790 | 37.150 | 988 |
| Privada | 2.143.479 | 1.771.479 | 312.729 | 59.271 |

Fonte: INEP, 2000

A rede federal, em virtude de contar com uma estrutura educacional mais ligada ao ensino tecnológico, tem aproximadamente 60% das suas matrículas efetivadas nas formações técnica e tecnológica. Com performance semelhante, as redes estaduais destinam apenas 29,23% de suas matrículas à educação profissional de nível básico e, todo o restante de vagas, aos níveis médio e tecnológico.

A iniciativa privada demonstra seu estigma vocacional para a educação profissional de nível básico, pois tanto no referente à quantidade de estabelecimentos, como no de cursos e de matrículas, os índices confirmam seu direcionamento para tal nível de ensino. Observação que também se aplica para as redes municipais.

Os índices da rede municipal, em relação ao ensino técnico, são considerados esperados, pois, lentamente, foi retirada da alçada dos municípios a responsabilidade do ensino de 2^o grau, hoje, ensino médio.

Considerando os dados apresentados nas três tabelas, observa-se que a rede federal de ensino tecnológico, embora apresente o menor número de instituições, consegue ter um desempenho superior às redes municipais, tanto na quantidade de cursos ofertados, quanto na de matrículas realizadas.

Uma informação importante que se pode encontrar no censo da educação profissional diz respeito à "vocação" de cada um dos sistemas de ensino profissional.

No Censo de 1999, o INEP, em conjunto com a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico e o Ministério do Trabalho, agrupou os cursos em quatro áreas de formação profissional: agropecuária e pesca, indústria, serviços e comércio.

A área de comércio não tem representatividade no nível tecnológico, no qual predomina a de serviços, vindo em seguida a industrial e, minoritariamente, a de agropecuária e pesca. Pode ser observado, que neste nível de ensino, o setor privado também predomina e direciona suas atividades à área de serviços, ver Tabela 4.

Tabela 4 - Número de cursos profissionalizantes por área e por dependência administrativa

| Nível de Formação | Área de Cursos | Total de cursos | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|--------------------------|----------------------------------|------------------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|
| Tecnológico | Tecnológico Agropecuária e Pesca | 7 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| | Indústria | 105 | 39 | 32 | 1 | 33 |
| | Serviços | 321 | 34 | 31 | 6 | 250 |
| | Comércio | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Técnico | Tecnológico Agropecuária e Pesca | 343 | 118 | 152 | 26 | 47 |
| | Indústria | 1191 | 277 | 308 | 48 | 558 |
| | Serviços | 3443 | 196 | 981 | 194 | 2072 |
| | Comércio | 41 | 3 | 7 | 0 | 31 |
| Básico | Tecnológico Agropecuária e Pesca | 902 | 334 | 105 | 34 | 429 |
| | Indústria | 9.985 | 461 | 195 | 270 | 9.059 |
| | Serviços | 14.788 | 711 | 559 | 602 | 12.916 |
| | Comércio | 1.880 | 41 | 30 | 24 | 1.785 |

Fonte: INEP, 2000

Nos níveis técnico e básico, o setor de serviços, mais uma vez, apresenta maior expressividade, cabendo à iniciativa privada a maior oferta. No nível básico, chama atenção o fato de a iniciativa privada ter uma oferta de formação na área industrial superior aos três sistemas públicos de formação profissional, fato este bem diferente do ocorrido nos níveis técnico e tecnológico.

De acordo com Oliveira (2001), pelos dados expressos pelo censo da educação profissional, a rede federal expressa sua "vocação" para o ensino industrial, principalmente nos níveis técnico e tecnológico. O seu bom desempenho na área de serviços, no nível tecnológico, expressa a modifica o no interior deste sistema de

ensino que, ao promover o processo de reestruturação dos Cefets- Centros Federais de Educação Tecnológica, vem aumentando e variando, substancialmente, sua oferta de cursos, tornando-se uma opção em relação às universidades públicas e privadas.

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SECRETARIA..., 2005), o Censo Escolar, devido às suas características de periodicidade e abrangência, tem possibilitado o acompanhamento anual dos dados, fornecendo um amplo perfil dos cursos de educação profissional técnica de nível médio ministrados nas Instituições brasileiras.

Dentre as muitas conclusões que o conjunto de tabelas, organizado com as informações sobre estabelecimentos, cursos, matrículas, concluintes e docentes, revelam e são divulgadas, destacam-se:

- A) As instituições que oferecem cursos técnicos no Brasil vem crescendo anualmente, sendo, em sua maioria, privadas e localizadas nas zonas urbanas dos municípios.

No ano de 2004, 3047 estabelecimentos declararam ministrar educação profissional técnica de nível médio no Censo Escolar. Registra-se um crescimento de 9,25% em relação ao ano anterior, desde que 2.789 estabelecimentos declararam em 2003.

O demonstrativo por faixas percentuais da dependência administrativa dos estabelecimentos é apresentada na Figura 3.

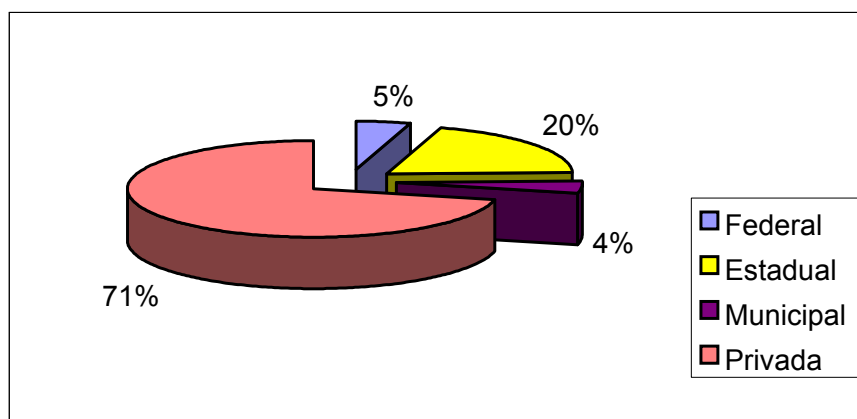


Figura 3 – Demonstrativo por faixas percentuais da dependência administrativa dos estabelecimentos
Fonte: INEP, 2004

Na distribuição dos estabelecimentos privados, a categoria dos particulares representa 71,2% do universo do Censo.

Deve ser ressaltado em relação aos estabelecimentos federais que, apesar do número dos estabelecimentos federais corresponder a 4,7% do total dos estabelecimentos, a matrícula nessas escolas representam 12,17% da quantidade de matrículas declaradas.

Quanto à localização, 94,95% dos estabelecimentos estão situados nas áreas urbanas dos municípios.

B) A Região Sudeste apresenta o maior número de estabelecimentos e matrículas.

O Censo Escolar apura o número de matrículas e não o número de alunos, podendo um mesmo aluno ter várias matrículas em cursos profissionalizantes ao longo do ano escolar.

Nos cursos técnicos do Censo Escolar de 2004, foram declaradas 676.093 mil matrículas nos 3027 estabelecimentos.

A Região Sudeste concentra o maior número delas com proporções semelhantes na distribuição dos estabelecimentos e das matrículas, com 65,34% de estabelecimentos e 64,25% das matrículas.

Cabe salientar que o Estado de São Paulo é o responsável por 38,06% das matrículas e 38,72% dos estabelecimentos que declararam o Censo Escolar em 2004.

Em relação ao restante das regiões, a Região Sul registrou 583 estabelecimentos e 128 mil matrículas; a Região Nordeste, 277 estabelecimentos e 68 mil matrículas; a Região Centro-Oeste, 107 estabelecimentos e 24 mil matrículas e a Região Norte com 89 estabelecimentos e 19 mil matrículas.

Para atender à demanda do setor produtivo e satisfazer a procura dos estudantes, seria necessário praticamente triplicar as vagas técnicas existentes. A afirmação é do titular da Setec/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), Antonio Ibañez Ruiz, (2005).

Ainda de acordo com o Inep, é importante destacar uma tendência inversa a do ensino técnico no ensino tecnológico. Apesar de a maioria das vagas serem

ofertadas pelo ensino privado (63,76%), há mais alunos freqüentando cursos tecnológicos na rede pública. Enquanto no primeiro setor foram registradas, em 2003, 12.970 novas matrículas, nos cursos públicos o universo foi de 14.325 matrículas.

No âmbito estadual, um dos destaques na formação de tecnólogos são as Fatecs - Faculdades de Tecnologia. A demanda, mais uma vez, encontra-se reprimida, sendo anualmente inscritos, em média, 32 mil candidatos para uma oferta anual de 3.000 vagas.

C) As áreas profissionais de Saúde, Indústria, Informática e Gestão são as que apresentam o maior número de alunos matriculados.

A distribuição das matrículas, pesquisada nas 20 áreas profissionais definidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, vem se alterando ao longo destes cinco anos em que o MEC/Inep levanta informações sobre os cursos técnicos.

Entre as mudanças, constata-se o progressivo crescimento do número de matrículas na Área de Saúde. No 1º Censo da Educação Profissional, no ano de 1999, a participação das matrículas na área da Saúde era de 11,44% do total. Em 2003, a área de Saúde concentrava o maior número de alunos em relação às outras áreas profissionais, com 29,5% das matrículas dos cursos técnicos, o que é confirmado em 2004, quando a matrícula representa 32,55% do total.

Outras áreas profissionais que se destacam pela grande quantidade de matrículas são: Indústria, Informática e Gestão, perfazendo 43,47% das matrículas declaradas em 2004.

A quantidade de matrículas nas áreas de Recursos Pesqueiros, Imagem Pessoal e Geomática é inexpressiva em relação ao conjunto, abrangendo apenas 0,28% do total dos alunos do Censo.

D) A participação de mulheres nos cursos técnicos continua aumentando, tendo superado, em 2004, o número de alunos do sexo masculino.

Um dado muito significativo no Censo Escolar de 2004 aponta para a maioria das matrículas ser do sexo feminino: 50,37% mulheres para 49,73% homens.

Analisando as matrículas dos cursos técnicos nos últimos censos realizados pelo MEC/Inep, pode-se constatar o progressivo crescimento da participação feminina no

total dos alunos matriculados. Em 1999, quando foi elaborado o primeiro censo da Educação Profissional, o número de mulheres matriculadas nos cursos técnicos correspondia a 44,13% do total das matrículas. As matrículas femininas continuaram crescendo em 2001 e 2002, tendo em 2003 registrado ainda uma pequena maioria de alunos do sexo masculino, pois, naquele ano, as mulheres representava 48,96% do total das matrículas.

Uma das razões que, segundo o SEMTEC, podem justificar esta transformação refere-se ao crescimento de matrículas da Área de Saúde, que sempre se caracterizou pela forte participação feminina. No Censo em questão, 76,26% das matrículas da Área de Saúde são de mulheres.

E) Os alunos nas faixas etárias de até 24 anos são maioria.

O Censo revelou no conjunto dos dados dos cursos técnicos, que as faixas etárias mais jovens são as que possuem maior número de alunos, com 66,41% da matrícula em idade de até 24 anos.

Analisando a distribuição etária dos alunos por Área Profissional, observa-se que as proporções diferem entre as áreas. A área de Saúde, por exemplo, registra um percentual elevado de alunos com idade acima de 25 anos, correspondendo a 81,79% das matrículas. Já a matrícula na área de Agropecuária concentra uma grande quantidade de jovens, com 68,9% dos alunos nas faixas etárias com menos de 19 anos.

F) Os concluintes do ano de 2003 são na ordem de 268 mil alunos.

O Censo Escolar de 2004 apresenta dados relativos aos concluintes dos cursos técnicos do ano de 2003. Foram registrados 268 mil concluintes, sendo 67,93% das escolas privadas, 20,44% das estaduais, 8,56% das federais e 3,07% das municipais.

O custo de um aluno no ensino técnico e médio regular se iguala. Em São Paulo, que concentra, no país, o maior número de alunos na educação profissionalizante, um aluno do ensino técnico custa R\$ 1.567 por ano, contra custo de R\$ 1.500 das aulas regulares.

"A necessidade de expansão na educação profissional é tamanha que o Estado sozinho não dá conta", afirmou Antonio Ibañez, secretário de Educação Profissional

e Tecnológica do MEC. "Hoje, nós temos muita dificuldade, com a retomada do crescimento econômico, de encontrar gente com capacidade técnica ."Folha on-line 2005".

Em busca do atendimento à demanda da educação profissional do país, o governo federal desenvolveu o projeto "Escola de Fábrica" para estimular empresas e o terceiro setor a investir no ensino técnico. Este projeto terá recursos de R\$ 18 milhões e deve atender até 10 mil estudantes da rede pública. As salas de aula serão montadas por empresas, a execução, realizada por entidades do terceiro setor, e a programação curricular e certificação caberá aos Cefets. O MEC espera a participação de 500 empresas.

Segundo Decreto nº 5154, publicado em julho de 2004, escolas ganham autonomia para unificar a grade curricular, como também aumentar o tempo de estudos, permitindo ao aluno cursar o ensino médio junto com disciplinas do ensino técnico.

Em 2004, com aprovação do Decreto nº 5224, publicado em outubro de 2004, os 34 Cefets brasileiros, ganharam autonomia e ainda poderão apresentar projetos para acesso a fundos setoriais de pesquisa e de fomento à pós-graduação. Nos Cefets estão matriculados cerca de 34 mil alunos, mais da metade do total de 60 mil estudantes que cursam o ensino superior profissionalizante no país. Os centros oferecem outros cursos em parceria com centrais sindicais, organizações não-governamentais, governos e a iniciativa privada, o que soma um milhão de jovens beneficiados SEMTEC (2005).

O orçamento estimado de custeio, manutenção e investimento da rede federal de ensino técnico e tecnológico em 2005 foi de R\$ 225 milhões (41% maior que 2004).

O Governo Federal aprovou R\$ 150 milhões em linha de crédito para a criação de 40 novas unidades federais de ensino técnico. A previsão é de que 26 unidades sejam criadas em 2006.

Três novas escolas técnicas federais, cinco escolas agrotécnicas federais e 32 unidades de ensino descentralizadas devem ser construídas, no Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, e Distrito Federal. Cidades do interior e periferia das grandes cidades devem ser priorizadas. A expansão deve criar cerca de 5.000 novos postos de trabalho, sendo 1.990 para professores.

Dados preliminares do Censo Escolar 2005 apontam que o ensino básico no país

tem 55.471.755 de alunos matriculados.

O ensino médio teve pouca variação nos últimos três anos, ficando com 9.032.320 matrículas em 2005. No total, o número de matrículas diminuiu aproximadamente 1,3% em relação a 2004 em todos os níveis e modalidades do ensino básico - infantil, fundamental, médio, educação de jovens e adultos (EJA) e profissional de nível técnico -, nos diversos municípios e estados do país.

A educação profissional registrou taxa de crescimento de 16,48% nos últimos dois anos, acelerando o ritmo de expansão da educação profissional no País. A educação de jovens e adultos também está num crescente constante, com mais de 4 milhões de alunos presenciais e quase 1 milhão em cursos semipresenciais, conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Número de Matrículas nos Cursos Técnicos por Faixa Etária, segundo a Área Profissional

| Área Profissional | Matrículas por Faixa Etária | | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Total | Menos de 15 anos | De 15 a 17 anos | De 18 a 19 anos | De 20 a 24 anos | De 25 a 29 anos | De 30 a 39 anos | Mais de 39 anos |
| Brasil | 676093 | 10386 | 113541 | 122266 | 202824 | 100129 | 86704 | 40243 |
| Agropecuária | 46239 | 1258 | 18306 | 12307 | 10303 | 2123 | 1276 | 666 |
| Artes | 5625 | 207 | 1072 | 801 | 1558 | 885 | 712 | 390 |
| Comunicação | 5005 | 244 | 2469 | 1003 | 688 | 322 | 186 | 93 |
| Comércio | 6683 | 15 | 282 | 489 | 1343 | 953 | 1488 | 2113 |
| Construção Civil | 14025 | 73 | 2480 | 2890 | 4629 | 1778 | 1467 | 708 |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 18605 | 287 | 836 | 2437 | 5107 | 3593 | 3763 | 2582 |
| Design | 7625 | 5 | 973 | 1175 | 2207 | 1221 | 1212 | 832 |
| Geomática | 1145 | 42 | 170 | 278 | 377 | 138 | 82 | 58 |
| Gestão | 89418 | 460 | 13109 | 20091 | 30913 | 12111 | 8768 | 3966 |
| Imagem Pessoal | 579 | 2 | 11 | 29 | 155 | 126 | 147 | 109 |
| Indústria | 114741 | 643 | 19690 | 22904 | 35866 | 17091 | 13931 | 4616 |
| Informática | 89748 | 1829 | 33749 | 20996 | 20614 | 6859 | 4173 | 1528 |
| Meio-Ambiente | 8410 | 132 | 1087 | 1627 | 2732 | 1154 | 1088 | 590 |
| Mineração | 1588 | 1 | 212 | 327 | 527 | 204 | 233 | 84 |
| Química | 21580 | 49 | 2784 | 4313 | 7559 | 3447 | 2642 | 786 |
| Recursos Pesqueiros | 172 | 0 | 21 | 53 | 51 | 18 | 16 | 13 |
| Saúde | 220081 | 4956 | 10196 | 24933 | 71106 | 45260 | 43498 | 20132 |
| Telecomunicações | 11811 | 84 | 3102 | 2932 | 3370 | 1308 | 791 | 224 |
| Transportes | 2236 | 2 | 327 | 377 | 701 | 355 | 310 | 164 |
| Turismo e Hospitalidade | 10777 | 97 | 2665 | 2304 | 3018 | 1183 | 921 | 589 |

Fonte : INEP, 2004

As escolas técnicas atendem no país um público de aproximadamente 700 mil estudantes. Os cursos mais procurados estão na área de enfermagem (142 mil alunos), informática (70 mil), contabilidade (29 mil) e eletrônica (28 mil). Com o crescimento maior do ensino privado, o país tem hoje 58,2% de seus alunos matriculados em escolas particulares.

Segundo Eliezer Pacheco (2005), bem mais do que uma aferição do número de matrículas, o Censo Escolar traz importantes informações a respeito das funções

docentes no ensino básico, assim como dos estabelecimentos de ensino, das turmas, do rendimento, da movimentação escolar e do acesso ao transporte para as escolas. Em 2005, houve também, como novidade, a coleta de informações sobre raça e cor.

Para o ano de 2006, o foco da pesquisa deve ser ampliado, contemplando, além das informações sobre a instituição, mais dados sobre o aluno e o corpo docente. São inovações importantes que começam já na próxima edição da pesquisa declaratória do Censo, além de agregar novos valores e concepções, irá agregar novas tecnologias: "Essas mudanças representam um salto qualitativo rumo à inclusão social, especialmente junto aos sistemas educacionais".

3.2 TRABALHO, EMPREGO E EMPREGABILIDADE

3.2.1 As transformações da sociedade

As mudanças que ocorrem na sociedade influenciam e catalisam processos de mudanças organizacionais que geram conseqüências nas pessoas e na forma de execução do trabalho.

De acordo com Rodriguez Y Rodriguez (2002), os avanços tecnológicos produzem grandes impactos nas organizações e na sociedade em geral. A organização vigente na época da Sociedade Agrícola sofreu alterações drásticas com o surgimento da Sociedade Industrial, decorrente da Revolução Industrial. Posteriormente, a Sociedade Industrial foi transformada na Sociedade da Informação e do Conhecimento, em decorrência do início da revolução da Informação e, segundo Hazel Henderson, para a Era da Luz. Para Rodriguez Y Rodriguez (2002), o surgimento de uma nova Sociedade não implica no desaparecimento da anterior, mas sim na mudança do foco de poder e do relativo crescimento em valor, se comparada com as demais sociedades. Destaca também, que os pilares que sustentavam as Sociedades anteriormente existentes não deixam de existir, passam somente a ser elementos secundários.

3.2.1.1 Sociedade agrícola

Alvin Toffler (1997) descreve as mudanças organizacionais, pelas quais passam as civilizações em três ondas, onde cada uma corresponde à agregação de uma série de aspectos. Nesse mundo tripartido, o setor da Primeira Onda fornece recursos agrícolas e minerais.

Como nesta sociedade a tecnologia era incipiente, a forma de criar riqueza passava pelo trabalho com a terra. O processo produtivo dependia de alguns implementos agrícolas, de alguns insumos básicos, e do trabalho do ser humano e de animais, que fornecia toda a energia que era necessária para o processo produtivo. Do ser humano esperava-se apenas que tivesse um mínimo de conhecimento sobre quando e como plantar e colher, e que tivesse força física para trabalhar. Essa forma de produção de riquezas, agro-dependente, trouxe profundas transformações sociais, culturais, políticas, filosóficas, institucionais, em relação à Sociedade Extrativista que a precedeu, que era baseada na caça e na extração de recursos da natureza. (SOUZA, 2005)

Para Vinge (2004), a Sociedade Agrícola fundamenta-se na terra, na força de trabalho escravo, e no capital. Esta sociedade, de existência milenar, recebeu fortes influências ambientais e circunstanciais, dentre as quais, se destacam:

- os filósofos, que desde os tempos da Antigüidade tiveram um papel fundamental na estruturação do pensamento e na doutrinação das linhas administrativas;
- a Igreja Católica, a qual estruturou sua organização e sua hierarquia de autoridade, segundo princípios simples, que serviu de modelo para muitas outras organizações;
- a organização militar, de princípios de unidade de comando, escala hierárquica, capacidade de planejamento, normas e estratégias, que foram utilizados também em outros momentos da era industrial.

3.2.1.2 Sociedade industrial

A partir da segunda metade do século XVII iniciou-se na Inglaterra a mecanização industrial, desviando a acumulação de capitais da atividade comercial para o setor da produção. Esse fato possibilitou o desaparecimento dos restos do feudalismo ainda existentes e a definitiva implantação do modo de produção capitalista, dando origem à Revolução Industrial Vicentino (1997).

Se para Toffler ,a primeira onda tinha foco na era da agricultura, na segunda onda a forma de criar riqueza passou a ser a manufatura industrial e o comércio de bens. A terra deixou de ser tão importante como meio de produção, passando a ter função essencial as fábricas, os equipamentos, a energia para tocar os equipamentos, a matéria-prima, o trabalho do ser humano e, naturalmente, o capital, dada a necessidade de grandes investimentos iniciais. Do ser humano passou a se esperar que pudesse entender ordens e instruções, que fosse disciplinado, e que, na maioria dos casos, tivesse força física para trabalhar nos processos industriais. Essa nova forma de produção de riquezas também trouxe profundas transformações sociais, de diversas ordens, em relação ao que existia na civilização predominantemente agrícola Souza (2005).

Na avaliação de Vinge (2004) ,a partir da Revolução Industrial e com a invenção da máquina a vapor, verificou-se que durante um século ocorreram muito mais mudanças estruturais do que no milênio anterior. Dentre as principais, se destacam:

- a máquina a vapor permitiu substituir a força muscular do homem e dos animais nos trabalhos agrícolas, nas minas, e nos estaleiros;
- o tear mecânico permitiu substituir, mecanizar e automatizar a linha de produção dos produtos têxteis;
- a hulha cozida veio permitir a utilização de altos fornos na fundição do ferro, o que contribuiu para os avanços registrados na construção civil e na produção de máquinas;
- as novas técnicas e as necessidades das novas indústrias permitiram o incremento da exploração das minas de carvão, que veio substituir a madeira;

- o transporte evoluiu com as novas técnicas: navio a vapor, caminho-de-ferro, etc.

Segundo Max Weber, a Sociedade Industrial caracterizava-se por um conjunto de princípios organizacionais fortemente baseados em uma hierarquia de comando e em políticas uniformes de direitos e deveres. Adicionalmente, as funções eram estruturadas em especializações profissionais, de modo que os padrões de procedimentos de cada trabalho realizado fossem cumpridos, de acordo com uma política de produção previamente definida e estabelecida pelo mais alto nível da organização.

A tecnologia passa a interferir em todas as atividades humanas, transformando progressivamente a economia e a sociedade. Chiavenato (1997, p. 39) faz a seguinte análise:

Com a nova tecnologia dos processos de produção e da construção e funcionamento das máquinas, com a crescente legislação que procura defender e proteger a saúde e a integridade física do trabalhador e, conseqüentemente, da coletividade, a administração e a gerência das empresas industriais passam ser a preocupação permanente dos seus proprietários. A prática foi lentamente ajudando a selecionar idéias e métodos empíricos. Ao invés de pequenos grupos de aprendizes e artesãos dirigidos por mestres habilitados, o problema agora era o de dirigir batalhões de operários da nova classe proletária que se criou [...]

3.2.1.3 Sociedade da Informação e do Conhecimento

Segundo Toffler (1997), o setor da Terceira Onda, em rápida expansão, assume o poder usando novos métodos com os quais cria e explora o conhecimento.

Na Terceira Onda, a principal inovação está no fato de que o conhecimento passou a ser não um meio adicional de produção de riquezas, mas o meio principal. Na medida em que ele se faz presente é possível reduzir a participação de todos os outros meios no processo de produção. Na verdade, o conhecimento se tornou o substituto último de todos os outros meios de produção.

Afirma ainda, que na nova civilização que está emergindo, a humanidade se defronta com um salto importante à frente que traz consigo um modo genuíno de viver, ancorado em fontes de energias diversificadas e renováveis; em processos de

produção que tornam necessárias progressivamente linhas de produção mais modernas; em famílias novas, não-nucleares; e em escolas e corporações do futuro radicalmente transformadas.

Souza (2005) escreve que a Terceira Onda começou a se desenhar com a Revolução do Conhecimento. Ela se caracteriza pela desmassificação da produção, da distribuição, da diversão, da educação, e com o predomínio da diversificação. Nesse modelo social, a individualidade é estimulada, com alterações acentuadas nos processos comerciais, para atender necessidades dos clientes, fazendo surgir uma nova civilização centrada na informação e simbolizada pelo computador e pela sociedade informática.

Para Vinge (2004), o surgimento da Era da Informação, fortalecida através da revolução da informática, em 1950, teve como seu paradigma principal o desenvolvimento da eletrônica que conquistou o seu espaço definitivo, em razão de um crescimento exponencial de desenvolvimento tecnológico e de alto impacto nos processos de gestão. A partir da criação do transistor, a engenharia do estado sólido propiciou um processo de geração de computadores cada vez mais potentes em sua capacidade de armazenamento de informações e velocidade de processamento, bem como a criação de softwares aplicados às diferentes necessidades do conhecimento humano e aos processos de criação de riqueza.

A empresa na era do conhecimento se recicla a cada momento. Os profissionais são avaliados pelos seus resultados e os impactos na cadeia de valores, fortalecendo a vantagem competitiva das empresas.

3.2.2 Trabalho, Emprego e Ocupação: ontem e hoje

Com a mudança no processo produtivo, mudaram as formas de trabalho, mudou o perfil do trabalhador, mudou o próprio conceito de trabalho.

3.2.2.1 O Trabalho

Numa conceituação genérica pode-se definir trabalho como sendo “conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim” (HOUAISS, VILLAR, 2001).

Segundo Barboza (2001), uma outra forma de se conceituar o trabalho é através da etimologia da própria palavra. Na língua portuguesa, a palavra trabalho tem a sua origem derivada do latim "*tripaliare*", que significa castigar com o tripaliu, instrumento que na Roma Antiga era um objeto de tortura, consistindo numa espécie de canga usada para suplicarem escravos.

Na língua inglesa, bem como na alemã, são utilizadas duas palavras, que apresentam significados diferentes para expressar trabalho. Em inglês, a palavra *labour* corresponde a trabalho no sentido de incômodo, fadiga, e *work* no sentido de produção, obra, serviço. Na língua alemã, a palavra *múhe tem* o mesmo significado que *labour e werk* o equivalente a *work*. *Devido à importância da distinção, ela foi salientada por Engels na 4ª edição alemã de O Capital, onde ele explícita as diferenças entre estas duas categorias relacionadas com a palavra trabalho e o privilégio da língua inglesa para expressá-la:*

A língua inglesa tem a vantagem de possuir duas palavras diferentes para estes dois aspectos do trabalho. O trabalho que cria valores de uso e é qualitativamente determinado e denominado *work* em oposição a *labour* (BARBOZA, 2001)

Na língua portuguesa, a palavra trabalho é empregada tanto para expressar incômodo (*labour*) ou castigo (*tripaliare*), como para expressar produção (*work*).

No desenvolvimento desta pesquisa a expressão trabalho será utilizada no sentido de *work*.

O conceito de trabalho está fortemente vinculado aos padrões de comportamentos sociais próprios de cada época e diretamente relacionado com a economia e ao modo de produção em que esta se baseia.

Na Idade Média o trabalho era considerado castigo e realizado pelos servos da gleba, que valiam pouco mais do que escravos. Os trabalhos dos artesãos eram

bem aceitos, entretanto os artesãos eram olhados com desprezo. Aos nobres eram reservadas as guerras ou os torneios com jogos brutais e, muitas vezes, mortais (WHITAKER, 1997).

Com a ética protestante surgida com o calvinismo, o trabalho transforma-se numa forma de colaboração com Deus na obra da criação. Evolui-se assim para uma concepção virtuosa, em que as atividades intelectuais e criativas passaram a incorporar o conceito de trabalho.

No Brasil colônia os conceitos e preconceitos sobre o trabalho geravam uma desocupação enorme, como relata Barboza (2001 apud HOFFMAN, 1980, p.17):

Como todas as obras servis e artes mecânicas são manuseadas por escravos, poucos são os mulatos e raros os brancos que nelas se querem empregar, não excetuando-se nem mesmos os criados que vêm de Portugal, que preferem ser vadios, andar morrendo de fome, ou até mesmo ser ladrão, do que servir um amo honrado que lhes paga bem, que os sustenta, para não fazerem o que os negros fazem. Esses padrões da sociedade colonial-escravista prevaleciam também na área rural: “fora as poucas oportunidades para feitor ou mestre de engenho, trabalho é coisa de escravo (BARBOZA, 2001 apud HOFFMAN, 1980, p. 17).

Em conjunto com as grandes transformações econômicas, políticas e sociais do final do século XVIII e início do século XIX, surgiram as teorias liberais.

Barboza (2001) afirma que “os economistas dos séculos XVII, XVIII e XIX estavam convencidos que o verdadeiro, real e duradouro padrão de valor era o trabalho”.

Para Adam Smith (1723-1790) a relação entre trabalho e valor assim seria estabelecida:

O trabalho isoladamente, portanto, nunca variando o seu próprio valor, é por si só o derradeiro, o real padrão pelo qual o valor de todas as mercadorias, pode em qualquer tempo e lugar ser calculado e comparado. É o preço real destas mercadorias, enquanto o dinheiro é somente seu valor nominal.

Ainda segundo Adam Smith, “o trabalho foi o primeiro preço, a moeda original que serviu para comprar e pagar todas as coisas”.

Vimercati (2004) escreve que pertence a David Ricardo (1772 – 1823) a teoria do valor-trabalho: “o valor de uma mercadoria, ou seja, a quantidade de qualquer outra pela qual pode ser trocada, depende da quantidade relativa de trabalho necessário para a sua produção”.

As concepções teóricas em torno da categoria trabalho, que foram formuladas pelos economistas liberais durante os séculos XVII e XVIII, surgiram da necessidade de quantificar o trabalho monetariamente. Desta forma, o conjunto de horas trabalhadas definia o valor de um produto. O valor nesta época era função direta entre o objeto-mercadoria com o valor de uso ou de troca que a este estava associado.

Paralelamente as teorias econômicas, surgiu o socialismo científico como uma proposta revolucionária do proletariado. Seu maior teórico foi Karl Marx (1818-1883), cuja obra mais conhecida “O Capital”, publicado em 1867, define de forma concreta o conceito de mais-valia, no qual “um valor-de-uso de um bem só possui valor porque nele está incorporado, materializado, trabalho humano abstrato Barboza (2001).

Vimercati (2004) cita que na concepção de Marx o trabalho é concreto quando as pessoas realizam por si próprias, conhecem o objeto que estão produzindo e para que servem, sendo um trabalho concreto o realizado pelo artesão da Idade Média. Ele produz sob encomenda, conhece e sabe fazer o produto, além de atender diretamente seu cliente.

O trabalho abstrato surgiu com a Revolução Industrial, com a produção em série em atividades fragmentadas, cujos objetivos finais o trabalhador nem sempre conhecia, e que ele sozinho não poderia produzir com a mesma produtividade e qualidade, gerando o lucro (WHITAKER, 1999).

No início do séc. XX ocorre uma nova reconceituação de trabalho, compreendido, até então, somente como uma atividade manual. Essa transformação foi reforçada com a difusão do taylorismo que privilegiava outros aspectos do trabalho, que durante o séc. XIX foram fortemente identificados com a atividade operária.

Para Toffler (1997), o próprio trabalho também passa por transformações. A mão-de-obra de baixa qualificação, essencialmente braçal e intercambiável, sustentou a Segunda Onda. A educação de massa, ao estilo das fábricas, preparou os trabalhadores para tarefas rotineiras e repetitivas.

Segundo Régnier (1997), na Sociedade Industrial, a escassez de mão-de-obra qualificada e a participação dos trabalhadores em movimentos políticos eram fatores tidos como grandes obstáculos ao movimento de acumulação do capital, sendo as

possibilidades de desenvolvimento das empresas capitalistas fortemente dependentes dos movimentos das classes trabalhadoras.

Objetivando o aumento da produção e da produtividade sem ter que recorrer a inovações de base técnica, Taylor atua sobre o posto de trabalho individual, por meio do planejamento e controle do trabalhador, e das suas práticas de trabalho, de modo que se possa eliminar o desperdício do esforço físico e tempos mortos existentes no processo de fabricação. Para ele, os administradores que organizavam as atividades produtivas desempenharam uma função mais importante que os operários.

Ainda, de acordo com Régnier (1997), os princípios fordistas foram gerados logo após a primeira guerra mundial, influenciados pelo processo de automação, forçando a criação de novas racionalizações dos processos produtivos que propiciassem a produção em série. Ford parte da decomposição do produto em seus vários elementos construtivos, fazendo com que estes elementos circulem pela linha de montagem.

Na segunda metade do séc. XX, as inovações tecnológicas baseadas na microeletrônica e nas comunicações, e ainda, nos modelos produtivos japoneses, geram como consequência a flexibilização de toda cadeia produtiva a saber:

- produtos – produção segundo as demandas do cliente;
- processos – mudanças rápidas nas linhas de produção para se adequar aos novos produtos;
- pessoas – trabalhadores multifuncionais ou polivalentes.

Para Toffler (1997), a Era do Conhecimento é caracterizada por uma crescente não-intercambialidade de mão-de-obra, enquanto as exigências de qualificações são cada vez maiores. Um trabalhador de qualificações limitadas pode ser rapidamente substituído a baixo custo. Em contrapartida, o nível crescente de qualificações especializadas, exigido pela economia do conhecimento, torna mais difícil e mais oneroso encontrar a pessoa certa com as qualificações adequadas.

Ao longo deste século o conceito de trabalho sempre esteve associado de alguma forma ao conceito de emprego. O ato de trabalhar remetia sempre, até

subjetivamente, à idéia de uma organização, ao emprego formal. Com a mudança no processo produtivo, mudaram as formas de trabalho, mudou o perfil do trabalhador, mudou o próprio conceito de trabalho. Para atender às novas demandas produtivas, o perfil da oferta da mão-de-obra precisa necessariamente ser alterado, ou seja, a questão da qualificação ou requalificação do trabalhador passa a ser o centro do novo conceito de trabalhos Barboza (2001).

3.2.2.2 O Emprego

O ritmo da expansão das inovações tecnológicas tem sido intenso em todos setores da economia. Para se manter em mercados cada vez mais exigentes e competitivos, as organizações, além da introdução de novas tecnologias, passaram a adotar também novos métodos de gestão, tanto no que se refere à gestão do capital humano, quanto à gestão do processo produtivo. Mudaram as empresas, mudou o emprego.

O conceito de emprego surgiu no começo do séc. XIX, para englobar o trabalho que precisava ser feito nas fábricas e nas burocracias dos países em fase de industrialização. Antes do emprego existir, as pessoas tinham trabalho, realizavam tarefas individualmente ou em grupos, em locais incertos, que se vinculavam às condições do tempo e às necessidades do dia (BRIDGES, 1995).

Para Bridges (1995), o emprego não é um fato atemporal da existência humana. Na língua inglesa, a palavra *job* antes do séc. XIX significava a realização de alguma tarefa, ou de um serviço eventual. Na era pré-industrial, emprego era essencialmente uma atividade. A transição do "*fazer um serviço*" para o "*ter um emprego*" na Inglaterra somente começou a ocorrer no final do séc. XVIII, enquanto que nos EUA, somente depois de 1840.

A primeira fase da revolução industrial é o período em que ocorre o surgimento das fábricas e, conseqüentemente, os primeiros empregos. É a época da passagem de uma forma de trabalhar voltada para a terra e o artesanato, para outra assentada no trabalho disciplinado dos empregados nas fábricas.

Para produzir mais e melhor são estabelecidas as linhas de montagem, cada vez mais fragmentadas, definindo o que deve ser feito, como deve ser feito, onde e por quem deverão ser executados os trabalhos, segundo Taylor (1995), e para os quais são compradas força de trabalho, gerando uma nova classe social - o proletariado.

Nessa época, milhares de emprego foram criados. Gradativamente, foram absorvendo as populações expulsas do campo, num processo lento e doloroso para muitas gerações em diferentes países (WHITAKER, 1999).

Segundo Barboza (2001), Max Weber, assim descreveu esta situação:

O recrutamento de trabalhadores para a nova forma de produção tal como se encontra desenvolvida na Inglaterra, desde o século XVIII, `a base da reunião de todos os meios produtivos em mãos do empresário, realizou-se através de meios coercivos bastantes violentos, particularmente de caráter indireto. Entre eles figuram antes de tudo a “lei dos pobres” e a “lei dos aprendizes” da Rainha Elizabeth. Tais regulações se fizeram necessárias dado o grande número de desocupados que existia no país. A expulsão dos pequenos agricultores e a transformação das terras de lavoura em campos de pastagem determinaram um número excedente de trabalhadores na cidade que se viu submetido ao trabalho coercivo. Quem não se apresentava voluntariamente era conduzido às oficinas públicas dirigidas com severa disciplina. Quem sem permissão do mestre-artífice abandonasse seu posto de trabalho, era tratado como vagabundo e não recebia ajuda nenhuma senão mediante seu ingresso nas oficinas coletivas. Com este procedimento, recrutaram-se os primeiros operários para a fábrica.

Nesta época milhares de emprego foram criados no setores do comércio e serviços. Países industrializados e ricos possuem grande número de funcionários públicos preparados para responder às demandas geradas pelo setor produtivo, e gerir a questão pública, garantindo a saúde e a educação necessárias à própria reprodução do sistema econômico, que depende de mão-de-obra especializada (WHITAKER, 1999).

A revolução industrial transformou totalmente a forma de se realizar o trabalho ao centralizá-lo em torno das máquinas. Antes era o homem que utilizava alguns instrumentos para desenvolver um produto, agora são as máquinas que se servem deles.

A adequação do homem do campo aos novos tempos do trabalho, centrado no emprego, levou aproximadamente um século. Somente no século XX, deu-se a solidificação da importância do emprego. O emprego passa a definir a própria

significação social do indivíduo, sendo o caminho disponível para a segurança, o sucesso e a sobrevivência das pessoas (BARBOZA, 2001).

A Terceira Onda, conforme definido por Toffler (1980), é constituída de sofisticadas tecnologias de informação e de comunicação em todos os setores e situações de trabalho.

Máquinas inteligentes substituem o homem em incontáveis tarefas, forçando milhões de trabalhadores de escritório e operários para as filas do desemprego ou pior, para as filas do auxílio desemprego (RIFKIN, 1995).

O mesmo autor afirmou que a nova fase histórica é caracterizada pelo declínio sistemático e inevitável dos empregos. O número de pessoas desempregadas ou sem trabalho aumenta em percentuais altíssimo, consequência da extraordinária revolução da alta tecnologia.

Segundo Rodriguez y Rodriguez (2002), com a automatização das rotinas físicas e intelectuais, na Sociedade do Conhecimento, as pessoas são deslocadas para outras funções, que requeiram criatividade, pesquisa, e capacidade de análise, gerando uma considerável massa de desempregados.

É requerido um novo perfil de trabalho realizado pelo homem, conforme apresentado no Quadro 1.

| Sociedade Industrial | Sociedade do Conhecimento |
|------------------------------------|--|
| Trabalho não-especializado | Trabalho especializado e baseado em conhecimento |
| Tarefas repetitivas | Trabalho inovativo e com sentimento |
| Treinamento como um evento pontual | Educação contínua |
| Trabalho individual | Times de trabalho |
| Organização funcional | Time de projeto autogerenciáveis |
| Visão segmentada e especializada | Especialista com visão sistêmica |
| Poder nos Chefes | Poder nos Clientes e nos trabalhadores do conhecimento |
| Coordenação superior | Coordenação entre pares |

Quadro 1 - Mudança de perfil da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento
Fonte: Rodrigues (2002)

Segundo Vimercati (2004), a idéia de emprego permanente começa a se desvanecer, assumindo o emprego novas feições , com as mudanças no conteúdo do trabalho e a diversificação nas formas de executá-lo, gerando novas ocupações.

3.2.2.3 A ocupação

Nas sociedades modernas, a estrutura das ocupações é resultante do desenvolvimento tecnológico aplicado ao processo de produção, da organização do trabalho e da expansão dos mercados. Neste contexto, uma carteira de ocupações tem um ciclo efêmero, do aparecimento à maturação e à obsolescência, ao contrário das sociedades tradicionais, quando este ciclo era bem mais estável e duradouro.

O conceito de ocupação está associado ao conceito de trabalho, constituindo-se numa derivação deste último. O censo britânico de 1951 ao classificar as ocupações, definiu este termo da seguinte forma:

A ocupação de uma pessoa é a espécie de trabalho que ela faz, dando-se a devida atenção às condições em que esse trabalho é feito; só essas condições é que determinam o grupo específico numa classificação da ocupação que será atribuída. A natureza da fábrica, negócio ou serviço onde uma pessoa é empregada não tem relação com a classificação de sua ocupação, a não ser que permita definir mais claramente a natureza dos seus deveres" (BARBOSA, 2001 apud MENEGASSO , 1999),

Segundo Barboza (2001), deste conceito duas observações podem ser feitas. A primeira, de que a ocupação é uma espécie de trabalho, e a outra é a desvinculação da natureza da fábrica, negócio ou atividade com o tipo de classificação da ocupação, decorrendo a ocupação das especificidades da própria atividade desenvolvida e das habilidades exigidas.

No Brasil, o Ministério do Trabalho e do Emprego, com o apoio da Organização Internacional do Trabalho – OIT, reeditou a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, em 2002.

Para o MTE:

Ocupação é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas, desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício. Trata-se de um conjunto articulado de funções e operações desempenhadas no contexto do trabalho, para a vida produtiva e social.

A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO é o 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.

A 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, sendo também conhecida pelos nomes de nomenclatura ocupacional e estrutura ocupacional. A Tabela 6 exemplifica a classificação enumerativa (www.mte.gov.br).

Tabela 6 – Exemplo de classificação enumerativa da CBO

| Código | Título | Total de Empregos |
|---------------|--|--------------------------|
| 1421 | Gerentes administrativos e financeiros | 124.165 |

Fonte: www.mte.gov.br

A classificação descritiva inventaria detalhadamente as atividades realizadas no trabalho, os requisitos de formação e experiência profissional e as condições de trabalho, sendo utilizada nos serviços de recolocação de trabalhadores como o realizado no Sistema Nacional de Empregos - Sine, na elaboração de currículos e na avaliação de formação profissional, nas atividades educativas das empresas e dos sindicatos, nas escolas, nos serviços de imigração (www.mte.gov.br).

A nomenclatura ou estrutura da CBO é o conjunto de códigos e títulos que é utilizada na sua função enumerativa. É uma estrutura hierárquico-piramidal composta de:

- » **10** grandes grupos (GG)
- » **47** sete subgrupos principais (SGP)
- » **192** subgrupos (SG)
- » **596** grupos de base ou famílias ocupacionais (SG), onde se agrupam
- » **2.422** ocupações e cerca de **7.258** títulos sinônimos(www.mte.gov.br).

Para Régnier (1999), o impacto das novas tecnologias e inovações organizacionais tem levado a um processo acelerado de mudanças na estrutura ocupacional. Novas ocupações são criadas, outras desaparecem e outras tantas são reformuladas. Na chamada "indústria de informações", formada por trabalhadores altamente qualificados, estão surgindo ocupações inéditas, sendo que, paralelamente,

ocupações que fazem parte do dia-a-dia passam a ter uma previsão de existência incerta.

Vimercati (2004) cita que as mudanças no conteúdo do trabalho e a diversificação nas formas de realizá-lo têm levado também ao surgimento de novas ocupações no mercado formal, tais como estrategistas, pesquisadores de informações, analistas de informação, e tradutores culturais..

Especificamente com relação ao mercado informal, que concentra os trabalhadores sem carteira assinada ou autônomos, surgem também novas ocupações, pagador de contas, especialistas de consertos domésticos, e outras ressurgem. Abre-se dessa forma, novas oportunidades para as práticas de qualificação profissional junto aos trabalhadores do mercado informal.

Barboza (2001) destaca que as novas ocupações que surgem estão , na grande maioria, fora do mercado formal, não se constituindo assim em empregos e salários.

3.2.3 Empregabilidade

A palavra foi lançada por especialista em "*outplacement*", significando o conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações que tornam o trabalhador preparado para qualquer organização (BRASIL, 1997, p. 10).

Barbosa (2001) escreve que as transformações ocorridas nas últimas décadas do séc. XX, e que se projetam para o séc. XXI, apontam para um cenário de grande desafios para as empresas e para os trabalhadores. A drástica diminuição do emprego formal, o surgimento do emprego temporário, o trabalho em tempo parcial, a subcontratação, a terceirização, a parceria e tantas outras formas de relacionamento voltadas para o trabalho, que associa este ao emprego, aponta que trabalhar não é mais essencialmente ter emprego.

Na Europa Ocidental e, sobretudo na França, a empregabilidade vem sendo utilizada para designar características individuais de aptidão, capazes de permitir a obtenção de um emprego" (GAZIER apud MENEGASSO, 1999). Nos EUA, autores como Bridges entendem a empregabilidade como estando associada ao trabalho

autônomo dissociado de um empregador, portanto não apresenta relação com o emprego.

Assim, a empregabilidade tanto é definida como sendo a capacidade de uma pessoa estar preparada para conseguir um emprego ou de manter-se empregada, como também é utilizada para designar a aptidão para a realização de qualquer atividade que se relacione ao trabalho sem vínculo empregatício.

Na avaliação de Barboza (2001), a associação entre a palavra empregabilidade e emprego é muito clara e direta, sendo que o termo mais apropriado para referir-se às duas situações seria "trabalhabilidade", porque englobaria tanto as situações inerentes ao emprego como ao trabalho. Este termo já foi inclusive mencionado em alguns documentos do MTE, mas tem prevalecido a utilização pelo Ministério da palavra empregabilidade referindo-se às duas situações.

Segundo Paiva (apud MANFRIDI, 1998), porém, o entendimento de empregabilidade que tem recebido ênfase recentemente é aquele que resulta de um "diferencial ligado às características do trabalhador", convertendo-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. O conceito passou a ter uma conotação crescentemente "autônoma", ou seja, é atributo e virtude do indivíduo em sua relação com o mundo do trabalho e não oportunidade criada pela estrutura econômico-social. No momento em que se desvincula a relação direta com a escolaridade, em que vai se perdendo a hierarquia de funções traduzidas em salários, passa a valer o que concretamente cada um sabe e pode fazer, ao mesmo tempo em que os salários deixam de ser negociados coletivamente, desconectando-se dos patamares historicamente construídos.

Para Baggio (2005) a empregabilidade é uma visão moderna sobre a capacidade do indivíduo de administrar a manutenção de sua ocupação profissional, gerenciando sua própria carreira, por meio do desenvolvimento contínuo de conhecimento e habilidades. A maior dificuldade, segundo Chiavenato (1999b), são as lacunas entre a velocidade com que as mudanças ocorrem e a velocidade do reaprendizado dos trabalhadores.

Assim, o conceito de empregabilidade passa, impreterivelmente, pelo eixo do aprendizado, onde os conhecimentos e habilidades da mão de obra passam a ser o maior ativo da empresa. Atualmente criar e gerir os conhecimentos e competências

humanas representa para as organizações uma questão estratégica, que deve ser direcionada para o atingimento dos objetivos da própria organização. É nesse duplo cenário – empregado e empregador, que se sustenta a visão de empregabilidade.

Esta discussão, sobre as formas de como é aplicado o conceito de empregabilidade, reveste-se de fundamental importância para a análise da qualificação profissional com a visão do mundo do trabalho relacionado à educação profissional.

3.2.4 Tendências do mundo do trabalho

As inovações no campo das telecomunicações e a Internet não só possibilitaram o surgimento de uma nova era, como também contribuíram decisivamente para acelerar a circulação e integração da informação, atingindo a base da sociedade moderna e fazendo com que o conhecimento circule livremente, sem fronteiras de espaço e sem barreiras alfandegárias (STEFFEN, 2005).

Esse novo momento, na qual o conhecimento assume papel primordial, redimensiona a demanda de trabalho e afeta diretamente os trabalhadores, pela intensa concorrência que se efetiva por formas de racionalização na produção e na gestão.

Segundo Peter Drucker, o impacto dessa nova economia – que apenas começa a ser sentido- está sendo gerado pela “emergência explosiva de Internet como importante canal de distribuição de bens, serviços e, surpreendentemente, empregos na área administrativa e gerencial” (SERVIÇO...,2001).

3.2.4.1 Tendências do mercado de trabalho

O novo perfil da produção das empresas consiste em oferecer maior satisfação ao cliente, no menor espaço de tempo, com qualidade e maior diversidade, e ao menor custo de produção e comercialização.

A capacidade de incrementar a produção e a competitividade das empresas por meio da inovação tecnológica e do desenvolvimento de recursos humanos são os elementos para os quais se volta atualmente o setor produtivo (STEFFEN, 2005).

Neste contexto se inserem as novas tendências do mercado de trabalho que gira em torno de aspectos da organização do trabalho, como a simplificação das estruturas muito pesadas, a diminuição de chefias intermediárias, e a maior participação dos trabalhadores nos diversos níveis do processo produtivo e nos trabalhos em equipe (STEFFEN, 2005).

Neste sentido, no campo das tarefas produtivas, passa-se:

- da atividade controlada pelo gerente a uma atividade controlada pelo trabalhador;
- de um trabalho regulamentado por procedimentos a outro orientado para a solução de problemas;
- do controle direto de uma tarefa ao trabalho por objetivos;
- do trabalho pessoal controlado e dirigido ao trabalho criativo e de cooperação do indivíduo como membro de um grupo;
- do acesso controlado pela informação a outro livre; e
- do ensino à aprendizagem de atividades e conhecimento.

Entre outras tendências do desenvolvimento tecnológico podem ser enumeradas as seguintes:

- maior velocidade de inovação;
- diminuição do ciclo de vida dos produtos;
- maior flexibilidade das tecnologias;
- substituição da matéria-prima;
- incremento da automatização;
- perda da vigência da mão-de-obra de menor qualificação; e
- aumento considerável da aplicação de novas tecnologias.

A exigência do mercado por trabalhadores qualificados, aliada à escassez do emprego formal, vem acarretando significativas mudanças no mercado de trabalho, tais como:

- mudança no perfil etário da população atualmente empregada, sendo dada atualmente preferência aos trabalhadores mais velhos e mais qualificados (GUIMARÃES; CAMPOS, 1999).
- tendência à redução da oferta de emprego nos setores primário e secundário da produção.
- ênfase na laborabilidade, em detrimento da empregabilidade na formação dos indivíduos, ou seja, valoriza-se mais o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional no mundo do trabalho, em detrimento da formação para ocupação de postos específicos no mercado de trabalho.

Esses fatores considerando globalmente repercutem na estrutura das ocupações – alguns postos de trabalho deixam de existir, enquanto outros são criados – e também sobre a qualificação dos trabalhadores.

3.2.4.2 Novo perfil profissional

Para Invernizzi; Kuenzer (2005) a reestruturação das indústrias nas últimas décadas tem dado origem a transformações substanciais dos locais de trabalho. A implantação de novas tecnologias, assim como os novos enfoques de organização e gestão do processo produtivo que a acompanharam influenciam não somente na natureza do trabalho fabril, como também na qualificação exigida aos trabalhadores para atuar nesses processos.

Estudos realizados em empresas que lideraram o processo de reestruturação produtiva apontam que na medida que o trabalho fragmentado é automatizado e novos arranjos organizacionais realizam uma síntese de atividades produtivas e indiretas, os operários assumem novas funções de supervisão, controle de equipamentos e da produção, previsão e diagnóstico de falhas, pequenos reparos,

controle de qualidade, etc. Essas funções exigem uma ampliação do conhecimento operário sobre a produção.

Um outro ponto observado é que a introdução de tecnologias informatizadas e de novas técnicas de organização do trabalho traz uma tendência para a maior intelectualização do trabalho de produção. Em organizações nas quais os processos são fortemente automatizados, o trabalhador não mais atua diretamente com a matéria, mas supervisionando seu processamento por meio de máquinas automáticas, interpretando informações simbólicas geradas por essas próprias máquinas. A natureza do trabalho é cognitiva e abstrata.

Finalmente valoriza-se a capacidade dos trabalhadores para utilizar conhecimentos adquiridos mediante estudo e vivência em situações produtivas sazonais, tais como soluções de problemas, prevenção e diagnóstico de falhas, e adaptação às mudanças tecnológicas e de produtos.

Para Steffen (2005), o mundo do trabalho está a exigir:

- maior compreensão da atividade produtiva em seu conjunto e do entorno em que esta se realiza.
- capacidade de comunicação oral e escrita;
- capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipe, para também tomar decisões autônomas com base em informação objetiva;
- atitude positiva para a mudança, tendo em vista os permanentes desafios que impõem as unidades produtivas, as flutuantes condições dos mercados e as inovações tecnológicas.

O novo perfil profissional do trabalhador requerido pelo mundo do trabalho de hoje confere mais poder ao indivíduo, significando, então, que os instrumentos, as técnicas e seu controle terão que passar às mãos do trabalhador.

A proliferação da informação, o ritmo de inovações tecnológicas, a evolução das necessidades, e o potencial humano são aspectos que contribuem para acelerar as contínuas mudanças nos perfis formativos.

O perfil que as organizações almejam atualmente para sua força de trabalho também vem sofrendo alterações. De acordo com estudo de Baggio e Francisco (2005), as empresas estão buscando em seus profissionais, além de conhecimento

específico da função, competências comportamentais, ou seja, competências atitudinais que podem ser inatas ou desenvolvidas. No ambiente de trabalho, essas atitudes se refletem através da sinergia nas tarefas com melhoria nos processos de trabalho e de relacionamento interno, qualidade dos produtos e serviços oferecidos, auto motivação e qualidade de vida ao público interno, inovação e criatividade na solução de problemas.

O resultado da pesquisa de Baggio e Francisco (2005), com as competências citadas pelas organizações pesquisadas, pode ser verificado na Figura 4.

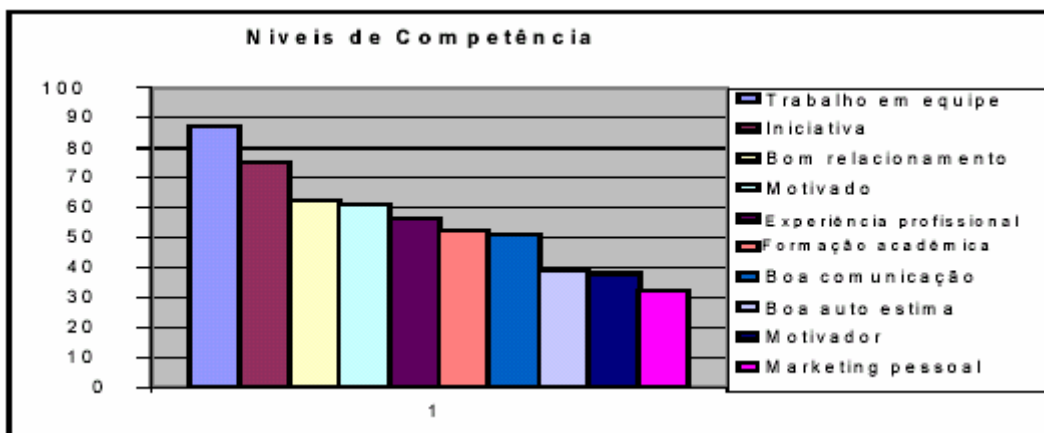


Figura 4 – Níveis de competências identificados pelas empresas
Fonte: Baggio (2005)

Baggio (2005) escreve que alguns fatores podem ser destacados como fundamentais na manutenção da empregabilidade. A atribuição destes fatores se sustenta sob dois aspectos básicos: o ambiente organizacional instável, que exige uma constante necessidade de adaptação, e o estabelecimento de um novo perfil profissional, capaz de superar a competitividade humana e tecnológica que se apresenta atualmente. A Tabela 7 mostra o resultado apresentado na pesquisa.

Tabela 7 - Pontuação dos fatores que mantém a empregabilidade

| Fatores que mantém a empregabilidade | Pontuação | % |
|--------------------------------------|-----------|-----|
| Adaptação a mudanças | 191 | 29% |
| Perfil adequado à função que atua | 166 | 26% |
| Rede de relacionamentos | 152 | 23% |
| Educação continuada | 141 | 22% |

Fonte: Baggio, 2005

3.2.4.3 Tendências de educação profissional

Desde do final do século XVIII, a concepção de educação para as massas é vista como fator de racionalização da vida econômica, da produção e do tempo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é submetida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria (RAMOS, 2001).

Aos trabalhadores não se fazia necessário à educação escolar, uma vez que as atividades da produção poderiam ser aprendidas no próprio local de trabalho.

O processo de proliferação de indústrias desenvolveu a tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes o que gerou nos trabalhadores a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele. As técnicas que compunham um processo produtivo, a medida que se aprimoraram, condensaram-se em alguns ofícios parciais desse mesmo processo e passaram a se constituir como básicas mesmo em indústrias de ramos diferentes. Estas técnicas permitiam ao trabalhador executar diferentes tarefas dentro da mesma indústria ou ir para outra em busca de melhores relações de trabalho (regras de contratação, salários e formação. (RAMOS, 2001).

A evolução dos mercados de trabalho nestes últimos anos modificou substancialmente as políticas da educação profissional. O processo de globalização da economia, as inovações tecnológicas, as novas formas de organização do trabalho, e os modernos meios de comunicação responsáveis pela criação do espaço virtual exigem dos trabalhadores, além das capacidades específicas requeridas por uma ocupação, níveis cada vez mais altos de educação, capacidade de trabalho em equipe e de comunicação no âmbito de trabalho em contínua mudança.

A conseqüência desta nova exigência é a necessidade dos trabalhadores de uma formação mais ampla, com maiores e melhores conhecimentos, com alta capacidade de raciocínio e comunicação e com reconhecidas habilidades para resolver muitos problemas.

O trabalhador passa a ter necessidade de uma visão global do negócio e das atividades da empresa, o que faz que venham a surgir novas exigências em torno das quais devem concentrar-se os diferentes sistemas, ou instituições de educação técnica e formação profissional.

No que se refere à educação profissional, observa-se uma nova tendência do especialista ao generalista com amplas competências profissionais e em aspectos relacionados à prestação de serviços ao cliente (RECH, 2003)

Neste contexto, a empregabilidade atualmente exige dos sistemas de educação profissional os requisitos descritos abaixo:

- incorporar a formação às empresas, ou seja, comprometer o setor produtivo na formação mediante ações de gestão compartilhada.
- desenvolver um enfoque integrado entre educação e trabalho, de modo que se combine a educação profissional e o desenvolvimento de competências intimamente relacionadas com os processos produtivos das empresas; e
- reconhecer e certificar as competências dos indivíduos, independentemente da forma e lugar em que foram adquiridas.

Segundo Steffen (2005), tanto as características como as tendências do mercado de trabalho geram uma crescente insegurança nos empregos, o surgimento de novos conteúdos do trabalho e ocupações transversais, e uma maior mobilidade dos trabalhadores.

Como consequência, identifica-se as tendências das instituições de educação profissional em oferecer programas de formação diversificados e em níveis mais elevados, segundo as exigências dos setores que utilizam alta tecnologia, atendendo e oferecendo também formação profissional para um mercado de trabalho em contínua mudança, e procurando atender principalmente às micro, pequenas e médias empresas e as necessidades do mercado informal.

Dentro deste novo estágio de desenvolvimento da educação profissional se podem identificar as seguintes tendências:

- diminuição dos cursos de aprendizagem muito longos e dispendiosos; em seu lugar, as instituições de educação profissional foram introduzindo cursos

de menor duração, procurando qualificar e aperfeiçoar os trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho;

- substituição em parte dos cursos tradicionais de qualificação e aperfeiçoamento de mão-de-obra, nos quais o enfoque principal é a aquisição de destrezas e habilidades para a execução de tarefas relativamente simples, por cursos de formação de técnicos, supervisores e programas de formação de nível superior;
- compartilhamento da formação com as empresas, modificando-se deste modo substancialmente o papel das instituições de educação profissional;
- maior importância para uma formação global, em que inclua, além das competências técnicas, as competências metodológicas, sociais e participativas. Determinados aspectos técnicos específicos perdem o seu valor com a constante inovação tecnológica e as novas formas de organização do trabalho;
- introdução de formas mais flexíveis de formação, por parte das instituições de educação profissional, nas quais o sistema modular e a metodologia da formação individualizada são cada vez mais importantes;
- maior utilização dos programas de formação à distância pelas instituições de formação profissional, para a formação contínua dos trabalhadores em todos os níveis, em razão da inovação tecnológica e das facilidades dos meios de comunicação, principalmente no campo da informática.
- ênfase das instituições de formação profissional para os problemas da reconversão profissional e preparação de trabalhadores para as funções de gestão do seu próprio negócio, em razão do crescimento do mercado informal e o surgimento de um grande número de micro, pequenas e médias empresas;
- atendimento por setores, como é o caso dos transportes com a criação do SENAT, no Brasil;
- prestação de serviços de assistência técnica, e de informação sobre o mercado de trabalho e controle da qualidade de produtos, mediante análises de laboratórios e certificação de produtos e serviços, por parte das

instituições de educação profissional, preocupadas com a sua própria sobrevivência e no afã de atender melhor às necessidades das empresas;

- disponibilização de programas de formação complementar que permitam aos trabalhadores a renovação, melhoria e reconversão de suas competências profissionais.

3.2.4.4 Dados de uma realidade

De acordo com o relatório sobre Tendências Mundiais do Emprego de 2005, divulgado pela Organização Internacional do Trabalho-OIT, a debilidade da maior parte das economias para converter seu PIB em criação de postos de trabalho ou no aumento de salários, junto a uma série de catástrofes naturais e o aumento do preço da energia, afetam com particular dureza aos trabalhadores pobres do mundo.

Apesar do crescimento de 4,3 % do PIB mundial em 2005, somente 14,5 milhões dos mais de 500 milhões de trabalhadores do mundo em condições de pobreza extrema conseguiram superar a linha da pobreza de 1 dólar/dia por pessoa. Dos mais de 2,8 bilhões de trabalhadores no mundo, em 2005, há 1,4 bilhão que não ganham ainda o suficiente para elevarem sua situação e de suas famílias para acima da linha de pobreza de 2 dólares diários, situação que perdura há 10 anos.

Segundo Juan Somavia, Diretor Geral da OIT:

O relatório deste ano demonstra uma vez mais que o crescimento econômico não é capaz de satisfazer por si mesmo às necessidades mundiais de emprego. Isto está atrasando a redução da pobreza em muitos países. Estamos enfrentando uma crise mundial do trabalho de proporções enormes, e um déficit de trabalho decente que não vai ser resolvido sem que se faça alguma coisa. São necessárias novas políticas e ações para enfrentar estes problemas.

A taxa de desemprego permaneceu inalterada em 6,3 % por cento, depois de haver diminuído por dois anos consecutivos. O número do total de desempregados se situou em 191,8 milhões de pessoas no final de 2005, representando um aumento de 2,2 milhões em relação a 2004 e de 34,4 milhões comparado com 1995. A OIT

destaca que apesar de existirem efetivamente mais pessoas “com trabalho”, ao mesmo tempo há mais desempregados do que nunca houve antes.

O relatório da OIT acrescenta que quase metade dos desempregados são jovens entre 15 e 24 anos, com uma probabilidade três vezes maior que os adultos de ficarem sem trabalho. A OIT considerou este indicador “problemático”, já que os jovens representam apenas 25 por cento da população em idade de trabalhar.

A OIT acrescentou que o emprego no setor de serviços aumentou durante os últimos dez anos em todas as regiões, com exceção do Oriente Médio e do Norte da África. Se o setor de serviços continuar crescendo, logo superará a agricultura como o maior provedor de empregos, explica o relatório.

Para Juan Somavia esta tendência indica que é necessário reformular as estratégias de desenvolvimento e crescimento:

Em muitos países, os trabalhadores agrícolas abandonam uma vida rural de pobreza com a esperança de encontrar algo melhor nas cidades, mas sua situação pouco melhora em trabalhos temporários ou no comércio de objetos de pouco valor. Estes temas devem ser abordados pelos que participam da definição de políticas caso se queira garantir que o processo de desenvolvimento leve à redução da pobreza.

O relatório destaca ainda que durante a última década foi reduzida a disparidade no emprego entre mulheres e homens que, mesmo assim, continua expressiva. Em 2005, 52,2 % das mulheres adultas estavam empregadas, em comparação com 51,7% em 1995. Em 2005, as mulheres representavam cerca de 40 % da força de trabalho no mundo.

A porcentagem de mulheres ativas no mercado de trabalho varia de acordo com cada região. Enquanto o número de mulheres ativas na América Latina e no Caribe diminuiu, no Oriente Médio e no Norte da África foi registrado um aumento da participação feminina no mercado de trabalho, mas em níveis ainda baixos. Por outro lado, a tendência de crescimento dos índices de trabalho feminino nos anos 80 e início dos anos 90 ficou estável em regiões como o Sul e o Sudeste da Ásia e apresentou uma inversão na Europa Central e Europa Oriental e nos países da CEI, Ásia Oriental e África subsaariana.

O maior incremento do desemprego foi registrado na América Latina e no Caribe, onde o número de desempregados aumentou em 1,3 milhão de pessoas

aproximadamente e a taxa de desemprego aumentou de 0,3 % pontos percentuais entre 2004 e 2005 até 7,7 % por cento. Além disso, os países que não fazem parte da União Européia tiveram um crescimento do desemprego de 9,7 %, superando os 9,5 %. Nos países desenvolvidos e na União Européia, as taxas de desemprego diminuíram de 7,1% em 2004 para 6,7 % em 2005.

Ainda de acordo com o relatório, o impacto do alto custo da energia nos índices de pobreza e emprego varia segundo cada região. Na Ásia – uma região que poderá atingir um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) de diminuir a pobreza pela metade até 2015 – o impacto será significativo somente se os preços se mantiverem altos. Na África Subsaariana – uma região que não conseguirá alcançar os objetivos de ODM no que se refere à redução da pobreza – o mais provável é que o impacto em curto prazo do alto custo da energia seja consistente e, em longo prazo, poderia acabar com os sinais positivos que foram registrados recentemente em alguns países.

O relatório também destaca a importância da criação de postos de trabalho e a recuperação do mercado de trabalho depois da ocorrência de catástrofes naturais e das mudanças promovidas pela liberação de cotas de importação de produtos têxteis que podem afetar milhões de trabalhadores e centenas de milhares de empresas em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Juan Somavia comenta:

“As transformações econômicas e as catástrofes naturais golpeiam de maneira desproporcional os que já são pobres e que, nos processos de recuperação, são os últimos a restabelecer-se. O modelo atual de globalização continua produzindo um impacto desigual na sociedade, já que alguns experimentam uma melhoria em seus níveis de vida enquanto outros são deixados para trás”.

Finalmente segundo o relatório, ampliou-se a certeza de que a redução da pobreza pode ser alcançada somente através da criação de mais e melhores trabalhos, especialmente na África. Uma maior consciência da importância de colocar o emprego como o ponto principal da formulação de políticas públicas, promovida pela Cúpula das Nações Unidas em 2005 é um importante objetivo a ser perseguido, sustenta o relatório. (<http://www.oit.org.br/emprego.php>)

No cenário brasileiro, nos anos recentes, tem-se observado uma expansão do emprego formal celetista. Em 2005, o nível de emprego com carteira assinada apresentou uma variação positiva de 5,09%, que representou 1.253.981 postos de trabalho já descontados das admissões os desligamento ocorridos. O resultado alcançado em 2005 foi menor apenas daquele registrado em 2004, quando houve uma variação positiva de 6, 59%, representando a geração de 1.523.276 vagas com carteira assinada. (CADASTRO...,2005)

Constata-se que a precarização não atingiu de maneira homogênea a população economicamente ativa- PEA, pois as mulheres, negros e jovens foram os segmentos mais prejudicados pela conjuntura econômica da década de 90. (DEPARTAMENTO..., 2005)

Atualmente há 3,5 milhões desempregados em 6 (seis) regiões metropolitanas, sendo que 40% dos que atuam no setor privado não têm carteira assinada no Brasil. (DEPARTAMENTO..., 2005)

Na grande São Paulo, o trabalhador em uma busca de colocação leva 13 (treze) meses para encontrar um novo posto, enquanto que constata-se que a população de Salvador e de Recife enfrenta mais dificuldades para encontrar uma vaga, principalmente quando se trata de emprego formal, com carteira assinada, e recebe, em geral, os menores rendimentos. (DEPARTAMENTO..., 2005)

Em 2005, os setores mais dinâmicos, em termos de criação de postos de trabalho, foram os Serviços, que geraram 569.705 postos de trabalho, correspondendo a uma variação positiva de 5,87%, superando os resultados de 2004 em que foram gerados 470.123 postos. Em seguida, destacam-se o Comércio, responsável pela abertura de 389.815 novas vagas, correspondendo a uma variação de 6,98%, a Indústria de Transformação que aumentou em 177.548 o contingente de assalariados com carteira (3,01%), e a Construção Civil, na qual ocorreu uma ampliação de 85.053 postos (8,44%). O setor Agropecuário foi o único a apresentar uma variação negativa (-1%), com uma eliminação de 12.878 empregos celetistas. (CADASTRO..., 2005)

A Indústria foi o setor mais atingido pelas políticas econômicas. O setor que antes era sinônimo de bons salários e emprego formal, abrigando 33% dos ocupados na

grande São Paulo em 1989, hoje emprega apenas 19%. (DEPARTAMENTO..., 2005)

Entre os segmentos industriais, os resultados mais expressivos foram obtidos pela Indústria de Alimentos e Bebidas, em que foram geradas 66.402 postos, pela Indústria Têxtil com 28.888 postos, e pela Indústria Química com 26.349 postos. Por outro lado, na Indústria Madeireira e Mobiliária constata-se um balanço anual negativo, com uma perda de 20.448 postos e 15.720 postos, respectivamente. (CADASTRO..., 2005)

Em termos geográficos, houve uma maior elevação de postos de trabalho na Região Sudeste, com um número de 790.111 vagas. A Região Nordeste, com um registro de 197.014 postos, superou, pela primeira vez em períodos recentes, a Região Sul, no que se refere ao volume de criação de postos de trabalho, que gerou 162.268 postos. Entre os estados, as principais variações positivas foram em São Paulo com 472.931 empregos, Minas Gerais com 155.409 empregos, Rio de Janeiro com 121.111 empregos, Paraná com 92.374 empregos, e Bahia com 63.952 empregos. (CADASTRO..., 2005)

Em 2005, as 9(nove) principais Regiões Metropolitanas foram responsáveis pela criação de 569.736 vagas, correspondendo a um crescimento de 5,58%. Ao contrário do que ocorreu em 2004, os dados revelam que o dinamismo de geração de empregos foi mais intenso nos principais aglomerados urbanos se comparado aos resultados alcançados no interior do estados, em que foram gerados 431.206 postos, correspondendo a uma variação de 4,69%. Essa constatação é reflexo, em grande parte, do baixo desempenho de atividades ligadas à Agropecuária. (CADASTRO..., 2005)

Dados de 2004 indicam que a taxa de rotatividade mensal no Brasil é de 3,23%, sendo que setores como Construção Civil e Agropecuária trocam mais a mão-de-obra ao longo do mês. Por outro lado, a Administração Pública e Serviços de Utilidade Pública garantem maior estabilidade aos trabalhadores. Maior rotatividade e baixo tempo de permanência no mesmo emprego são sinônimos de menor qualificação em determinadas funções, expressando um mercado de trabalho flexível e heterogêneo. (DEPARTAMENTO..., 2005)

Constata-se que cerca de 30 % da mão de obra brasileira permanece até um ano no mesmo trabalho e 26%, de um a três anos, e que o crescimento econômico rebate fortemente sobre o mercado de trabalho, conforme observado em 2004 com o crescimento da ocupação, redução do desemprego e elevação da massa salarial. (DEPARTAMENTO..., 2005)

Considerando os dados do DIEESE em 2005, quando foram incorporadas informações sobre o sistema educacional brasileiro e os programas de qualificação e formação e mão-de-obra oferecidos pelo governo, constata-se, sem perder a perspectiva de que o crescimento sustentado é a única forma de redução do contingente de desempregados, que :

- maior nível educacional pode garantir uma melhor inserção nos diversos segmentos;
- taxas de desemprego diminuem de patamar à medida que se eleva a escolaridade, como é apontado na Pesquisa de Emprego e Desemprego;e
- mais anos de estudo garantem maiores níveis de rendimentos e, dessa forma, melhor padrão de vida.

3.3 QUALIFICAÇÃO, COMPETÊNCIA E CERTIFICAÇÃO

3.3.1 Qualificação

Para Barboza (2001), na ótica do trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício, o que significa dominar o conhecimento de materiais e processos que, associado ao desenvolvimento e habilidades manuais, permitirão o desempenho das atividades e funções de determinado ramo de produção.

Segundo o autor, o papel da qualificação profissional assume contornos diferentes, de acordo com a época histórica no que diz respeito à organização da produção e do trabalho, bem como do processo de aprendizagem dele decorrente. Entretanto,

uma questão que acompanha as mudanças é a definição do papel que cabe a educação e qualificação profissional frente à reestruturação do processo produtivo, podendo se apresentar por diferentes formas: educação geral ou educação para o trabalho; qualificação profissional especializada ou politécnica; conteúdos gerais, técnicos ou práticos; educação com gestão pública ou privada, e etc.

A discussão relacionada às diferentes abordagens da qualificação profissional está fortemente associada aos diferentes conceitos a ela associados.

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

Manfredi (1998) conceitua a qualificação segundo diferentes concepções:

a) na teoria de preparação do “capital humano”

Nessa concepção, a qualificação se origina associada ao modelo de desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60 e à necessidade de se racionalizar os investimentos do Estado em relação à educação escolar, com o objetivo de garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. Na época se estabeleceu uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional, estreitamente vinculados às demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico-organizativas. Não exclusivamente na visão do capital humano, mas influenciado por ele, o termo qualificação é restringido ao binômio emprego e educação escolar.

b) na formal

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

c) no modelo Taylorista

Nessa concepção a qualificação relacionava-se estritamente ao posto de trabalho e não a um conjunto de atributos do trabalhador. Isso impacta também na formação do trabalhador à medida que o importante é assegurar que o processo formativo possibilite a ele a preparação para o desempenho de tarefas/funções específicas e operacionais.

d) no aspecto social do trabalho e do trabalhador

O uso da noção de qualificação social do trabalho e do trabalhador é concebido por Manfredi (1998) como um processo vinculado ao binômio qualificação e desqualificação, característica própria da organização capitalista do trabalho, sendo resultado da relação social entre capital e trabalho e da correlação de forças entre ambos.

Hirata (1994), com base em análises efetuadas, ressalta a multidimensionalidade da noção de qualificação:

- qualificação para o emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho;
- qualificação para o trabalhador, com abrangência mais ampla que a primeira, por incorporar os conhecimentos sociais ou tácitos, necessários para o exercício de qualquer atividade laboral, que a noção de qualificação para o emprego não considera.
- qualificação como uma relação social, como o resultado, sempre mutante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da mesma distinção entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (HIRATA, 1994, p. 128)

Machado (1996) discute a questão da qualificação do trabalho e relações sociais, enfatizando o papel estratégico que a qualificação vem adquirindo no processo das mudanças no mundo do trabalho, particularmente no processo de reestruturação produtiva e suas conseqüências sobre a negociação da força de trabalho. A autora identifica ser a qualificação, cada vez mais, um valor estratégico de interesse do trabalhador e do empregador. Este último, ávido pelos ganhos de produtividade e qualidade, enquanto o outro premiado pela concorrência entre pares, estimulada

pela dinâmica capitalista, busca, desta forma, se autovalorizar no mercado e nas relações de trabalho (MACHADO, 1996, p.30).

Segundo Barboza (2001), a OIT afirma que:

A qualificação do trabalhador, atualmente, tem de adaptar-se aos requisitos de diversos tipos de emprego e de ocupações, como o trabalho em tempo parcial, o trabalho por conta própria, o trabalho no setor informal, o trabalho subcontratado, a constituição de cooperativas e a preparação de jovens em situação de risco social para se incorporarem ao mercado de trabalho.

Como consequência, ao trabalhador é requisitado uma formação mais generalista, conhecimento mais amplo e múltiplas habilidades, permitindo atuar em várias ocupações e diferentes ramos de atividades.

Para o MTE, em consonância com as discussões internacionais no âmbito da OIT, entende-se a Qualificação Social e Profissional como direito e condição indispensável para a garantia do trabalho decente para homens e mulheres.

Define-se Qualificação Social e Profissional como aquela que permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas (Ministério...,2004)

Para Barboza (2001.), a concepção de qualificação, mais tecnicista e voltada para o mercado de trabalho, vem sendo substituída por outra concepção, designada como modelo de competência.

3.3.2 A origem e evolução do conceito de competência

A noção de competência não é um conceito recente, tendo evoluído ao longo do tempo, em função de um cenário de mudanças, redefinições e de inovações, sendo apropriada por diferentes interlocutores sociais e em diferentes contextos. Pelas organizações, para se manter num mercado globalizado, altamente competitivo; pelos trabalhadores, face ao perfil exigido para esse novo mundo de trabalho; pelo Estado, como norteador de políticas públicas; pelo meio acadêmico, para elaboração de currículos, avaliações e propostas pedagógicas; dentre outros. (NEISE, 2003)

McLAGAN (apud CURY, 2003) afirma que o conceito de competência está sendo cada vez mais utilizado no ambiente empresarial e no acadêmico, com diversas conotações, sendo utilizado, não raras vezes, de maneira distinta.

Hoauiss; Villar (2001) define Competência como “aptidão de uma autoridade pública de efetuar determinados atos; atribuição, alçada, conta; Capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado; soma de conhecimentos ou de habilidades”, dentre outras. Ferreira (1996) enfatiza em sua definição, aspectos semelhantes: “capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade” e “capacidade legal para julgar pleito”. Ambos dicionários enfatizam conceitos semelhantes “capacidade, conhecimento e habilidades”.

No final da Idade Média, a expressão “competência” pertencia à linguagem jurídica e era definida como uma declaração atribuída a uma pessoa ou corte para realizar certo ato. Segundo Brandão (2001), a expressão era utilizada para designar o reconhecimento social sobre a capacidade de uma pessoa em se pronunciar a respeito de um assunto específico. Posteriormente, o conceito competência passou a ser utilizado de forma mais genérica, sobretudo dentro das organizações, para qualificar o indivíduo capaz de realizar um determinado trabalho.

No início do século XX, Taylor já alertava para a necessidade das empresas contarem com “homens eficientes”, ressaltando que a procura pelos competentes excedia à oferta. Nessa época, o conceito de competência restringia-se à realização de tarefa determinada, dentro do limite de tempo especificado, com o menor gasto possível de esforço humano e de matérias primas. Com o passar do tempo, em função de pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações incluíram no processo de desenvolvimento profissional de seus empregados, além dos aspectos técnicos, também os sociais e comportamentais relacionados ao trabalho (CURY, 2003).

A noção de competência surgiu então, neste contexto, segundo Vieira e Garcia (2002), como alternativa à superação do modelo taylorista/fordista, focado na relação tarefa-posto de trabalho, trazendo novos paradigmas que buscavam romper com a rigidez do antigo modelo, promovendo o re-direcionamento da gestão de recursos humanos, das relações de trabalho e dos programas educacionais (D'ALMEIDA, 2003).

Zarifian (1999) assume “a competência como a inteligência prática de situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com quanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações”. Neste conceito, a competência segue além do conceito de qualificação, não se restringindo a um acervo de conhecimentos adquiridos pela pessoa, mas sim a sua capacidade de assumir iniciativas, ir além das tarefas estabelecidas, ser hábil em entender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável, e ser reconhecido por suas atitudes (HARB, 2001).

Segundo Fleury e Fleury (2000), o conceito de competência assume vários sentidos, algumas vezes focado nas características da pessoa (conhecimentos, habilidades e atitudes) e em outros à tarefa, aos resultados. Os autores definem competência como: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. O Quadro 2 apresenta o significado de alguns verbos expresso no conceito de competência

Le Boterf (apud FLEURY; FLEURY, 2000) situou a competência numa encruzilhada, com três eixos, formados pela pessoa (sua biografia, socialização), por sua formação educacional, e por sua experiência profissional, induzindo a conclusão de que a competência individual é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, numa determinada situação profissional. Para o autor, o indivíduo pode, por exemplo, conhecer métodos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas a sua aplicação, mas não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los em sua atividade.

| Verbo | Definição |
|-----------------|--|
| Saber agir | Saber o que e por que faz Saber julgar, escolher, decidir |
| Saber mobilizar | Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros |
| Saber comunicar | Compreender, processar, transmitir informações e conhecimento, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros |
| Saber aprender | Trabalhar o conhecimento e a experiência Rever modelos mentais Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros |

continuação

| | |
|---------------------------------|--|
| Saber comprometer-se | Saber enganjar-se e comprometer-se com os objetivos da organização |
| Saber assumir responsabilidades | Ser responsável, assumindo os riscos e as conseqüências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido |
| Ter visão estratégica | Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas. |

Quadro 2- Competências profissionais – Definição dos verbos

Fonte: Fleury; Fleury (2001)

Durand (apud VINGE, 2004) considerou o conceito de competência baseado em três dimensões - conhecimentos , habilidades e atitudes - , englobando os aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos relacionados ao trabalho, de forma interdependentes e complementares, que levam a execução de um objetivo específico, atividade, etc.

Para Durand (apud VINGE, 2004), “o conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem entender o mundo”, ou seja, o saber que a pessoa acumulou ao longo da vida.

A habilidade está relacionada ao saber como fazer algo ou à capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido, ou seja, de instaurar informações e utilizá-las em uma ação, com vistas ao alcance de um propósito específico.

Finalmente, a atitude diz respeito à predisposição de uma pessoa em relação aos outros, a objetos ou situações. São aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho.

Cury (2003) afirma que as três dimensões da competência são interdependentes, visto que para a exposição de uma habilidade, por exemplo, presume-se que o indivíduo conheça princípios ou técnicas específicas. Da mesma forma, a adoção de determinado comportamento no trabalho exige da pessoa, não raras vezes, a posse não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes apropriadas. Durand (apud BRANDÃO, 1999) afirma que o desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem individual e coletiva, envolvendo simultaneamente essas três dimensões.

A Figura 5 mostra o conceito de competência sugerido por Durand (apud BRANDÃO, 1999b), evidenciando o caráter de interdependência e

complementaridade entre as três dimensões do modelo (conhecimentos, habilidades e atitudes), bem como a necessidade de aplicação conjunta dessas dimensões em torno de um objetivo qualquer.

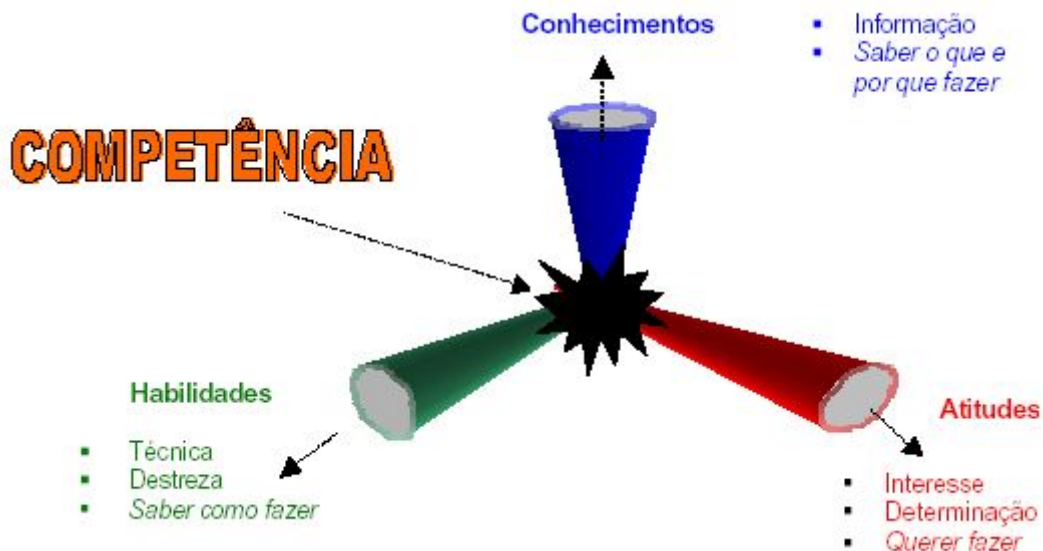


Figura 5 - As três dimensões de competência
 Fonte: Durand (apud BRANDÃO, 1999)

Na Espanha, o Ministério da Educação e Ciência define a competência profissional como um conjunto de capacidades para desempenhar papéis e situações de trabalho, segundo os níveis requeridos pelo emprego, sendo que no México, segundo o Conselho Nacional de Normalização e Certificação (CONOCER), competência profissional é a aptidão de uma pessoa para desempenhar uma mesma função produtiva em diferentes contextos e com base nos resultados de qualidade esperados.

De acordo com D'Almeida (2003), a abordagem de competências da escola francesa é a prevalecente e mais difundida, seja no ambiente empresarial, quanto nos academicistas. Suas idéias sobre a noção de competência são construídas a partir dos campos da sociologia e da economia do trabalho. Utiliza uma classificação fundamentada em três elementos: saber ou conhecimentos; saber-fazer ou habilidades; ou saber-ser ou atitudes.

Para Steffen (2005) não existe uma conceito único sobre competência, mas diversos enfoques utilizados em contextos distintos, sendo seu significado de acordo com

as concepções filosóficas e os modelos específicos de competência profissional implementados em cada país.

Segundo o autor, a consolidação de todos os enfoques de competência profissional, usados nos diversos países, poderia assim ser descrita:

Competência é a capacidade de um indivíduo, definida e mensurada, em termos de desempenho e não somente de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes, as quais são necessárias, mas insuficientes para o desempenho efetivo em um contexto profissional.

Para a Organização..., (2002), competência é a 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.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação, em instrumento de regulamentação da atual LDB, estabelece no Parecer nº 16/99 como competência profissional “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

A Resolução CNE/CEB nº 4/99 estabelece ainda em seu Art. 6º, parágrafo único:

As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as :
I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

3.3.3 Qualificação e competência na relação capital-trabalho

O deslocamento da noção de qualificação em favor da noção de competência como reguladora das relações de trabalho, como argumenta Santos (2003), é vinculada, por diversos autores, ao processo de reestruturação produtiva. Essa mudança conceitual tem implicações sociais mais amplas à medida que incide sobre os processos de negociação e sobre o valor da força de trabalho.

Segundo Brígido (2001), a qualificação se relaciona com o preparo para um determinado posto de trabalho, estando vinculada à formação para o trabalho prescritivo. Entretanto, a competência se relaciona com o novo paradigma da produção, supera o modelo da qualificação, pela razão da formação não ser mais para um posto de trabalho fixo, mas para situações polivalentes em que os trabalhos não seriam mais prescritivos, mas exigidos.

Para Hirata (1994), a institucionalização do regime acumulação flexível exerce influências sobre a qualificação do trabalhador, fazendo com que a formação profissional torne-se um dos fatores de vantagem competitiva para as empresas. As novas formas de organização do trabalho promovem também esvaziamento da noção de posto de trabalho e de tarefas, forçando o capital a buscar novos padrões de gestão da força de trabalho.

Para a autora, a noção de competência configura-se como uma noção substitutiva da noção de qualificação, que é ancorada nos postos de trabalho e nas classificações profissionais que lhes são correspondentes. A autora afirma que noção de competência é uma noção bastante imprecisa se comparada ao conceito de qualificação e se constitui como uma noção marcada política e ideologicamente por sua origem, da qual está ausente a idéia de relação social.

As competências configuram um modelo de tratamento, controle e organização dos trabalhadores, fazendo exigências do tipo: "capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, de fabricar, de consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha" (HIRATA, 1994, p. 126).

A discussão sobre o deslocamento da noção de qualificação para o modelo de competência vem ocorrendo para além do plano conceitual, pois tem levado a modificações nas relações de trabalho e nos processos de gestão da educação profissional.

Para Ramos (2001, p.221), o conceito de competência traduz a concepção segundo a qual os trabalhadores não possuem conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa. O processo de mudanças faz com que trabalhador tenha constantemente a necessidade de dar prova de sua competência, o que conduz, segundo ela, a uma instabilidade e a uma seleção permanente.

Ao discutir a questão dos desafios postos à educação profissional, no contexto da globalização econômica e de mudanças organizacionais, Deluiz (1996) argumenta que, em setores nos quais vigoram os "novos conceitos de produção", noções como qualificação para posto de trabalho ou qualificação do emprego tornam-se questionáveis, pois o trabalho nesses setores já não pode, de acordo com a autora, ser pensado a partir de ocupações que exijam competências semelhantes aos trabalhadores.

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

Segundo Neide Santos (2003), a noção de qualificação real pode significar uma espécie de reconhecimento de saberes adquiridos na experiência de trabalho, principalmente através da certificação de competências, com a possibilidade de desenvolvimento de uma trajetória de reconversão profissional, que poderia até se constituir como um instrumento de negociação da força de trabalho, visto que visa à melhoria do desempenho do trabalhador e sua adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais.

Ropé & Tanguy (1997) ressaltam o caráter dinâmico das competências. Segundo essas autoras, enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido e certificado por um diploma, não pode ser questionado, as competências são tidas como "propriedades específicas valorizadas em uma atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias". Além de relacionadas a contextos organizacionais singulares, as competências submetem o trabalhador a um processo permanente de validação, que exige dele a constante comprovação de sua adequação ao posto de trabalho ou de seu direito a uma promoção.

Fleury & Fleury (2001), por sua vez, comentam que os conhecimentos e habilidades inerentes a um indivíduo possuem valor transitório, uma vez que as tecnologias organizacionais são dinâmicas e impõem novas necessidades de qualificação a cada dia. Uma competência tida hoje, como essencial em um contexto

organizacional específico, pode amanhã, tornar-se obsoleta, em razão da introdução de inovações tecnológicas no ambiente de trabalho ou mesmo de uma reorientação estratégica da organização.

3.3.4 A certificação profissional

3.3.4.1 Origem e conceito da certificação

A literatura especializada costuma utilizar-se de uma única designação, “credencial” - *credentialing* em inglês – para designar tanto a licença profissional quanto à certificação, ou os aspectos comuns aos dois termos. Credencial é derivada da palavra latina *credere*, que significa acreditar, confiar, ter fé e da palavra *credential*, que, em latim medieval, significava fé, crença, convicção. Seu significado, portanto, é bastante próximo do de certificação, palavra derivada de (1) *certus* + (2) *facere*, que, em latim, significam, respectivamente, (1) certo, seguro, evidente e (2) fazer (IMPARA apud D’ALMEIDA, 2003).

Licença (profissional), por sua vez, deriva da palavra latina *licentia*, significando liberdade, permissão para praticar algo da mesma forma que a certificação tem a conotação de confiança e credibilidade, que lhe concedem validade e aceitação; Entretanto, a noção de Licença (profissional) extrapola a de certificação, pois além de demonstrar qualificação, pressupõe uma permissão concedida por autoridade para fazer algo, sem a qual não seria possível fazê-lo (IMPARA, 1995 apud D’ALMEIDA, 2003).

Segundo Brígido (2001), a necessidade de avaliar o desempenho e a competência de um profissional se perde na antiguidade. Na China antiga, os oficiais do império eram a cada três anos submetidos a exames através dos quais eram promovidos ou demitidos.

De acordo com o autor o diploma ou certificado, desde os tempos mais remotos, sempre foram símbolos do resultado de uma vida escolar bem sucedida, bem como confirmação da capacidade do exercício profissional. O célebre juramento de

Hipócrates marcava o ritual da formatura de novos médicos na Grécia antiga, a necessidade de um rito de passagem ou um documento que comprovasse a plenitude do saber.

As profissões técnicas ligadas ao trabalho manual não tiveram prestígio durante um longo período. Peter Drucker (apud BRÍGIDO, 2001) ressalta o baixo prestígio social do tecnólogo na Inglaterra do séc. XIX, que nunca o elevou à categoria de *gentleman*. Essa desvalorização evidenciava-se pela criação de excelentes escolas de engenharia na Índia, mas não em seu próprio país.

A Organização Científica da Produção concebida por Taylor, associada à produção serial de Ford, iniciou a era de transformações tanto na vida econômica como na vida profissional.

Assim, o século XX caracterizou-se por conceder maior prestígio a essas profissões que surgiam junto com a industrialização. Criaram-se então escolas técnicas e institutos para formar profissionais de nível intermediário.

O autor relata que durante as duas guerras mundiais foram implementados novos métodos de formação acelerada para transferir os conteúdos de treinamento aos novatos, de forma rápida e precisa, para substituir a mão-de-obra especializada que morria nos campos de batalha.

Assim, em pouco tempo, um principiante poderia obter um certificado de mestria em um ofício que antes levava muitas décadas para ser transferido de um trabalhador com expertise. Essas técnicas de análise do trabalho foram depois aperfeiçoadas em tempos de paz e adotadas por instituições de formação profissional no mundo inteiro.

No pós-guerra as organizações internacionais promoveram iniciativas no sentido de valorizar os trabalhadores que não concluíram seus estudos no sistema formal de ensino, favorecendo a diplomação e concessão de certificados profissionais aqueles que comprovassem domínio do seu ofício.

Schoon; Smith (apud D'ALMEIDA, 2003) escrevem que a certificação, nos Estados Unidos, teve origem, na área médica, particularmente na especialidade oftalmologia, como forma de dar visibilidade que alguns profissionais tinham alcançado um alto padrão de treinamento e experiência profissional, após aprovado em rigoroso exame, teórico e prático, estabelecido por uma comissão nacional, constituída por

especialistas em oftalmologia. Aos aprovados era concedido um certificado e o direito de exposição do mesmo.

Para Alexim (2001) convivemos com a prática de certificar em muitas áreas no nosso dia-dia. Exemplificado por ele, a carteira de motorista é uma certificação, pela qual um órgão reconhecido atesta que o portador tem a destreza necessária para sair-se bem dirigindo um transporte relacionado ao exame. Nesse caso, é informado o nível alcançado pelo motorista - amador ou profissional. Os testes são diferentes para cada caso, surgindo então uma característica da certificação, a adoção de níveis de exigências ou de qualificação.

A certificação, quanto ao órgão outorgante, pode ser classificada como: de primeira, de segunda ou de terceira parte. É considerada de primeira parte quando conferida pela própria instituição formadora. De segunda parte, quando uma instituição governamental emite o certificado após a instituição formadora considerar satisfatória a conclusão do curso. De terceira parte, certificação de fato, quando emitida por uma instituição independente e devidamente credenciada (BRÍGIDO, 2002).

Alexim (2001) menciona que a busca sobre metodologias de medição e certificação das qualificações adquiridas pelos trabalhadores, por meio de cursos de formação sistemática, pela experiência de trabalho, ou por uma combinação de ambos, se originou na América Latina, através do Projeto 128/1975, do CINTERFOR/OIT.

Este projeto regional teve os seguintes objetivos:

- a) Dar respostas ao incremento demográfico e crescente desenvolvimento tecnológico, satisfazer a demanda de mão-de-obra e melhorar a qualidade de formação requerida por diferentes níveis de qualificação ocupacional;
- b) Validar a experiência do trabalhador no decorrer de sua vida laboral e criar procedimentos adequados de avaliação para determinar os conhecimentos e habilidades dos trabalhadores;
- c) Fornecer informações aos serviços nacionais de emprego sobre as qualificações ocupacionais da população economicamente ativa;
- d) Estabelecer perfis ocupacionais básicos sub-regionais que sirvam de

referência aos programas de formação comuns em seus conteúdos essenciais e sistemas de certificação que favoreçam a livre circulação dos trabalhadores nos países integrantes de uma sub-região. (CINTERFOR – Projeto 128, 1975).

O Projeto 128/1975 definia a certificação como ‘um processo tendente a reconhecer formalmente as qualificações ocupacionais dos trabalhadores, independentemente da forma como foram adquiridas’.

De acordo com Alexim (2001), o projeto, que previa a discussão de uma metodologia de certificação entre as instituições nacionais de formação profissional, não logrou êxito, em razão de não ter encontrado receptividade por parte dos dirigentes, deixando, no entanto, como resultado a capacitação de alguns especialistas, como também servindo de marco como ação regional.

Alexim (2002) afirma que, acompanhando a evolução dos produtos e serviços, os recursos humanos vêm recebendo maior atenção do sistema produtivo, ganhando melhor tratamento e permanente avaliação, visto que dentro da concepção de qualidade total não se concebe qualidade sem desempenho superior do trabalho.

Mertens (1996) ressalta essa realidade, afirmando que "um componente importante da arquitetura interna da empresa é a competência do fator humano, isto é, a contribuição que são capazes de desenvolver as pessoas para alcançar determinados objetivos".

Em diversos países, as autoridades educacionais têm realizado diagnósticos de forma a permitir a identificação do que poderia e deveria fazer para a escola tornar-se significativa para o emprego. Nos Estados Unidos, nos anos 80, foi realizado um levantamento sobre como as escolas preparam os jovens para o emprego, sendo constatado que:

Mais da metade dos jovens deixam a escola sem os conhecimentos ou fundamentos requeridos para encontrar e manter um bom emprego". Na Inglaterra, em 1986, se afirmava já existir "uma demanda para que a educação e a capacitação profissional fossem mais relevantes para o emprego (ALEXIM,2002).

Para Alexim (2002), a necessidade de ampliar as oportunidades de escolarização do trabalhador se impôs por razões econômicas, mas foi acompanhada pela crescente consciência dos direitos de cidadania. Discute-se então, educação integral e

permanente, sistemas educativos flexíveis e modulares, empregabilidade, temas que fazem retornar à pauta de discussões do Governo, entidades educacionais, representantes dos trabalhadores e patronais, a certificação profissional, entendida em seu sentido mais amplo:

O reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências do trabalhador, requeridos pelo sistema produtivo e definidos em termos de padrões ou normas acordados previamente, independentemente da forma como foram adquiridos (ORGANIZAÇÃO..., 2002).

Segundo o glossário de termos técnicos da OIT-Brasil (ORGANIZAÇÃO...2002a, p.19), certificação é reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidade, atitudes e competências do trabalhador, requerido pelo sistema produtivo e definido em termos de padrões ou normas acordadas, independentemente da forma como tenham sido adquiridos.

De acordo com o Guia de Certificação de Pessoal (INMETRO,---) a certificação é o reconhecimento formal da qualificação profissional de uma pessoa, atestando que ela pode desempenhar atividades em conformidade com uma norma, ou outro documento normativo.

Para o SENAI/DN (SERVIÇO..., 1999) é o processo por meio do qual se reconhece e certifica que um indivíduo demonstra o domínio dos saberes necessários ao desempenho de suas funções em um determinado setor ou família profissional, refletindo o emprego de conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização de atividades em uma situação de trabalho, segundo padrões estabelecidos de qualidade, independentemente da forma como foram adquiridas (SERVIÇO..., 1999).

Segundo Vargas; Irigoin (2002), a certificação de competências é o reconhecimento público, formal e temporal da capacidade laboral demonstrada, efetuado com base na avaliação de competências, utilizando como referência uma norma, sem que o trabalhador esteja necessariamente submetido a um processo educativo.

De acordo com os autores, tem como premissa:

- garantir a qualidade e a classificação do nível de competências alcançado;
- representar a possibilidade de melhorar a mobilidade de uma pessoa em uma carreira laboral;
- constituir uma forma de valorizar a competência das pessoas junto ao setor

empresarial;

- classificar o estoque de conhecimentos incorporados nas pessoas.

Neise Santos (2003) argumenta que a necessidade do setor produtivo de se adaptar às constantes transformações do mercado, tende a questionar a função da escola na formação do trabalhador, atribuindo a ela, muitas vezes, a responsabilidade pela inadequada formação básica. Por outro lado, o setor produtivo tem questionado a estrutura de formação profissional oferecida pelas instituições formais. Nesse cenário, a empresa toma para si a atribuição de desenvolver programas de formação profissional dos trabalhadores ou de criar mecanismos que permitam a identificação, avaliação e mesmo o reconhecimento dos saberes desenvolvidos no processo de trabalho.

Com um mercado altamente competitivo e globalizado, que exige a evidência da conformidade dos produtos, sistemas ou processos às normas ISO ou semelhantes, em setores de ponta ou relacionados à exportação, e com a evolução da consciência de cidadania do consumidor, que exige qualidade nos serviços adquiridos, o mundo do trabalho aponta para pessoas com mais autonomia e compreensão dos processos, exigindo muitas das vezes metodologias de aprendizagem que permitam o alcance desse desempenho.

Dessa forma, a discussão em torno da efetividade da escola na formação profissional fomenta outras discussões em torno da institucionalidade de uma revisão na forma de preparação da força de trabalho, baseada na noção de competência.

Mertens (1996) afirma a tendência de vários países em adotar ações, com vistas a equacionar o problema da adequação da formação dos trabalhadores às necessidades do setor produtivo:

O conceito de competência laboral emergiu nos anos oitenta com certa força em alguns industrializados, especialmente aqueles que vinham enfrentando problemas para relacionar o sistema educativo com o sistema produtivo como uma resposta à necessidade de impulsionar a formação de mão de obra. O problema que esses países enfrentavam não era apenas de ordem quantitativa, era também de ordem qualitativa: uma situação onde os sistemas de educação prevaletentes já não correspondiam aos sinais dos novos tempos. A resposta era a competência laboral, que pretende ser um enfoque integral de formação que, desde sua concepção, conecta o mundo do trabalho e a sociedade em geral com o mundo da educação (MERTENS, 1996, p.1)

Nessa visão, o desenvolvimento de competências e, especialmente, o processo de certificação promoveriam uma maior articulação entre o mundo do trabalho e a educação formal, mobilizando vários interlocutores sociais a discutirem sobre o tema. Para os países que já têm sistemas, a principal questão é como garantir a mobilidade profissional do trabalhador e a aceitação de seus certificados por outros países (LIMA, 2003).

A Organização Mundial do Trabalho (ORGANIZAÇÃO..., 1999) tem como pressupostos para a qualificação e certificação:

- Rapidez nas mudanças tecnológicas;
- Ampliação e diversificação das necessidades de especialização;
- Aumento nos padrões de qualidade;
- Valorização dos programas de formação;
- Redução dos custos para a sociedade;
- Melhorar a empregabilidade;
- Redução dos riscos ambientais e doenças ocupacionais.

Brigido e Steffen (2002, p. 13) destacam que a certificação propicia:

- o reconhecimento das competências profissionais adquiridas ao longo da vida;
- o incentivo à formação permanente, num mercado cada vez mais aberto, mais amplo e moldado por mudanças contínuas nas tecnologias e na organização do trabalho;
- trabalhadores qualificados segundo às necessidades do mercado de trabalho;
- o certificado como um valioso instrumento para a tomada de decisões de trabalhadores, empresas e governos;
- criação de novas possibilidades de mobilidade horizontal e vertical para os trabalhadores, tendo em conta a transferibilidade das competências avaliadas e certificadas podendo ser úteis em outra atividade.

Souza (2004) afirma que:

[...] no âmbito dos campos sociais, os processos de certificação possuem ao menos três eixos decisivos de organização: *trabalho, educação e produção*. Trabalho, tendo em vista que o perfil profissional que parametriza os processos de qualificação e certificação profissional é um tópico central a ser negociado por trabalhadores e empregadores. Educação, uma vez que envolve a dimensão pedagógica, pressupondo estruturas curriculares flexíveis, estratégias criativas de avaliação e aproveitamento de estudos, em articulação estreita com o sistema formal de ensino. Produção, dado implicar a construção de padrões de desempenho com relação aos quais os trabalhadores serão avaliados, envolvendo sistemas e garantia de qualidade, segurança e saúde no trabalho e processos de normalização. É na intersecção dessas três esferas que a certificação profissional pode ser localizada.

3.3.4.2 Componentes institucionais e técnicos de um sistema nacional de certificação de competências profissionais

Um sistema de certificação de competência profissional se constitui, de acordo com Vargas; Irigion (2003), de um arranjo organizacional formalmente estabelecido, no qual se realiza o ciclo de identificar, padronizar ou normalizar, formar e avaliar as competências dos trabalhadores.

Os sistemas de certificação necessitam de legitimidade, tornando-se vantajoso a participação de todos os comprometidos com o processo. A legitimidade garante a credibilidade do processo e a valorização que deve ter o certificado na sociedade. Quanto maior a participação dos mesmos, tanto maior será a legitimidade do sistema e o valor social do certificado (MTE. 2002).

Diversos países têm buscado estratégias para a construção de seus sistemas de certificação. As estruturas dos sistemas são diversas, tendo como fatores impactantes a inserção do país na OIT, os processos de negociação da força de trabalho e a organização da educação formal.

Um sistema de certificação deve conter pelo menos duas dimensões. De um lado os componentes institucionais e de outro, os componentes técnicos (BRÍGIDO et al., 2002)

a) Componentes Institucionais

Um sistema de certificação pode ser composto por três níveis:

-Diretivo:

órgão que deve assegurar os processos de diálogos sociais e acordos, em torno da legitimidade e representatividade do sistema, devendo ter representantes do governo, dos empregadores e dos trabalhadores. Este nível é o responsável pela elaboração da base institucional, isto é, as leis ou decretos que geram o contexto de funcionamento.

A criação do nível diretivo não implica necessariamente na criação de novas instituições ou de mais processos burocráticos. O sistema de certificação tem o compromisso com a equidade no acesso a ele não devendo ser estabelecidas barreiras, tais como trâmites ou maiores custos para trabalhadores ou empresários, de modo que se estabeleçam barreiras.

Este nível diretivo pode se apresentar de caráter bipartite, com empresários e trabalhadores, mas é necessária uma base prévia de apoio do governo.

- Setorial:

de caráter executivo é geralmente organizado de forma setorial, sendo composto fundamentalmente por trabalhadores e empregadores de um setor ocupacional específico. É neste nível que se aplicam as metodologias para identificação de competências e elaboração dos padrões ou normas de desempenho sobre as quais se certifica.

Neste nível também se podem desenvolver funções para assegurar a qualidade do sistema, com a utilização de mecanismos de avaliações de impacto da formação e de supervisão externa nos processos de avaliação e certificação de competências.

-Operacional:

constituída por instituições que executam programas de formação dos trabalhadores e por aquelas que desempenham funções de avaliação e certificação, operacionaliza as funções de formação profissional, a de avaliação de competências e a de certificação.

A função de formação é desenvolvida por instituições públicas e privadas e pelas empresas que executam os programas formativos. A função de avaliação é realizada em centros avaliadores das instituições formativas ou nas empresas. A função de certificação pode ser realizada por um centro formador e avaliador.

A Figura 6 mostra um perfil de um sistema de certificação profissional

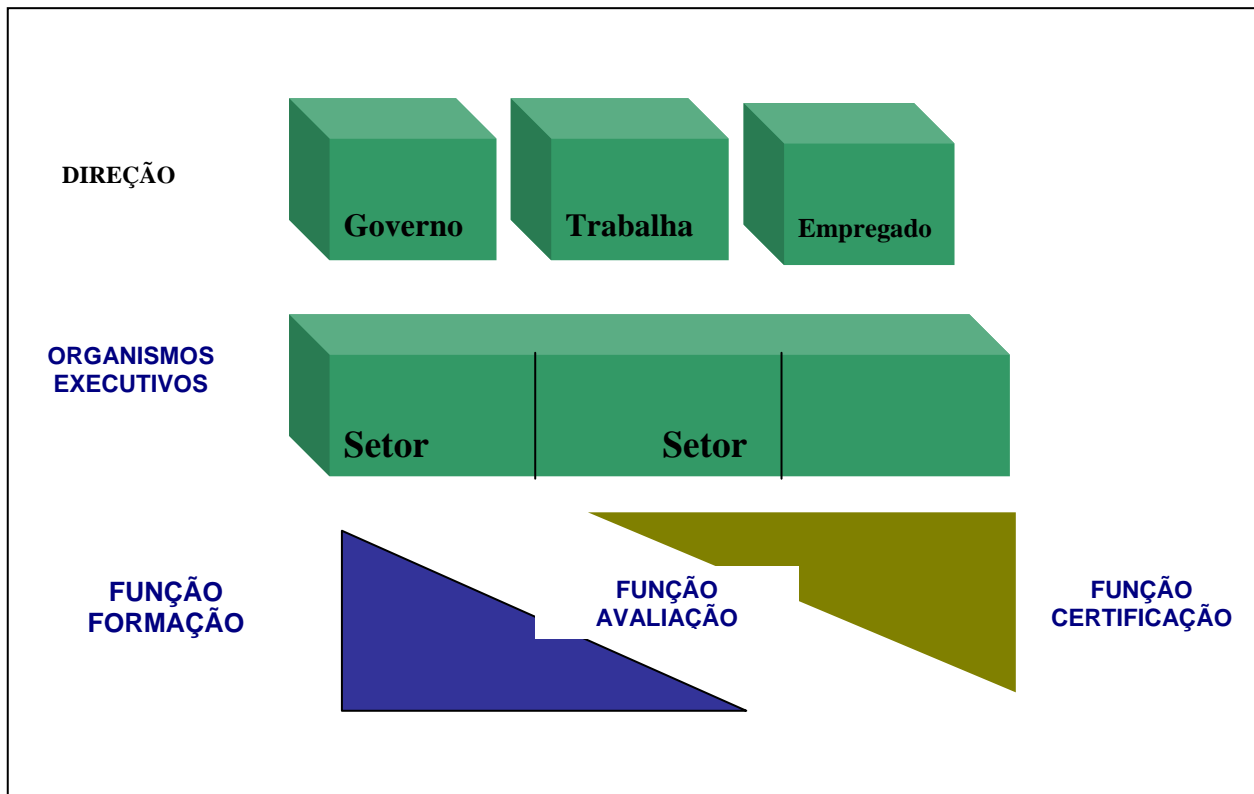


Figura 6 – Perfil de um sistema de certificação de competência profissional
Fonte: BRÍGIDO, 2002

De acordo com BRIGIDO (2002):

Não existe impedimento de uma mesma instituição realizar a função de formação e a função de avaliação, assim como a função de certificação ser realizada por um centro formador e avaliador. Para assegurar qualidade e transparência do sistema se requer separação funcional, mas não separação institucional.

Os arranjos institucionais são legítimos quando estão de acordo com a tradição, o carisma e a racionalidade (BJORNDVOLD, 2000, citando a WENER); de modo que não se pode tentar transladar automaticamente modelos que se foram estabelecidos como resultado de muitos anos de história e costumes em outros países e contextos

Segundo a norma ABNT NBR ISO/IEC 17024:2004, em seu item 4.2.5, “o organismo de certificação não deve oferecer nem prover treinamento ou ajudar na elaboração de tais serviços, salvo se for demonstrado como o treinamento é independente da avaliação e certificação de pessoas, assegurando que a confidencialidade e a imparcialidade não sejam comprometidas”.

b) Componentes técnicos de um sistema de certificação

De acordo com Alexim (2001) embora não exista uma estrutura única de um sistema de certificação alguns componentes técnicos devem estar presentes.

A capacitação e a certificação devem ser realizadas com base em normas ou padrões definidos e reconhecidos por trabalhadores e empregadores. Necessário se faz ter um trabalho dirigido de articulação com os mesmos, para possibilitar o estabelecimento de áreas ocupacionais em setores chaves para efetuar o processo de certificação e identificar as competências necessárias para exercer atividade que se quer certificar.

O perfil profissional é:

A descrição do que idealmente é necessário saber realizar no campo profissional correspondente à determinada qualificação. É o marco de referência, o ideal para o desenvolvimento profissional que, confrontado com o desempenho real das pessoas, indica se elas são ou não competentes, se estão ou não qualificadas para atuar em seu âmbito de trabalho. É expresso em termos de competências profissionais (SENAI/DN, 2002a).

Existem diversas metodologias que podem ser utilizadas para a identificação de competências na construção do perfil profissional. Essas metodologias estão baseadas em diferentes enfoques e vão desde a análise de grande conteúdo Taylorista até as novas relacionadas com o enfoque de competência profissional, que implicam usar ferramentas de análise funcional desenvolvidas no Reino Unido (*National Vocational Qualifications*), ou as centradas no desenvolvimento curricular (DACUM), ou adequá-las. (BRÍGIDO et al., 2002).

Uma vez identificados os conteúdos ocupacionais de acordo com a opção metodológica aplicada, se formalizam as descrições desses conteúdos, transformando-os em um padrão ou norma. Os padrões ou normas podem adquirir o caráter de bem público, sendo a decisão resultado do arranjo estrutural organizado no nível diretivo.

A execução dos processos formativos baseados nas normas e currículos elaborados é de grande importância para o processo de certificação profissional, pois é nessa fase que são estabelecidos as técnicas e os instrumentos de avaliação que serão aplicados para a certificação. Na elaboração dos currículos devem ser consideradas a utilização de ferramentas pedagógicas facilitadoras, como modularização de

conteúdos , novos meios pedagógicos e técnicas de aprendizagem baseadas na solução de problemas e na prática profissional

Segundo Alexim (2001), a avaliação, com ênfase em competências profissionais, tem as seguintes características:

- é centrada em resultados (evidências de desempenho)
- deve estar vinculada a uma atuação na vida real;
- vale por um tempo determinado;
- é individualizada;
- não utiliza escalas.

Como resultado do processo, se o profissional apresentou o desempenho esperado receberá um certificado, ou prescrições para formações complementares de forma a preencher as lacunas de competências registradas no processo.

A certificação profissional , para ter ampla aceitação, deve adicionar valor a todas as partes interessadas: aos fornecedores dos serviços, aos seus clientes, às agências governamentais reguladoras e às pessoas que realizam os serviços e que serão certificadas.

Quanto maior for a aceitação do processo de certificação, maior o valor para as partes interessadas. Assim, por exemplo, se são utilizados critérios internacionais no processo de certificação, e existe um sistema de reconhecimento mútuo entre países de seus respectivos processos de certificação, maior será a credibilidade e a aceitação dos profissionais certificados, adicionando valor aos serviços por eles realizados e aumentando a empregabilidade desses profissionais (INSTITUTO..., 2003).

Sempre será necessário distinguir quais as situações onde os sistemas de certificação profissional são justificados e onde diferentes formas de qualificação são mais apropriadas. A questão principal a ser considerada no desenvolvimento de um processo de certificação de pessoal é a credibilidade e a confiança que as partes interessadas depositam no responsável pela certificação (INSTITUTO..., 2003).

A Figura 7 ilustra os componentes institucionais e técnicos de um sistema de certificação.

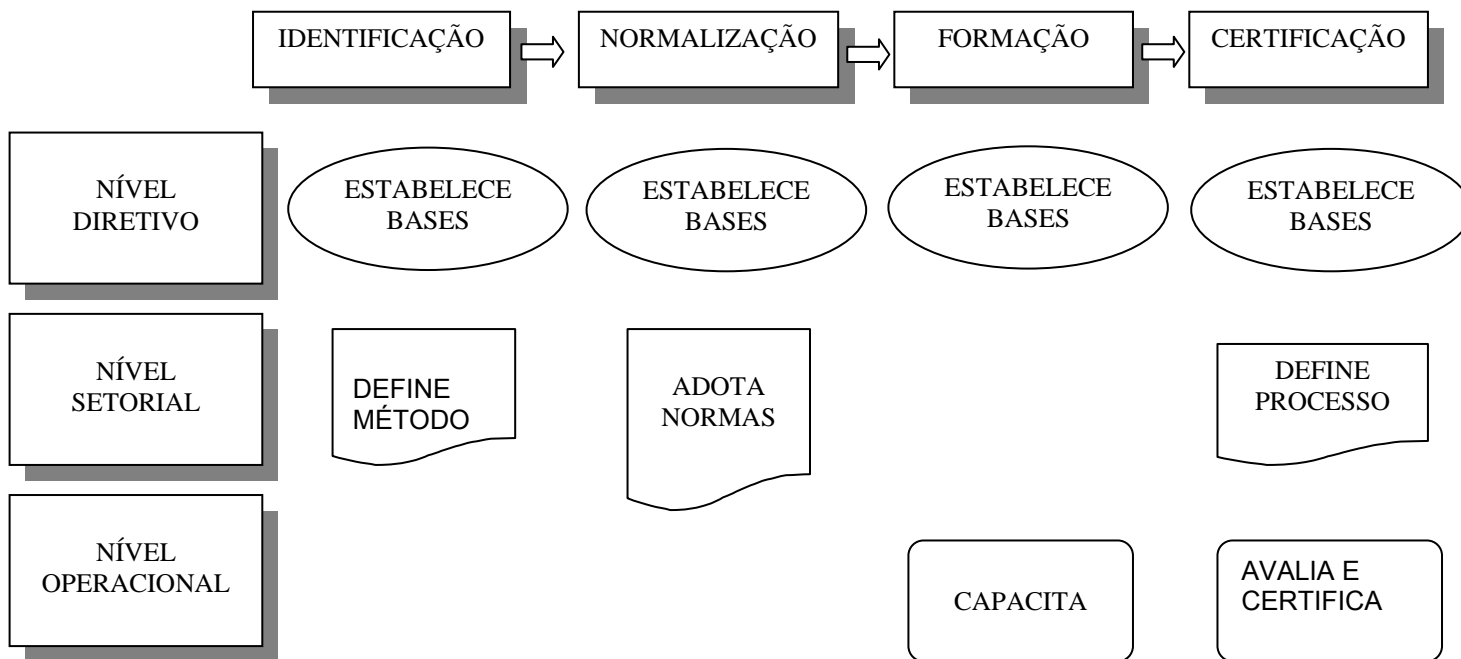


Figura 7 – Componentes Institucionais e Componentes Técnicos
 Fonte: Brígido, 2002

3.4 ESTRATÉGIAS DO ESTADO PARA A QUALIFICAÇÃO E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A partir do início dos anos 90, a introdução de novas tecnologias e novas técnicas gerenciais, inerentes aos processos de reestruturação produtiva, bem como o crescimento do desemprego e da heterogeneização das formas de trabalho, decorrentes do modelo econômico adotado no País, fizeram com que a qualificação profissional ganhasse novos significados e importância. Além disso, esta mudança decorreu também dos processos político-sociais que tiveram como marco decisivo a promulgação da Constituição de 1988 (www.mte.gov.br).

De acordo com a Constituição o Estado tem papel fundamental na segurança, educação e saúde do cidadão, na proteção ambiental, na formulação e execução de políticas orientadoras da formação e desenvolvimento do trabalho nos diversos setores, e do planejamento e gestão da força de trabalho, em conformidade com os princípios e diretrizes das normas operacionais básicas.

Esta missão do Estado está descrita na Constituição Brasileira nos artigos e incisos, descritos abaixo:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer.

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbano e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;

XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creche e pré-escolas;

XXVII - proteção em face da automação, na forma da lei;

XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;

XXXIV - igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso.

Art 144º A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

I - polícia federal;

II - polícia rodoviária federal;

III - polícias ferroviária federal;

IV - polícias civis;

V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.

Art. 196 A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Art. 197 São de relevância pública as ações e serviços de saúde, cabendo ao Poder público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado.

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em função das transformações do mercado de trabalho, da redução da demanda de mão-de-obra e da elevação dos requisitos para inserção das pessoas no mundo do trabalho, o poder público tem sido chamado a intervir neste mercado, sendo várias as maneiras como esta intervenção tem ocorrido, de forma a propiciar a igualdade de formação e de oportunidades de emprego às pessoas.

São apresentadas neste capítulo as ações empreendidas pelo Inmetro, autarquia federal vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, da Indústria e do Comércio Exterior (MDIC), pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e pelo Ministério da Educação, visto que estes ministérios executam atividades-chaves incluídas no Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade, no Sistema Público de Emprego e nos Sistemas de Educação, que devem ser consideradas ao se estabelecerem políticas públicas de qualificação e certificação.

3.4.1 Ações no âmbito do Inmetro

3.4.1.1 Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade

A avaliação da conformidade no Brasil iniciou-se em 11 de dezembro de 1973, com a publicação da Lei 5966 que instituiu o Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (SINMETRO), com a finalidade de formular e

executar a política nacional de metrologia, normalização industrial e certificação da qualidade de produtos industriais.

O SINMETRO, integrado por entidades públicas ou privadas que exercem atividades relacionadas com a metrologia, normalização industrial e certificação da qualidade de produtos industriais, foi constituído com um órgão normativo, o Conselho Nacional de Metrologia, atualmente Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (CONMETRO), ao qual foi atribuída a função de coordenar e executar a política nacional de metrologia, normalização e qualidade industrial, e um órgão executivo destas políticas, o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO), autarquia federal vinculada ao então Ministério da Indústria e do Comércio (MIC).

No período de 1973 a 1978, as ações empreendidas no âmbito do SINMETRO se restringiam ao fortalecimento da metrologia no País. Implantava-se a metrologia científica e industrial no Brasil, sendo dada prioridade à conclusão da construção do Campus Laboratorial de Xerém do então Instituto Nacional de Pesos e Medidas (INPM), iniciada em meados de 1970, e à formação de recursos humanos em metrologia.

Em 1978 iniciam-se as demais atividades abrangidas no SINMETRO, como o estabelecimento do Subsistema Brasileiro de Certificação, pelas Resoluções do CONMETRO nº 05/78 e 06/78, que tinha como foro de certificação o INMETRO, assim identificado pelo CONMETRO, por meio da Resolução nº 12/75.

Em 1992 ocorreu uma mudança significativa no SINMETRO, quando foi estabelecido pelo governo o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP). Em decorrência deste Programa, foi estabelecido pelo CONMETRO a Resolução 08/92, de 24 de agosto de 1992, que aprovou o documento “Sistema Brasileiro de Certificação (SBC) – Novo Modelo”, elaborado por um grupo de trabalho, constituído por todas as partes interessadas na certificação.

O “Novo Modelo”, que foi a base para o desenvolvimento da avaliação da conformidade na década de 1990, modificou o papel do INMETRO, que passou de organismo de certificação para organismo responsável por acreditar organismos de certificação, de inspeção e de laboratórios de ensaios. Além de descentralizar operacionalmente a certificação da conformidade, fortaleceu o Sistema criando o

Comitê Brasileiro de Certificação (CBC), abriu a possibilidade de entidades estrangeiras a participar no Sistema Brasileiro de Certificação (SBC), como também estendeu a certificação para processo, serviço, sistemas e pessoas. O CBC foi criado, com objetivo de planejar e avaliar a certificação no Brasil, assessorando o CONMETRO nas atividades relativas à certificação da conformidade, como também para aprovar procedimentos, critérios e regulamentos para a acreditação de organismos de certificação.

Em 1997 ocorre uma reformulação do modelo de 1992, por meio da Resolução nº 02 do CONMETRO, de 11 de dezembro de 1997. Dentre as modificações introduzidas, o Termo de Referência do SBC, aprovado por esta Resolução, deixa claro o papel do INMETRO como Organismo de Acreditação do Sistema, reativa o mecanismo de Declaração do Fornecedor- avaliação da conformidade de 1ª parte- no SBC, estabelece o Plano Brasileiro de Certificação (PBC), a educação para o consumo, além de adotar toda a terminologia e os critérios dos Guias ABNT/ISO IEC, como também outros documentos elaborados por fóruns regionais e internacionais, ação fundamental para possibilitar o reconhecimento internacional da atividade de acreditação.

Acompanhando a evolução internacional, em 2002, por meio da Resolução do CONMETRO nº 02, de 23 de julho, o Sistema Brasileiro de Certificação (SBC) é transformado em Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade (SBAC), implementando o conceito de avaliação da conformidade. O Termo de Referência do SBAC, aprovado pela Resolução nº 04 do CONMETRO, de 2 de dezembro de 2002, estabeleceu as diretrizes e políticas para o gerenciamento do Sistema, atribuindo ao INMETRO a responsabilidade de implementação destas políticas. Esta Resolução unifica o Comitê Nacional de Credenciamento (CONACRE), que tinha atribuição de assessorar o CONMETRO nas políticas relativas à acreditação de laboratórios, com o CBC, comitê de assessoramento ao CONMETRO nas políticas relativas à certificação, criando o Comitê Brasileiro de Avaliação da Conformidade – CBAC, integrado pelas partes interessadas na atividade de Avaliação da Conformidade.

O CONMETRO atualmente é composto por:

a) Ministros de Estado

do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, que preside;

do Meio Ambiente;
do Trabalho e Emprego;
da Saúde;
da Ciência e Tecnologia;
da Justiça;
da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento;
da Defesa;
da Educação
das Relações Exteriores;

2) Presidente das seguintes instituições

Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO),
que mantém a secretaria do Conselho;

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);

Confederação Nacional da Indústria (CNI); e

Instituto de Defesa do Consumidor (IDEC).

O Conmetro atua, na prática, por meio de seus comitês técnicos assessores, que são abertos à sociedade, pela participação de entidades representativas interessadas na questão da metrologia, da normalização e na qualidade no Brasil. Estes comitês técnicos assessores são:

Comitê Brasileiro de Avaliação da Conformidade – CBAC;

Comitê Brasileiro de Normalização- CBN;

Comitê Brasileiro Metrologia –CBM;

Comitê de Coordenação de Barreiras Técnicas (CBTC);

Comitê do Codex Alimentarius do Brasil (CCAB); e

Comitê Brasileiro de Regulamentação (CBR).

A Figura 8 ilustra a estrutura do Conmetro

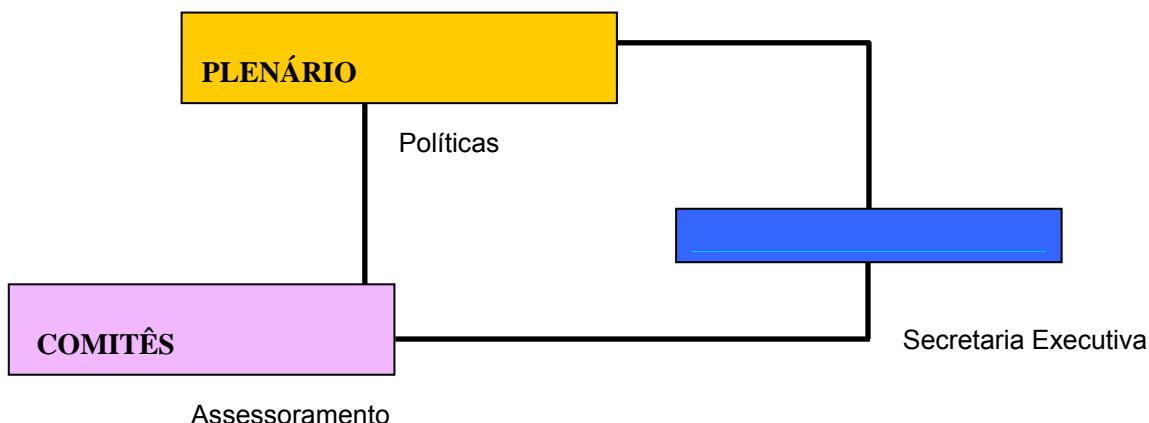


Figura 8 – Estrutura do Conmetro
 Fonte: Inmetro (2005)

A atividade de Avaliação da Conformidade apoia-se em dois fundamentos básicos: o reconhecimento de competência técnica e a credibilidade. Dessa forma, pressupõe-se que a organização que evidencia a conformidade tem a competência necessária para fazê-lo, considerando-se, dentre outros, aspectos como instalações, sistema de gestão da qualidade, pessoal, calibração dos instrumentos de medição. Pressupõe-se, também, que seja reconhecida sua credibilidade, resultado de uma atuação ética, imparcial e comprometida com os possíveis impactos da avaliação da conformidade no mercado.

Para comprovar a competência técnica desenvolve-se a atividade de acreditação, que é definida pela ABNT NBR ISO/IEC 17000:2005 (ASSOCIAÇÃO..., 2005) como “a atestação realizada por terceira parte relativa a um organismo de avaliação da conformidade (OAC), exprimindo demonstração formal de sua competência para realizar tarefas específicas de avaliação da conformidade”.

É considerada atividade de avaliação da conformidade aquela realizada por uma pessoa ou uma organização que é independente da pessoa ou da organização que fornece o objeto, e de interesse do usuário nesse objeto ((ASSOCIAÇÃO..., 2005).

A acreditação de Organismos de Avaliação da Conformidade é realizada por Organismo de Acreditação que, pela ABNT NBR ISO/IEC 17000:2005, é definido como “organismo com autoridade para realizar a acreditação.”

Segundo Soares (2004), os organismos de acreditação se situam no topo da cadeia de avaliação de conformidade sendo responsáveis por assegurar, aos órgãos regulamentadores, aos compradores e aos consumidores em geral, a competência

de laboratórios de ensaio e de calibração, de organismos de certificação de sistemas de gestão, de pessoas, de produtos, de processos e de organismos de inspeção, para realização de tarefas específicas de avaliação da conformidade. Estes OAC, por sua vez, asseguram aos usuários dos resultados de avaliação da conformidade que os produtos, materiais, padrões, instrumentos, pessoas, processos, serviços e sistemas atendam a requisitos definidos em normas, regulamentos ou outras especificações do regulamentador.

O relacionamento da acreditação com a avaliação da conformidade é mostrado na Figura 9.

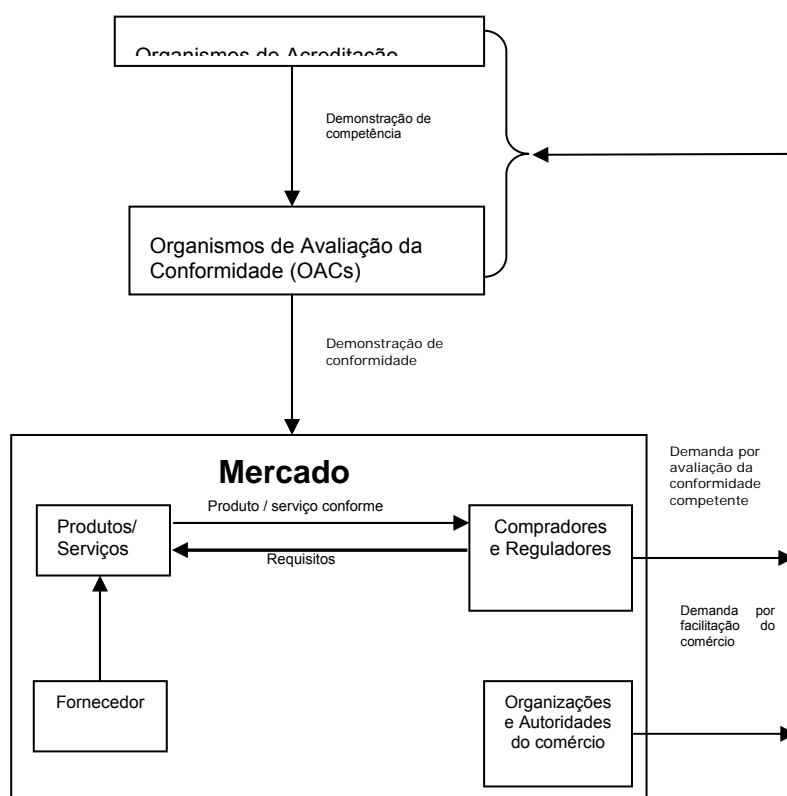


Figura 9 – Relação entre acreditação e avaliação da conformidade
Fonte: Soares (2004)

O sistema de avaliação da conformidade está baseado em um conjunto de guias e normas estabelecidos pelo ISO *Committe on Conformity Assessment* (CASCO), comitê da ISO responsável pela normalização aplicável à avaliação da conformidade. Estão estabelecidos documentos normativos para a operação de laboratórios, organismos de inspeção e de certificação, cujo objetivo é definir requisitos para a competência destes OACs.

Estas normas e guias são utilizados pelos organismos de acreditação para o reconhecimento de sua competência. Por sua vez, os próprios organismos de acreditação devem operar de acordo com os requisitos de competência estabelecidos pelo CASCO. Conforme afirma ISO/IEC 17011:2004, este sistema pode atender a demandas pela facilitação do comércio por meio de acordos de reconhecimento mútuo entre organismos de acreditação e pela promoção da aceitação dos resultados da avaliação da conformidade produzidos pelo OAC produzidos pelos acreditados. Estes acordos de reconhecimento mútuo são gerenciados por cooperações regionais e internacionais de organismos de acreditação (SOARES, 2004).

A acreditação no Brasil se iniciou em 1980, por meio da Resolução nº 08/80 do CONMETRO, que cria a Rede Nacional de Calibração (RNC) e autoriza o INMETRO a acreditar instituições para integrar a Rede, de acordo com critérios estabelecidos pelo INMETRO. A acreditação, na década de 80, se restringiu a laboratórios de calibração.

O modelo concedido previa o credenciamento (acreditação) pelo INMETRO de entidades públicas e privadas para a execução de atividades de sua competência, conforme já estabelecido no artigo 5º da Lei 5966.

Art. 5º - O **INMETRO** será o órgão executivo central do Sistema definido no artigo 1º desta Lei, podendo, mediante autorização do CONMETRO, credenciar entidades públicas ou privadas para a execução de atividades de sua competência, exceto as de metrologia legal

A partir de 1992, por meio da Resolução 08/92 do CONMETRO, é que o Inmetro passa a ser o responsável também pela acreditação de organismos de certificação, de inspeção, e de laboratórios de ensaios.

A partir de 1999, o Inmetro passa a ter reconhecimento internacional na atividade de acreditação. No período de 1999 a 2003 assinou acordos multilaterais de Cooperações Internacionais de Acreditação (IAF e ILAC), para as atividades de acreditação de organismos de certificação de sistemas de gestão da qualidade, e de laboratórios de calibração e ensaios. Estabeleceu um acordo bilateral com a Cooperação Regional de Acreditação da União Européia (EA), para a atividade de acreditação de laboratórios de calibração e de ensaios, bem como assinou o acordo multilateral da Cooperação Regional de Acreditação das Américas (IAAC) para as

atividades de acreditação de organismos de certificação de sistemas de gestão da qualidade, e de laboratórios de calibração e de ensaios.

Em 2001 houve uma mudança significativa da estrutura organizacional do Inmetro, com a criação da Coordenação Geral de Credenciamento (Cgcre), por meio do Decreto n.º 4039, de 3 de dezembro de 2001, passando a reunir todas as atividades de acreditação.

Art. 7º À Coordenação-Geral de Credenciamento compete planejar, dirigir, orientar, coordenar e executar as atividades de credenciamento e, especificamente:

I - atuar como órgão credenciador de organismos de certificação, de inspeção, de verificação de desempenho, de treinamento e de provedor de ensaios de proficiência, bem como órgão credenciador de laboratórios de calibração e de ensaios e de outros organismos necessários ao desenvolvimento da infra-estrutura de serviços tecnológicos no País;

Esta reestruturação tornou a atividade de acreditação independente das demais atividades do INMETRO, deixando claro as atribuições e autoridade pela acreditação. Esta ação foi de fundamental importância para a manutenção dos acordos de reconhecimento mútuo, uma vez que a estrutura anterior não se apresentava adequada aos requisitos que devem ser atendidos pelo Organismo de Acreditação.

A Cgcre disponibiliza os seguintes serviços de acreditação:

- organismos de certificação de sistemas de gestão; de produtos; de processos; de serviços; e de pessoas;
- organismos de inspeção; e
- laboratórios de calibração e de ensaios;

A acreditação pela Cgcre/Inmetro é concedida com base em normas ou guias nacionais ou internacionais, reconhecidos no Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade, e quando for o caso, em requisitos estabelecidos pela própria Cgcre/Inmetro com a participação das partes interessadas na atividade de acreditação.

A Cgcre disponibiliza, por meio eletrônico no site do Inmetro, todos os documentos normativos e orientativos relacionados à atividade de acreditação (www.inmetro.gov.br).

A avaliação da conformidade engloba 5 (cinco) mecanismos que são utilizados para verificar a conformidade em relação a normas e regulamentos: a Certificação; a Declaração da Conformidade pelo Fornecedor; a Inspeção; a Etiquetagem; e o Ensaio.

A seleção do mecanismo de avaliação da conformidade é realizada levando-se em consideração aspectos como risco de falha do produto, processo, ou serviço, o impacto da falha, a frequência da falha, o volume da produção, a velocidade da mudança tecnológica no setor, o porte dos fabricantes envolvidos, sua dispersão geográfica e o impacto sobre a competitividade do produto, entre outros.

Com o objetivo de nortear o desenvolvimento no país da atividade de avaliação da Conformidade foi instituído o Programa Brasileiro de Avaliação da Conformidade-PBAC, periodicamente aprovado pelo CONMETRO.

O programa é elaborado com a participação de diferentes segmentos da sociedade interessados, no âmbito do CBAC, contemplando uma série de questões de natureza estratégica, tática e operacional, incluindo o Plano Quadrienal, que define os produtos, processos, sistemas, ocupações e serviços a serem objetos de programas de avaliação da conformidade, que seguem os seguintes critérios, estabelecidos pelo Conmetro:

- a) Proteção à saúde e segurança do cidadão e do meio ambiente;
- b) Fortalecimento do mercado interno;e
- c) Impacto na balança comercial.

Ao CBAC estão vinculadas duas comissões de caráter permanente: a de credibilidade, cuja criação está associada à satisfação dos usuários do sistema, e a de avaliação, acompanhamento e revisão do PBAC. A Figura 10 ilustra a estrutura atual do CBAC.

O Inmetro se utiliza de Comissões Técnicas, estruturadas a partir da criação de grupos de trabalho para estudo e desenvolvimento de tarefas específicas, para assessorá-lo no desenvolvimento, implementação e acompanhamento de cada programa de avaliação da conformidade.

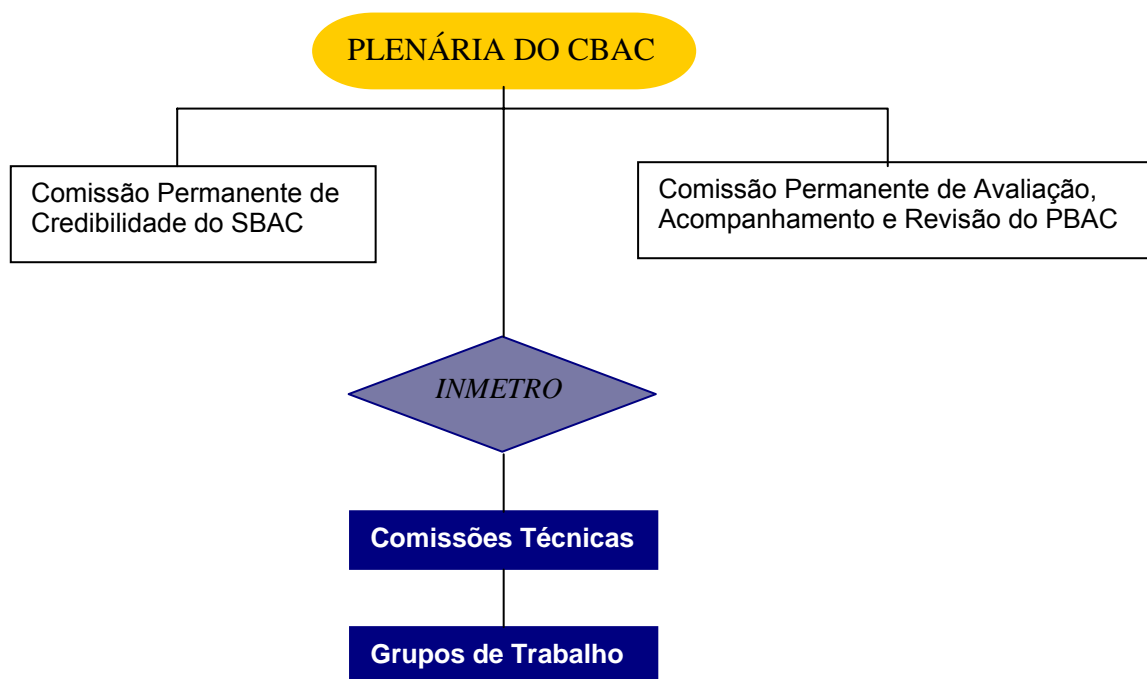


Figura 10 – Estrutura do CBAC
 Fonte: Inmetro, 2005

A Diretoria da Qualidade do Inmetro – Dqual exerce, no campo da avaliação da conformidade, as seguintes atribuições:

- coordenar, junto ao CBAC, o PBAC;
- implementar programas de avaliação da conformidade;
- estabelecer regulamentos de avaliação da conformidade;
- implementar programas de verificação da conformidade;
- implementar programas de fiscalização ;
- desenvolver a atividade de educação para a qualidade.

Na execução do Plano de Ação Quadrienal, o Inmetro desenvolve, através da Diretoria da Qualidade, estudos de análise de risco, tomando por base aspectos sociais, legais e econômico-financeiros, com vistas a definir qual dos mecanismos de avaliação da conformidade é mais adequado às especificidades de cada produto, bem como se a avaliação deve ser dar no campo compulsório ou voluntário.

Dois documentos constituem a base de um programa: uma norma técnica ou regulamento técnico que define o que deve ser avaliado, e um segundo documento, Regulamento de Avaliação da Conformidade- RAC, que define como deve ser feita a avaliação, a fim de se alcançar adequado grau de confiança na conformidade do produto, com o menor custo para a sociedade.

Os princípios que propiciam a indispensável credibilidade aos programas são:

- Confidencialidade
- Imparcialidade
- Isenção
- Acessibilidade (a todos os interessados e com igual tratamento)
- Transparência (traduzida através do adequado gerenciamento, por parte de todos os atores do SBAC, dos pedidos de informações, reclamações, denúncias e apelações)
- Independência (em particular na atividade de acreditação)
- Divulgação, educação e conscientização dos diferentes segmentos da sociedade (toda a documentação do SBAC deve estar disponível para o público em geral).
- Legalidade

Aplica-se, ainda, no desenvolvimento e adoção dos programas de avaliação da conformidade, as provisões do Acordo sobre Barreiras Técnicas ao Comércio (TBT) da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Os programas de avaliação da conformidade de cunho obrigatório (regulamentos técnicos e procedimentos de avaliação da conformidade associados) são notificados e publicados na OMC. A observância a tais regras de comércio internacional é essencial para que fornecedores estrangeiros tomem conhecimento dos requisitos técnicos que os produtos importados devem cumprir para entrar no Brasil.

Considerando os limites e foco desta dissertação será abordado somente o mecanismo certificação.

A certificação é concretizada ao final de um processo de avaliação da conformidade, com a emissão de um documento formal pela organização independente, de terceira

parte, indicando existir um nível adequado de confiança de que um produto, processo ou serviço, devidamente identificado, está em conformidade com uma norma específica ou outro documento normativo.

Em linhas gerais, o processo de acreditação de organismos de certificação pelo Inmetro segue a seguinte sistemática:

- o organismo de certificação solicita ao Inmetro sua acreditação para um escopo específico, encaminhando a documentação necessária;
- a documentação é analisada, tanto na área jurídica quanto estrutural, organizacional e técnica, tendo como referência os critérios estabelecidos para o escopo solicitado;
- a equipe avaliadora designada realiza a avaliação no organismo para verificar se o seu sistema de gestão está adequado aos requisitos de acreditação e acompanha o primeiro processo de certificação em cada escopo, realizado pelo organismo de certificação;
- com base nas informações obtidas em todas as etapas, o processo é submetido à análise da Comissão de Acreditação que subsidia a Cgcre na decisão de concessão da acreditação;
- periodicamente, pelo menos uma vez ao ano, a Cgcre supervisiona o organismo de certificação acreditado para verificar a continuidade da conformidade aos requisitos que permitiram a acreditação, podendo, a qualquer momento, advertir, suspender, reduzir ou cancelar a acreditação.

O Organismo de Certificação Acreditado operacionaliza a certificação da seguinte forma:

- o cliente solicita ao Organismo de Certificação a certificação no escopo no qual foi reconhecida a sua competência, apresentando os documentos gerenciais e técnicos específicos;
- o Organismo de Certificação avalia a documentação, as instalações prediais, o produto, ou sistema, ou processo, ou serviço ou a pessoa;
- o processo é encaminhado à Comissão de Certificação específica para análise e aprovação;

- o Organismo de Certificação emite o certificado e com periodicidade definida em seus procedimentos;
- periodicamente avalia a conformidade da certificação aos critérios estabelecidos, podendo manter, advertir, suspender, reduzir ou cancelar a certificação.

No caso particular de pessoas, objeto desta dissertação, a certificação é um meio de propiciar um adequado grau de confiança de que a pessoa certificada pode desempenhar atividades em conformidade com uma norma ou outro documento normativo. Esta confiança é alcançada pela utilização de um processo amplamente aceito de avaliação, seguido do acompanhamento e de reavaliações periódicas da competência das pessoas.

A certificação de pessoas no âmbito do SINMETRO iniciou-se em 1992, com a acreditação dos organismos de certificação pelo Inmetro concedida, segundo critérios internacionais definidos na Norma EN 45 013:1989 "*General criteria for certification bodies operating certification of personnel*", juntamente com critérios específicos de acreditação para o escopo.

Atualmente, no desenvolvimento dos programas de certificação de pessoas são utilizadas normas publicadas pela ABNT, entidade reconhecida nacionalmente para a elaboração de normas e membro participante da *International Organization for Standardization* – ISO com a qual possui acordo que possibilita a tradução "*ypis litte*" das normas internacionais, de interesse da sociedade brasileira, facilitando a adoção destas.

Em 2003 a ISO publicou a norma ISO/IEC 17024, aplicada a organismos que certificam pessoas, com o objetivo de atingir e promover um nível de referência mundialmente aceito por organizações que realizam este tipo de certificação. Esta norma foi internalizada no Brasil como ABNT NBR ISO/IEC 17024:2004-- Avaliação de Conformidade- Requisitos gerais para organismos que realizam certificação de pessoas.

Dentre os principais requisitos constantes na norma, destacam-se:

- ser de terceira parte ou parte que mantenha um equilíbrio de interesses em sua configuração;

- ter capacidade e infra-estrutura técnica que lhe permita cumprir os requisitos de qualidade e equidade exigidos pelo sistema, além de contar com pessoal competente e infra-estrutura física e administrativa adequada;
- deve garantir a imparcialidade;
- deve ser não discriminatória, permitindo o acesso a qualquer pessoa interessada na certificação;
- deve possuir esquemas de certificação específico para cada tipo de certificação, sendo esquema os requisitos específicos de certificação relativos a categorias especificadas de pessoas , as quais se aplicam as mesmas normas e regras particulares.

Os programas de certificação de pessoas implementados no SBAC são de caráter voluntário e a acreditação dos organismos de certificação de pessoas é concedida com base nos requisitos estabelecidos na norma ABNT NBR ISO/IEC 17024:2004, norma ABNT brasileira de certificação de pessoas referente ao escopo da solicitação e em documentos específicos de acreditação.

O Quadro 3 apresenta os atuais organismos de certificação de pessoas acreditados, com seus respectivos escopos.

| ORGANISMO DE CERTIFICAÇÃO | ESCOPO ACREDITADO |
|---|---|
| Fundação Brasileira de Tecnologia da Soldagem- FBTS | Certificação de Inspetores de Soldagem Nível 1 e Nível 2 |
| Associação Brasileira de Ensaio Não Destrutivos- ABENDE | Certificação de Inspetores de Ensaio Não Destrutivos para Ensaio Visual, Líquido Penetrante, Partículas Magnéticas, Ultra Som, Ensaio Radiográficos (Raios Gama e Raios X) e Correntes Parasitas; |
| Centro para Inovação e Competitividade- CIC | Certificação de Auditores de Sistema de Gestão da Qualidade e de Sistema de Gestão Ambiental. |
| Centro Técnico Aeroespacial- CTA | Qualificação de Auditor de Sistema de Gestão da Qualidade |
| Instituto de Hospitalidade-IH | Meios de Hospedagem: Reparador Polivalente ou Cant-Fix-It, Recepcionista em Função Polivalente, Recepcionista que Atua em Função Especializada, Ger. de Camping, Concierge, Mensageiro, Auditor Noturno, Chefe de Reservas, Chefe de Recepção, Atendente de Reservas, Ger. de Meios de Hospedagem, Chefe de Governança, Capitão-Porteiro e Camareira ou Arrumador |

Quadro 3 – Relação dos atuais organismos de certificação de pessoas acreditados, com seus respectivos escopos.

Fonte: (www.inmetro.gov.br)

Frente à complexidade e aos diferentes aspectos e interesses relativos à certificação de pessoas, foi instituída no ano de 2000, no âmbito do SBAC a Comissão Técnica de Certificação de Pessoal para assessorar o INMETRO. Esta comissão é coordenada pelo INMETRO e é constituída por representantes do governo, dos empresários e dos trabalhadores.

Tem atuado como suporte para novas iniciativas e fortalecimento das experiências já existente propiciando ações mobilizadoras e convergentes.

Entre as principais ações desenvolvidas na área de certificação de pessoas, no âmbito do SBAC, destacam-se:

- mobilização de órgãos governamentais, empresários, trabalhadores, educadores, promovendo o avanço conceitual sobre certificação, certificação profissional, competência , certificação por competência,etc;
- promoção do conhecimento e intercâmbio de experiências de certificação de pessoas no Brasil;
- elaboração de glossário de terminologia propiciando uma linguagem harmonizada;
- promoção de treinamento sobre certificação por competências em parceria com entidades participantes da Comissão Técnica, OIT/BR e Cintefor/Uruguai;
- publicação de um guia prático onde são encontradas informações sobre o SBAC, o estado da arte da certificação de pessoas no Sistema e a interface com outros sistemas internacionais;
- fomento no processo de elaboração de normas brasileiras de certificação ocupacional junto à ABNT
- discussão de uma proposta, no âmbito da CT, para uma política nacional de certificação de pessoas, articulando ações entre o Inmetro, o MEC e MTE;
- oficinas de trabalho para discussão e harmonização do entendimento dos requisitos da norma ABNT NBR ISO/IEC 17024;

- elaboração de regulamento de avaliação da conformidade para a certificação de pessoas na área de turismo nos segmentos de alimentos e bebidas, meios de hospedagem e agenciamento, incluso no PBAC.
- participação e acompanhamento no desenvolvimento da proposta governamental de um Sistema Nacional de Certificação Profissional;
- discussão com o MTE sobre um modelo de fórum de debate virtual, num sistema de gestão conjunta, referente à certificação de pessoas e temas correlatos.

A certificação de pessoas implementadas no SBAC, de caráter voluntário, tem sido desenvolvida para adicionar valor a todas as partes interessadas: aos fornecedores de serviços, aos seus clientes, às agências governamentais reguladoras e às pessoas que realizam os serviços e que serão certificadas:

- para os fornecedores de serviços, o valor agregado consiste na utilização de pessoas competentes, aumentando a probabilidade de se obter serviços com qualidade e nos prazos adequados, com a conseqüente redução de custos.
- para os clientes dos serviços e para as agências reguladoras, o valor está na maior confiabilidade na conformidade dos serviços com seus requisitos e expectativas;
- para as pessoas certificadas, o valor está no reconhecimento e na aceitação que o título tem no mercado de trabalho, aumentando a empregabilidade.

Os programas de certificação de pessoas devem ser implementados precedidos de análise de seus impactos, principalmente sociais, devendo-se observar cuidados no sentido de não excluir profissionais do mercado, mas sim de induzi-los ao aperfeiçoamento profissional (Inmetro, 2004).

Sempre será necessário distinguir quais as situações onde os sistemas de certificação de pessoas são justificados e onde diferentes formas de qualificação são mais apropriadas. Formas genéricas de qualificação podem ser as formas mais indicadas para funções onde o foco for questões ligadas ao serviço público, a ações oficiais e governamentais. Qualquer que seja o caso, a questão principal a ser considerada no desenvolvimento de um processo de certificação de pessoas é a

credibilidade e a confiança que as partes interessadas depositam no responsável pela certificação (INMETRO, 2004b).

3.4.1.2 Formação profissional em metrologia

A capacitação de recursos humanos na área de Metrologia está fortemente relacionada ao sucesso de atividades que envolvam outras esferas institucionais.

Pela necessidade de condução do complicado processo de capacitação e formação de recursos humanos em Metrologia, o governo brasileiro concebeu, em 1998, o programa RH-Metrologia, tendo sido o INMETRO o agente fomentador desse importante programa. Sendo estruturado, através do INMETRO, a partir de uma articulação entre o Ministério do Trabalho, Ministério da Indústria e Comércio; Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O programa RH-Metrologia foi criado, objetivando o apoio às diversas ações relacionadas ao desenvolvimento de recursos humanos em Metrologia, sendo seus tópicos organizados em três fases complementares.

As ações efetivas para criação de um curso Técnico de Metrologia teve início em 1998, na Fase 1 do Programa RH-Metrologia, a partir de uma proposta dos técnicos e especialistas da Diretoria de Metrologia Científica e Industrial (Dimci), que desde 1994 desejavam implantar um curso para a formação de técnicos, em nível médio, em Metrologia.

Em 1998, foi assinado o convênio entre o Inmetro e o Colégio Estadual Círculo Operário- CECO, situado em Xerém, Município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, sendo criado o primeiro Curso Técnico em Metrologia da América Latina e o 4º curso do gênero no mundo.

Realizado em concomitância do ensino médio com a educação profissional, ou a ele complementar, tem duração de quatro anos e os alunos são selecionados por meio de provas elaboradas em parceria entre CECO e o Inmetro. Anualmente são

oferecidas vinte e cinco vagas abertas à comunidade, sendo que cinco turmas concluíram o curso desde a sua efetiva implementação, na Fase 1 do Programa RH-Metrologia. Estes técnicos atuam no mercado de trabalho, desenvolvendo atividades de apoio técnico a laboratórios e a especialistas em Metrologia, assim como habilitados para atuar em centros de pesquisa, laboratórios de calibração e ensaios e em indústrias que necessitam de profissionais com formação em Metrologia.

O curso possui registro no CREA/RJ e está estruturado com uma carga horária de 5.920 horas, distribuídas em quatro anos em regime de dedicação integral. Os alunos cursam as disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio ministradas pelo (CECO) e cursam as disciplinas do núcleo específico que são ministradas por especialistas do INMETRO. O estágio supervisionado dos alunos, de 800 horas, é geralmente realizado no próprio INMETRO e normalmente serve de diretriz para a redação de uma monografia tematizada numa área da Metrologia, sendo orientadas por especialistas do INMETRO. A primeira turma, com um total de 30 alunos concluiu o curso em 2001.

No convênio firmado com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ) (Processo 04335, de 15 de dezembro de 1997) foram atendidas as exigências pedagógicas para a implantação do referido curso. Dessa forma, foi formalizado o apoio necessário à implantação do curso, cabendo ao INMETRO as seguintes responsabilidades:

- (i) consolidar uma infra-estrutura laboratorial de apoio ao ensino médio profissionalizante;
- (ii) responsabilizar-se pela oferta de estágio curricular ; e
- (iii) coordenar e orientar as aulas das disciplinas do ensino profissionalizante, dentro das próprias instalações do INMETRO.

O Quadro 4 apresenta a atual matriz curricular do Curso Técnico em Metrologia do INMETRO.

| Primeira série | Segunda série | Terceira série | Quarta série |
|---|--|------------------------------------|------------------------|
| Introdução à Metrologia, Normalização e | Estatística aplicada à Metrologia | Qualidade em Laboratórios | Metrologia Elétrica II |
| Noções Gerais de Instrumentação | Práticas de Instrumentação em Laboratórios I | Metrologia Acústica e de Vibrações | Metrologia Legal |
| | Qualidade | Metrologia Elétrica I | Metrologia Óptica |
| | <i>Metrologia Mecânica</i> | | Metrologia Térmica |

Quadro 4- Matriz curricular do curso técnico em Metrologia do INMETRO

Fonte: Inmetro, 1998

Com o objetivo de atribuir ao curso um caráter permanente, foi ainda prevista a possibilidade de estender a sua ação para a formação de professores da rede pública, de modo que o curso não mais dependesse da ação dos especialistas do INMETRO.

3.4.2 Ações no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego

Para atender às demandas do mercado de trabalho torna-se imprescindível ações governamentais no âmbito das políticas públicas de trabalho e renda voltadas à qualificação profissional. Com relação às políticas ativas de trabalho e renda, como a qualificação profissional, isto ocorre por meio da implementação de programas e medidas voltadas para o aperfeiçoamento da força de trabalho (BARBOZA, 2001).

Na área de atuação do MTE foi estabelecido o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, estruturado e implementado a partir de 1995, constituindo-se como um dos mecanismos de Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT.

O Plano surgiu com o objetivo de propiciar uma oferta de educação profissional suficiente para qualificar, a cada ano, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa – PEA, com idade superior aos 16 anos, tendo sido estruturado para atendimento à Qualificação e Certificação Profissional, por meio dos Planos Estaduais de Qualificação– PEQs.

Os (PEQs) foram desenvolvidos com a alocação de recursos a projetos de capacitação de mão-de-obra, elaborados por instituições sem fins lucrativos, principalmente as Organizações Não Governamentais - ONG.

A orientação da aplicação de recursos nos programas de desenvolvimento e qualificação do trabalhador era o papel da Comissão Estadual e das Comissões Municipais de Emprego, do PLANFOR, constituída paritariamente por representantes dos trabalhadores, dos empresários e do governo. Ao governo, coube planejar a execução da política ou programa segundo os objetivos estratégicos de desenvolvimento, e avaliar os impactos sociais desses programas (VIMERCATI, 2004).

No entanto os resultados das avaliações do Planfor, realizadas por pesquisas contratadas pelo MTE, evidenciaram:

- baixa qualidade dos cursos, em geral;
- baixa efetividade social das ações de atendimento aos trabalhadores;
- necessidade de que as Unidades Federativas (Estados) viessem a exercer um papel mais ativo na execução, no monitoramento e na avaliação de impactos sociais do Programa; e
- desarticulação da política pública de qualificação profissional com as demais Políticas Públicas de trabalho e renda, de educação e de desenvolvimento.

Ao final dos dois quadriênios de vigência do PLANFOR, 1995-1998 e 1999 -2002, tornou-se evidente a necessidade de mudanças profundas, que conduziram o MTE, já sob o novo Governo, a instituir o Plano Nacional de Qualificação-PNQ, extinguindo o PLANFOR, e reorientando as diretrizes da Política Pública de Qualificação.

O novo PNQ, parte integrante do PPA, foi concebido de maneira coletiva, sendo fruto do trabalho de vários atores sociais que, de forma direta ou indireta, vêm

contribuindo para o seu desenvolvimento e, em diversos espaços tempos, apontando na direção da cidadania e da autonomia dos/as trabalhadores/as (MORAES, 2003).

Segundo Todeschini (2003) :

[...] na concepção do PNQ 2003-2007, buscou-se combinar todas as ações de PPE (Intermediação de Mão-de-Obra, Programas de Geração de Emprego e Renda, Seguro-Desemprego) para que de fato todo esse trabalho seja inclusivo para os que procuram uma forma de trabalho e renda, a fim de tornarem-se cidadãos. Uma das prioridades do PNQ é o público do Programa Primeiro Emprego, destinado aos jovens de 16 a 24 anos. O novo PNQ nasce também casado com a proposta de combinar permanentemente a elevação da escolaridade de jovens e adultos.”

O PNQ tem como objetivo contribuir para promover a integração das políticas e para articular as ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas ao emprego, ao trabalho, à renda e à educação, deve promover gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação com vistas a contribuir para:

- I – A formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as;
- II – Aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
- III – Elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, por meio da articulação com as Políticas Públicas de Educação, em particular com a Educação de jovens e adultos;
- IV – Inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;
- V – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo;
- VI – Elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda;
- VII – Efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional, articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação(www.mte.gov.br,2005).

O novo PNQ traz mudanças que o diferencia significativamente do antecessor. As prioridades apontam para a participação ativa nas políticas de desenvolvimento e na construção de um Sistema Público de Emprego.

É responsabilidade do Departamento de Qualificação (DEQ) da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego - SPPE elaborar, articular e executar políticas públicas de qualificação, que incluem atividades de formação e/ou aprimoramento,

certificação e orientação profissional, sendo o PNQ parte desse programa.

O PNQ oferece cursos em diversas áreas para que trabalhadores e trabalhadoras, do campo ou da cidade, cresçam social e profissionalmente e adquiram melhores condições de enfrentar os novos desafios do mundo do trabalho.

Os objetivos são:

- desenvolver novos conhecimentos;
- ampliar as possibilidades de conseguir emprego;
- aumentar a chance de permanecer no mercado de trabalho;
- elevar a produtividade, melhorar o desempenho e a satisfação com o trabalho;
- dar novas perspectivas de ascensão profissional, de elevação do salário ou da renda;
- contribuir para a formação intelectual, técnica, cultural e cidadã das pessoas e preparar para trabalhar por conta própria ou montar o seu próprio negócio.

O MTE gerencia o PNQ, zela pela aplicação dos recursos, e prepara o conteúdo dos cursos, procurando permanentemente analisar as diferentes realidades regionais e sociais, de modo a que o plano nacional de qualificação consiga atender, de maneira mais eficaz, as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras, em sintonia com a realidade de cada localidade.

Todo trabalhador pode participar do PNQ, sendo dada preferência a trabalhadores de baixa e renda e menor escolaridade e as pessoas mais sujeitas à discriminação social e com maior dificuldade de acesso ao mercado de trabalho.

O Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) disponibiliza anualmente recursos para o PNQ, mas sendo exigidas contrapartidas em todos os projetos. Além disso, o MTE busca outras fontes de financiamento, como as empresas, Sistemas S e recursos de outros ministérios.

O MTE incorporou um conjunto de recomendações dos órgãos federais de controle, em particular da corregedoria-geral e do tribunal de contas da união, para garantir maior transparência, acompanhamento e avaliação do uso dos recursos do PNQ.

Além disso, o Ministério está desenvolvendo o sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e aperfeiçoamento dos mecanismos de controle informatizados em tempo real e , também, devolveu às delegacias regionais do trabalho o papel de acompanhamento das políticas públicas de emprego e renda, dentre elas a da qualificação.

O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) e as Comissões/Conselhos Estaduais e Municipais de Trabalho e Emprego são o espaço privilegiado do controle social sobre as políticas de qualificação.

O Ministério do Trabalho e Emprego recebe projetos de estados e municípios e de entidades nacionais e regionais sem fins lucrativos.

Pela primeira vez, os Municípios podem receber recursos do FAT para a qualificação e os Estados têm respeitados o seu tamanho e o fato de se situarem nas regiões menos desenvolvidas.

No caso de qualificação de trabalhadores de um determinado território (estado, mesorregião, microrregião ou municípios), as secretarias estaduais ou municipais de trabalho, arranjos institucionais municipais ou equivalentes que tenham a responsabilidade em seu território pelas ações de qualificação social e profissional podem apresentar projetos ao MTE. Entretanto, devem estar constituídas as comissões ou conselhos estaduais e municipais de trabalho e de emprego, que são órgãos tripartite (governo, empresários e trabalhadores), que devem aprovar, acompanhar e avaliar o PLANTEQ.

As experiências de movimentos sociais, ONGs e entidades especializadas podem ser colocadas a serviço da qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras em níveis nacional e regionais.

Podem apresentar projetos as entidades sem fins lucrativos, desde que de caráter nacional ou regional. Os projetos devem contemplar metodologias e tecnologias de qualificação social e profissional, destinadas a populações específicas que:

- abordem aspectos da demanda, oferta e do aperfeiçoamento das políticas públicas de qualificação e de gestão participativa ; e
- incluam conhecimento sobre qualificação e a sua disseminação, como estudos, pesquisas e materiais técnico- didáticos.

No campo certificação ocupacional, no início dos anos 80, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) , por intermédio da Secretaria de Mão- de- Obra , tenta retomar a discussão sobre a certificação profissional para o mundo do trabalho, iniciada pelo Cinterfor/OIT, em 1975, com as instituições de formação profissional brasileira, não obtendo também nenhum êxito nessa iniciativa.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) executaram, de outubro de 1997 a março de 2002, o Projeto "Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional.

O projeto teve como razões fundamentais:

- a necessidade de valorizar a formação profissional de forma a melhorar a empregabilidade de trabalhadores que participam de programas de formação e assegurar melhor retorno desses programas para os empregadores e para o Estado;
- os novos padrões de qualidade exigidos pelo sistema produtivo inserido em um processo de integração econômica, pressionado por inovações tecnológicas e submetido a novas pressões de competitividade;
- abertura do FAT à expansão da formação profissional com a criação, em 1995, do PLANFOR e o resultante impacto de uma participação mais ampla dos atores sociais na formação profissional; e
- os trabalhos da Comissão 4 do SGT-10 do Mercosul sobre o tema da Certificação de Competências Laborais, considerando a busca de equivalências como instrumento decisivo para o processo de integração econômica regional.

Este projeto, em seus quatro anos de desenvolvimento, estimulou a participação de importantes instituições de governo e de áreas sociais, funcionando ainda como um “fórum de debates” entre todos os setores interessados , que fizeram parte do "Grupo de Referência Tripartite" . Discutiram, na busca do consenso, os conceitos, estratégias e metodologias aplicadas ao planejamento, gestão e execução da

formação profissional, e as diversas questões referentes à certificação.

Os relatos de cada uma espelham o grau de diversidade e multiplicidade em que são vistos os conceitos de certificação e de competência (OIT/MTE,2002).

Os principais produtos do projeto são :

- a) programas de treinamento em normalização, formação e certificação de competências;
- b) realização de seminários e workshops para uniformizar aspectos conceituais e promover o intercâmbio entre instituições públicas e privadas de experiências pioneiras;
- c) participação nas discussões da Comissão Técnica de Pessoal, no âmbito do SBAC, coordenada pelo INMETRO, que tem por objetivo propor políticas e diretrizes para desenvolvimento de programas para certificação de pessoas;
- d) publicação de manuais metodológicos de normalização, avaliação e certificação.

O Ministério de Trabalho e do Emprego estabeleceu, em 1996, a Comissão Nacional de Classificação, com intuito de rever e atualizar a Classificação Brasileira das Ocupações (CBO).

Os objetivos deste projeto eram:

- a) pesquisar as competências demandadas mediante a aplicação de procedimentos institucionalizados de descrição, validação e normalização dos perfis, papéis, funções e responsabilidades profissionais;
- b) construir normas de competências;
- c) redigir a nova “Classificação Brasileira de Ocupações”, cujo objetivo é o de normalizar o reconhecimento, a identificação, a nomeação e a codificação das competências, dos certificados e dos diplomas com relação às profissões e ocupações e, na seqüência, guiar as políticas educacionais e de formação profissional (www.mte.gov.br)

Desde 2003, o Ministério do Trabalho e Emprego vem desenvolvendo esforços em conjunto com diversos agentes governamentais e sociais, com vistas a estruturar

institucionalmente a certificação profissional como uma função do Sistema Público de Emprego, em articulação com o Sistema Nacional de Educação e o Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade.

O Ministério do Trabalho e Emprego iniciou em outubro de 2004 a implementação de duas experiências piloto de certificação profissional, nos setores de metal-mecânica e construção civil. Para tanto, constituiu o Grupo de Acompanhamento de Experiências Piloto de Certificação Profissional, composto por representações sindicais e patronais e pelos Ministérios da Educação, contando com a Organização Internacional do Trabalho – OIT, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE e o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e o Inmetro como observadores. A finalidade do Grupo de Acompanhamento é formatar e monitorar de modo tripartite a implementação das experiências piloto, com vistas a subsidiar a estruturação da certificação profissional no Sistema Público de Emprego e os trabalhos da Comissão Interministerial de Certificação Profissional.

3.4.3 Ações no âmbito do Ministério da Educação

O termo educação profissional tem uma história recente na educação brasileira. Ele foi introduzido com a nova LDB (Lei nº. 9.394/96, Cap. III, Art. 39): *“A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”*(MEC, 2003).

Desde então, vem sendo empreendidas pelo MEC ações significativas para a implementação da reforma da Educação Profissional, buscando a realização de expressivas transformações nos sistemas educacionais. Neste aspecto, convém enfatizar a concepção da nova educação profissional de nível técnico como *“integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias*

de educação continuada”, na perspectiva do exercício pleno da cidadania (Art .40, LDB, 1996).

O novo marco legal da educação profissional no Brasil estabelece, também, que a mesma pode ser realizada em “*escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho*”, tendo por base o enfoque de competências. Observa-se, assim, o reconhecimento legal de que os indivíduos constroem competências também fora da escola e que os conhecimentos e experiências podem, assim, ser avaliados e certificados para o “prosseguimento ou conclusão de estudos” e reconhecimento profissional (RECH, 2003).

As disposições constantes dessa lei foram regulamentadas e disciplinadas por vários documentos. Os referentes à certificação profissional constam no Quadro 5, sendo aplicáveis aos programas, conteúdos e métodos de ensino, as formas de avaliação a serem implementadas, e ao papel desempenhado pelo professor.

| | |
|--|--|
| Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional |
| Lei Federal n.º 11.129, de 30 de junho de 2005 | Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n.ºs 10.683, de 28 de maio de 2003. E 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. |
| Lei n.º 11.180, de 23 de dezembro de 2005 | Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. |
| Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 | Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. |
| Decreto n.º 5.487, de 24 de junho de 2005 | 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. |
| Portaria n.º 376, de 2 fevereiro de 2005 | Incumbe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a responsabilidade pela gestão do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP |

continuação

| | |
|--|---|
| Portaria n.º 2.080, de 13 de junho de 2005 | Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA |
| Parecer CNE/CEB n.º 02/97 | Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio |
| Parecer CNE/CEB n.º 17/97 | Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. |
| Parecer CNE/CEB n.º 16/99 | Trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico |
| Parecer CNE/CEB n.º 39/2004 | Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio |
| Parecer CNE/CEB n.º 40/2004 | Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei n.º 9.394/96 (LDB) |
| Resolução n.º 02, de 26 de junho de 1997 | Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. |
| Resolução CNE/CEB n.º 04/99, de 08 de novembro de 1999 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico |
| Resolução CNE/CEB n.º 1, de 21 de janeiro de 2004 | Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos |
| Resolução n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005 | Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004 |
| Resolução n.º 2, de 4 de abril de 2005 | Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB n.º 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação |

Quadro 5 - Legislação básica para educação profissional no Brasil

Fonte: MEC,2005

No Art.6 da Resolução CNE/CBE N.4/99 a competência é definida como “ a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas.

No escopo da certificação profissional o MEC elaborou dois documentos propondo a criação de sistemas de certificação para continuidade de estudos. O primeiro, Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências – versão preliminar- fevereiro de 2000, e o segundo, Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseada em Competências – SAC- outubro de 2000 (NETO,2004).

A metodologia de análise das competências não é explicitada, entretanto a organização curricular dos cursos técnicos é estruturada a partir da definição de terminalidades por conjunto de competências articuladas com o mundo do trabalho.

O Art. 41 da LDB institui que “o conhecimento adquirido na Educação Profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos”.

No Parecer CNE/CEB 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, consta:

[...] em escolas técnicas, instituições especializadas em Educação Profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas, os conhecimentos adquiridos no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, à qual compete a avaliação, o reconhecimento e a certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos (Artigo 41). A responsabilidade, nesse caso, é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures, considerando-o equivalente aos componentes curriculares do curso por ela oferecido, respeitadas as diretrizes e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

A Resolução CNE/CEB 4/99 definiu sobre a matéria o seguinte:

“O Ministério da Educação, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências” (Artigo 16). “Do referido sistema participarão representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional” (§ 1º do Artigo 16). “O Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação, fixará normas para o credenciamento de

instituições para o fim específico de certificação profissional” (§ 2º do Artigo 16).

O MEC, ao término do ano de 2002, apresentou ao Inmetro uma proposta de organização de um sistema nacional de certificação profissional baseada em competências, para apreciação e sugestões, não contemplando a certificação para continuidade de estudos. Após ajustes e negociações coube ao Inmetro acreditar os organismos de certificação de pessoas e à Associação Brasileira de Normas Técnicas proceder à elaboração dos perfis profissionais baseado em competências.

O MEC encaminhou em novembro de 2002 a proposta elaborada, que contemplava o disposto no art. 16 e seus parágrafos da Resolução CNE/CEB nº 04/99.

Segundo CORDÃO (2004), foi elaborada uma primeira proposta de parecer, incluindo a intenção de submeter o tema a diversas audiências públicas nacionais, entretanto na primeira reunião do CEB, realizada em janeiro de 2003, o MEC , solicitou que o processo em pauta tivesse sua tramitação sustada, até que o Ministério da Educação chegasse a um consenso sobre a matéria com os diversos órgãos públicos e ministérios envolvidos. A solicitação foi atendida, tendo sido movida ações junto aos envolvidos objetivando chegar a um consenso sobre o tema, buscando construir um marco regulatório.

De acordo com NETO (2003), no documento protocolado pelo MEC em, 2003 este Ministério afirma que um dos objetivos centrais da certificação é “propiciar melhores indicadores aos sistemas educacionais para orientar a organização curricular de seus cursos e sua articulação com o sistema produtivo.

3.4.4 Ações articuladas entre Ministérios

No ano de 2003, após diversas ações isoladas conduzidas na esfera governamental, passam a ser desenvolvidas várias articulações governamentais com o propósito de se definir estratégias, visando à estruturação de uma institucionalidade sistêmica para a certificação profissional no Brasil. Estas articulações são iniciadas com a realização de 2 (duas) Oficinas de Trabalho para a organização do Sistema Nacional

de Certificação Profissional, no período de março a maio de 2003, coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, pelo Ministério da Educação – MEC, e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, com o objetivo de apresentar e debater propostas na área de educação e trabalho para a certificação profissional.

Em agosto de 2003, a Organização Internacional do Trabalho – OIT organizou uma reunião com a participação de vários órgãos governamentais, entidades de formação profissional, entidades sindicais e entidades de certificação, para que fossem apresentadas experiências e estabelecido debate acerca das perspectivas da certificação profissional no Brasil. Em setembro deste mesmo ano foi realizado o Seminário Nacional de Certificação Profissional, sob coordenação do MTE, MEC e CNE, contando com a presença do INMETRO, vinculado ao MDIC, Ministério da Saúde – MS, Ministérios do Turismo – Mtur, Central Única dos Trabalhadores – CUT, Força Sindical, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Petrobrás, Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, Instituto Hospitalidade – IH, Organização Internacional do Trabalho – OIT e o Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional – OIT/CINTERFOR, dentre outras.

O foco deste evento foi uma análise das experiências nacionais e internacionais sobre o tema, com o objetivo de se identificar o cenário da certificação profissional no Brasil. O principal resultado do Seminário Nacional foi a constituição de um Grupo de Trabalho Interministerial sobre Qualificação e Educação Profissional-GTI/QEP, instituído pela Portaria Interministerial nº 13, de 2 de setembro de 2003, constituído pelo MTE, MEC, CNE, INMETRO, MS, Mtur e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anésio Teixeira – MEC/INEP, com vistas à formulação de um marco regulatório integrado para a certificação profissional brasileira.

O GTI/QEP possuía as seguintes atribuições:

I – realizar levantamento sobre áreas de atuação comum e elaborar estratégias de atuação conjunta, notadamente quanto à qualificação social e profissional, educação técnica e tecnológica, certificação ocupacional e profissional, elevação de escolaridade de trabalhadores, educação profissional rural, formação inicial e continuada de trabalhadores, aprendizagem, estágio, censos, avaliação e financiamento da educação profissional básica;

II - elaborar propostas sobre a articulação de ações com o Sistema Federal e Estadual de Ensino Técnico, Sistema S, Plano Nacional de Qualificações

- PNQ, Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, Classificação Brasileira de Ocupações – CBO e outras iniciativas no campo da qualificação e educação profissional;
- III - elaborar plano de trabalho relativo à constituição do Sistema Nacional de Formação Profissional e do Sistema Nacional de Certificação Ocupacional e Profissional;
- IV – elaborar proposta de trabalho articulado sobre qualificação e educação profissional, no âmbito do Fórum Nacional do Trabalho, Conselho Nacional de Educação Mercosul, OIT, e da UNESCO;e
- V – elaborar proposta de Protocolos, Convênios, Portarias e Projetos referentes aos temas no inciso I.” (PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 13, de 2/09/2003).

Os debates ocorridos, durante a realização de todos os eventos de articulação governamental em 2003, conduziram ao diagnóstico de que a sobreposição de competências e dispersão de atribuições entre órgãos governamentais é um fator crítico para o desenvolvimento institucional da certificação profissional.

Constata-se uma crescente demanda, a partir da segunda metade da década de 90, da certificação profissional, particularmente associada às entidades de risco, e seu fortalecimento enquanto nicho de mercado, expresso pelo crescimento do número de entidades de certificação, embora com baixa participação de representações trabalhistas em processos de certificação.

Neste sentido, identificou-se a necessidade de criação e fortalecimento de mecanismos institucionais capazes de articular os diferentes marcos regulatórios setoriais existentes de forma sistêmica, participativa e inclusiva. Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo Interministerial durante o biênio 2003-2004 viabilizaram a construção de um cenário de concertação institucional entre os Ministérios envolvidos, formalizado pela criação da Comissão Interministerial de Certificação Profissional, por meio de Portaria Interministerial nº 24, de 20 de dezembro de 2004, para propor a regulamentação da polêmica matéria, de forma mais global e articulada, buscando um modelo de certificação menos excludente e que tivesse uma orientação marcadamente inclusiva (CORDÃO,2004).

Na criação da Comissão Interministerial, além do relatório do grupo de trabalho Interministerial criado em 2003, foram também consideradas a relevância da Certificação Profissional para o Desenvolvimento Sustentado e para o Emprego e as conclusões do Seminário Nacional de Certificação Profissional realizado em setembro de 2003.

A Comissão Interministerial de Certificação Profissional, com caráter governamental e permanente, integrada por representantes do MDIC, MEC, MS, MTE e do Mtur, foi instituída com a finalidade de coordenar as ações governamentais, subsidiando a elaboração e implantação de políticas públicas de Certificação Profissional. Para a consecução dos seus objetivos, as atribuições da Comissão, dentre outras, são as seguintes:

- a) elaborar diagnóstico das propostas e experiências existentes na área da certificação profissional;
- b) propor e realizar estudos de casos ou projetos pilotos estratégicos de distintas complexidades;
- c) apresentar proposta estruturada de institucionalização de uma política nacional de certificação profissional, no prazo de 10 (dez) meses a contar de sua constituição; e
- d) propor metodologia de ampla consulta pública aos vários segmentos sociais envolvidos no tema.

Na Portaria Interministerial foi estabelecido que os resultados obtidos, a partir de cada uma das etapas, devem ser documentados e divulgados, objetivando a participação e acordo dos atores sociais interessados e envolvidos na discussão e elaboração da Política Nacional de Certificação Profissional.

A Comissão Interministerial realizou a 1ª reunião em janeiro de 2005, quando foi deliberado e aprovado o planejamento das suas atividades.

4 CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA BRASILEIRO DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS

4.1 ESTUDOS DOS SISTEMAS DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIÃO EUROPÉIA

A certificação de competências tem sido uma preocupação generalizada apresentada nos fóruns e documentos dos países da Comunidade Européia. As discussões sobre o tema se iniciaram no início da década de 90, em razão da necessidade de se reconhecer os diplomas nacionais, considerando a circulação existente de trabalhadores entre os diversos países da Comunidade. Os primeiros projetos pilotos visaram o atendimento aos grupos de trabalhadores desempregados, imigrantes, minorais sociais e etc.

Nestes últimos 15 (quinze) anos, a grande maioria dos países vem desenvolvendo metodologias e sistemas que permitam identificar, avaliar e reconhecer os conhecimentos, aptidões e as habilidades adquiridas fora das instituições formais de ensino.

A situação globalizada da certificação profissional se apresenta em diferentes modelos, sendo que, num mesmo modelo, pode haver ligeiras diferenciações entre os países, considerando as abordagens, escolhas metodológicas e institucionalidade.

Na União Européia, o Livro Branco- Ensinar e Aprender(1995) auxiliou a definição da questão e contribuiu de modo a apoiar os processos nacionais e setoriais.Os programas resultantes, principalmente Leonardo da Vinci e *Adap*, permitiram avanços com relação à experimentação metodológica e a institucionalidade.

Mertens (1996) diferencia os modelos de sistemas de certificação pelo mecanismo de impulso: impulsionados pelo governo, pelo mercado e pelos atores sociais (sindicatos, empresários e instituições de formação profissional).

- impulsionados pelo governo

O governo assume a iniciativa de criar um conselho ou órgão nacional que tem como

principais tarefas a harmonização dos sistemas e a coordenação de todos os esforços sobre a certificação. Este órgão também é o responsável pela credibilidade social e ampla aceitação no mercado dos certificados expedidos. São criados também comitês de normalização, organismos certificadores e centros avaliadores (ALEXIM, 2001).

- impulsionados pelo mercado

Os setores econômicos fazem a gestão do sistema de competências numa ação autogerida, sendo a credibilidade da certificação apoiada na credibilidade das organizações. Este modelo obriga tanto os prestadores do serviço, quanto os profissionais a acompanharem estreitamente as mudanças do mercado de trabalho.

- impulsionados pelos atores sociais

Os sindicatos, empresários e instituições de formação profissional têm forte participação na concepção e sustentação do sistema, bem como na definição das políticas do mercado de trabalho. Este modelo se observa em distintas formas em alguns países europeus, particularmente os mediterrânicos, objeto de estudo nessa dissertação.

Neste capítulo serão apresentadas as propostas e experiências dos países do mediterrâneo: França, Portugal, Espanha e Itália.

Identifica-se 4 (quatro) concepções da certificação, dentre as experiências praticadas pelos países citados:

- Certificação entendida como “equiparação” aos diplomas oficiais

Neste caso, a certificação atesta ou comprova a equivalência das competências e saberes de que um cidadão é portador daqueles obtidos através de um percurso escolar;

- Certificação entendida como prova de competência profissional

O certificado de formação profissional atesta que o indivíduo detém a competência profissional necessária para desenvolver, com qualidade, uma determinada profissão. É emitido por uma entidade certificadora com prazo de validade. Sua renovação está condicionada à demonstração de que continua se atualizando e acompanhando as mudanças na sua área da atividade profissional;

- certificação de comprovação de escolaridade

É um processo de identificação, avaliação e validação de competências (saberes, conhecimentos estruturados, aptidões, etc) obtidos pelo adulto ao longo de sua experiência de vida e trabalho. O candidato pode obter certificados de conclusão de escolaridade equivalentes aos ciclos do ensino básico, correspondendo em muitos países à escolaridade mínima básica e obrigatória; e

- certificação como validação de experiência.

É um processo de certificação do repertório de conhecimentos, aptidões, habilidades e destrezas adquiridos durante a experiência de vida e trabalho, por meio de aprendizagem formal ou não, para os trabalhadores adultos que têm no mínimo três anos de experiência de trabalho. Não se fundamenta unicamente na apresentação de certificados e/ou percursos escolares tidos como oficialmente legítimos.

4.1.1 Sistema francês de certificação

Na França, a validação da experiência sustenta-se sobre dois postulados de cidadania: as aquisições adquiridas, por meio da experiência, devem ser consideradas como equivalentes às aquisições obtidas através da formação profissional e os diplomas devem certificar os percursos das aprendizagens formais e informais.

Desde 1985 existe a possibilidade de efetivar o “Balanço de Competências”, iniciativa que pode ser da empresa ou do próprio trabalhador. Esse direito foi aprofundado pela Lei de 1991, que reconhece o direito dos trabalhadores a uma licença de formação, que permite ao trabalhador tomar consciência de suas competências profissionais e pessoais e projetar seu plano de desenvolvimento de carreira profissional e de formação, bem como a utilização pela empresa das competências dos trabalhadores. Atualmente existem mais de 700 centros credenciados para realizar tais balanços.

Em 1992 foi estabelecida uma Lei sobre a validação das competências adquiridas através da experiência de trabalho que está vinculada diretamente ao sistema nacional de títulos e certificados. Esta vinculação permite o reconhecimento da igualdade legal entre as competências obtidas internas ou externamente ao sistema de ensino profissional formal. Essa lei é de competência do Ministério da Educação, referida ao sistema de formação inicial, e prevê a obtenção de diplomas de ensino técnico (*Brevet de Technicien Supérieur -BTS*) e profissional (*Certificat d' Aptitude Professionnelle -CAP*).

No âmbito do Ministério do Trabalho há o Sistema de Avaliação de Competências e Capacidades obtidas no ambiente de trabalho (*Validation des Acquis Professionnels-VAP*).

Os certificados emitidos pelos dois ministérios baseiam-se em normas de qualificação elaboradas em conjunto com os agentes sociais dentro de Comitês Consultivos.

Em 2002, foi estabelecida a Lei sobre “validação das aquisições da experiência”, alterando-se os códigos educacionais e do trabalho, com a introdução e ampliação das possibilidades de reconhecimento e validação das aprendizagens informais.

A Comissão Nacional de Certificação Profissional se reporta diretamente ao Primeiro Ministro. É constituída por um Secretariado e por Comissões Especiais, de caráter consultivo e técnico, tendo as responsabilidades por elaborar pareceres em determinadas áreas e/ou setores de atividade profissional. A comissão se reúne 4(quatro) vezes ao ano e tem uma composição tripartite paritária.

A Comissão é constituída por representantes dos Ministérios do Trabalho, Educação, Formação Profissional e Ensino Profissional, Ensino Superior, Juventude e Esportes, representando a área governamental, 5 (cinco) membros representando o patronato, e 5 (cinco) membros representando os trabalhadores. Podem participar, sem direito a voto, os Ministérios da Saúde, Cultura, Indústria e Comércio, as Câmaras Consulares da Indústria, do Comércio, da Agricultura, e dos Profissionais, assim como os representantes regionais.

O Repertório Nacional de Certificação Profissional contém a lista dos diplomas e títulos que podem ser certificados. O registro ou enquadramento dos títulos e

diplomas pode ser iniciativa de entidades governamentais, ou por entidades da sociedade civil (www.cncp.gouv.fr).

A solicitação de registro pode ser feita de duas formas:

- a) quando se tratar de diplomas já reconhecidos, os pedidos de enquadramento são encaminhados diretamente à Comissão Nacional, que emite um Parecer e autoriza sua inclusão no Repertório.
- b) quando se tratar de um novo certificado, a solicitação de enquadramento é submetido inicialmente a uma Comissão Paritária Consultiva, que elabora um relatório e o encaminha à Comissão Nacional, que o analisa e decide pela sua inclusão ou não no Repertório. No caso da entidade pública ou da sociedade civil for de âmbito regional, o processo de enquadramento, além de passar por Comissão Paritária Regional, é também submetido a uma Comissão do Comitê da Coordenação Regional de Emprego e Formação Profissional – CCREFP, que elabora um relatório e o submete à Comissão Nacional de Certificação.

As agências ou centros de Certificação são entidades credenciadas como certificadoras, podendo ser de natureza pública ou privada.

Na França, o Estado possui um papel normativo, executivo (partilhado) e supervisor/avaliador.

A Figura 11 mostra como está estruturado o Sistema Francês de Certificação

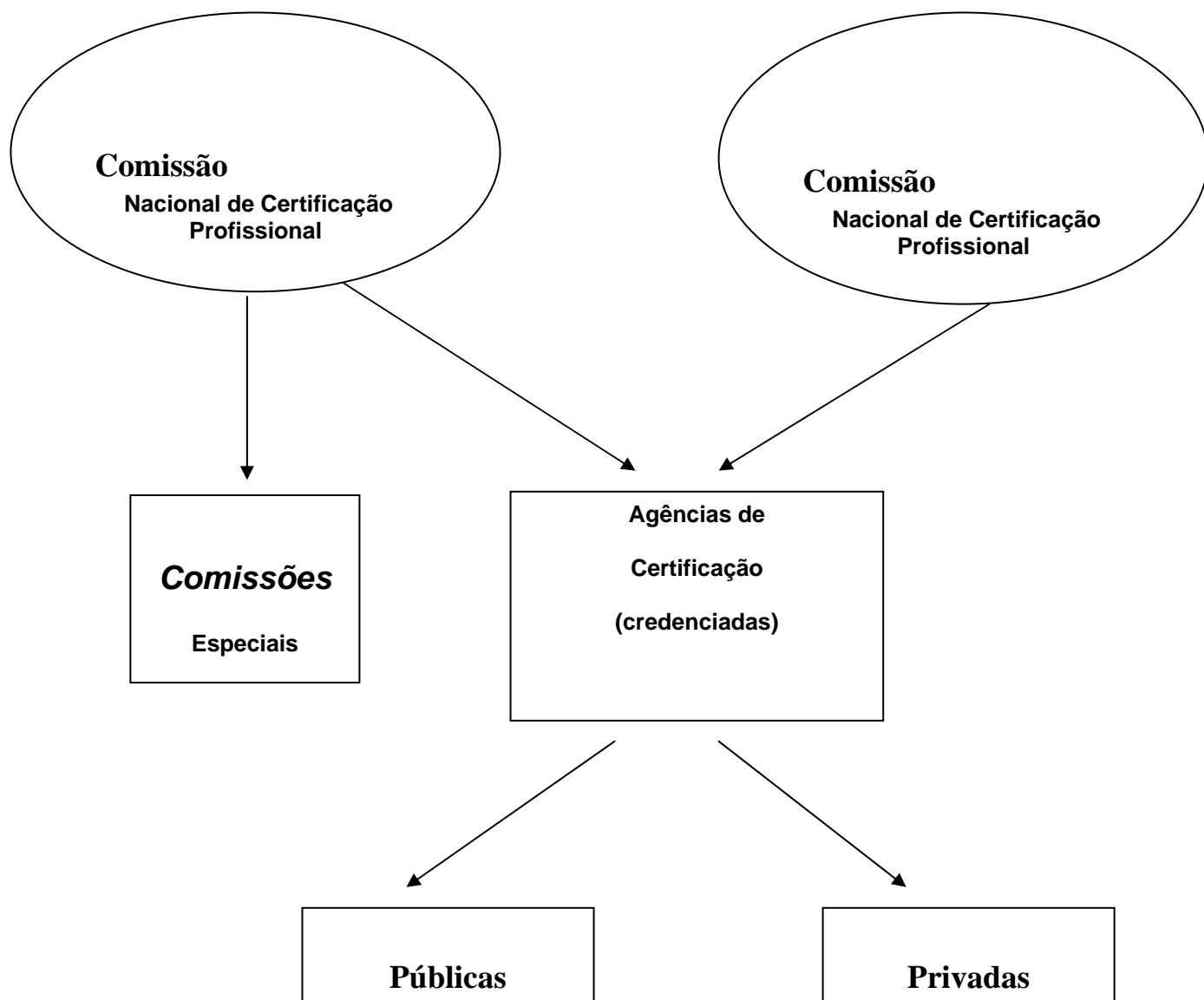


Figura 11 - Sistema Francês de Certificação
 Fonte: MTE,2005

O financiamento da formação profissional contínua é atribuição da União, das Regiões e das empresas, sendo que as respectivas competências e responsabilidades são estabelecidas em lei.

A União atua junto a público específico, ou junto a alguns ramos profissionais e das empresas, em setores considerados prioritários. As regiões possuem uma competência geral em matéria de formação profissional contínua, enquanto a contribuição financeira das empresas é estabelecida sobre uma obrigação legal.

A União financia:

- ações formativas dirigidas para os que demandam emprego: encargos e

despesas com a formação, bem como a remuneração dos estagiários;

- ações de formação dirigidas a públicos específicos: excepcionais, trabalhadores imigrantes, detentos e iletrados;
- ações de formação para novos profissionais que requerem alta especialização;
- ações de informação sobre formação;
- suporte e colaboração aos planos de formação de empresas ou de ramos profissionais específicos.

A Figura 12 sintetiza as responsabilidades da União.

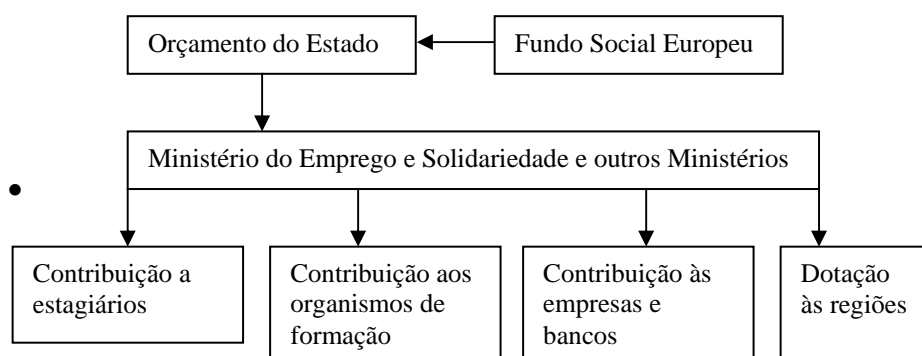


Figura 12 - Responsabilidades da União

Fonte: www.centre-inffo.fr

Quanto às Regiões, em cada Conselho Regional são estabelecidos os dispositivos de financiamento da política de formação ,inicial e contínua, direcionada aos jovens de 16 a 25 anos, bem como as áreas e setores considerados prioritários, definidos no plano de desenvolvimento socioeconômico regional.

Participam das decisões os diferentes parceiros sociais, existindo também ações co-financiadas entre Estado e Região, envolvendo recursos do Fundo Social Europeu - FSE, que fazem parte de planos quinquenais. A Figura 13 sintetiza as responsabilidades da Região.

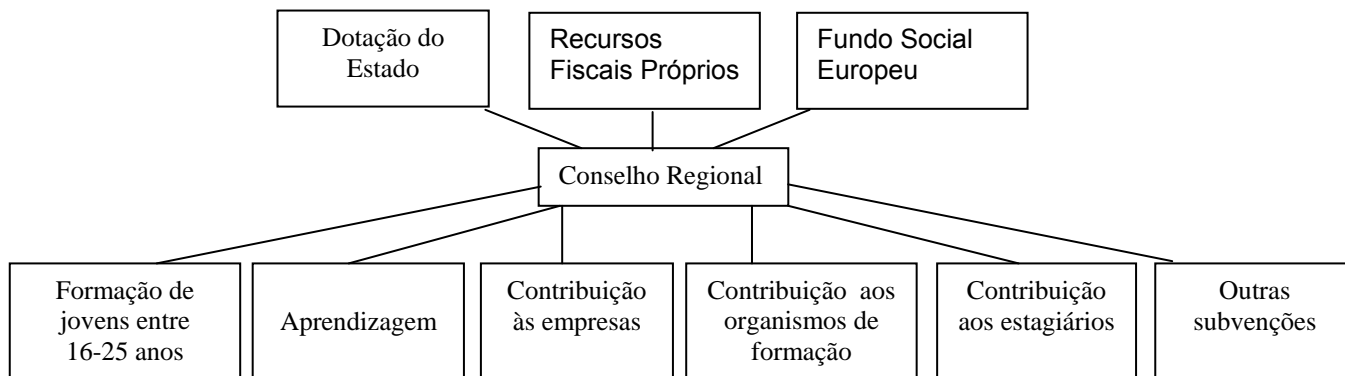


Figura 13 - Responsabilidade da Região

Fonte: www.centre-inffo.fr

Todas as empresas contribuem para o desenvolvimento da formação profissional contínua, sendo essas diferenciadas em função do número de empregados contratados.

Empresas com um número igual ou superior a 10 trabalhadores têm a obrigação legal de contribuir com 1,5% sobre a massa salarial, enquanto que aquelas com menos de 10 trabalhadores a contribuição é de 0,15% ou 0,25% , se a empresa tiver assumido contratos de aprendizagem.

Os proprietários de empresas e os trabalhadores não-assalariados contribuem com 0,15%, descontado em folha, para uma entidade habilitada pelo Estado.

Para certos setores de atividade, por conta de contratos coletivos de trabalho, são previstos índices superiores aos mínimos legais. O recolhimento dessas contribuições é feito por entidades patronais e sindicais e depois repassado à União.

O Sistema de Certificação Profissional e a Validação das Aquisições de Experiência (*Validation des Acquis de l' Expérience-VAE*) são financiados, em parte, pelas empresas e por fundos federais e regionais. A União repassa recursos para as Regiões e investe a maior parte dos recursos financeiros arrecadados na implementação de sistemas de informação e orientação.

O trabalhador empregado pode obter um total de 24 horas de remuneração para efetivar a VAE, sendo variável em função dos contratos coletivos setoriais estabelecidos entre trabalhadores e patrões. O custo da VAE é 300 ou 900 Euros, dependendo se for correspondente a um diploma de nível médio ou superior.

Os trabalhadores desempregados e minorias têm a possibilidade de receber auxílios financeiros de natureza pública que lhes permitam solicitar, por meio do sistema

VAE, a certificação, sendo em muitos casos dispensados também do pagamento das taxas acima mencionadas.

4.1.2 Sistema português de certificação

É constituído por dois sistemas que se pretendem que sejam complementares: um sistema nacional de certificação profissional e um outro, de cunho escolar, de reconhecimento, validação e certificação de competências.

O Sistema Nacional de Certificação Profissional foi concebido com uma base tripartite (governo, confederações patronais e sindicais) que objetiva a implementação da certificação profissional dos trabalhadores, independente da forma pela qual seja obtida essa qualificação, podendo ter sido por meio da escola, pela experiência de vida e/ou profissional, ou pela equivalência de diplomas obtidos em outros países.

A concepção deste sistema, que ocorreu em 1992, foi decorrente da necessidade de atribuir a uma significativa quantidade de trabalhadores portugueses um certificado que lhes permitisse demonstrar, tanto no âmbito do território nacional como no comunitário, a qualificação para desempenhar determinado tipo de atividade profissional, considerando que esses trabalhadores não haviam frequentado qualquer tipo de formação profissional e que tinham aprendido tudo como aprendizes nas empresas onde começaram a trabalhar.

O estabelecimento, em 2001, do Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação reforçou a necessidade de se proceder ao reconhecimento e certificação das aprendizagens adquiridas fora dos sistemas formais de educação profissional, para que houvesse o aumento dos níveis de qualificação da população ativa, principalmente da parcela que havia saído precocemente do sistema escolar. Com isso, o sistema implantado respondia às exigências de livre circulação dos trabalhadores na comunidade e facilitava a empregabilidade, visto que tornava mais transparentes as qualificações e conhecimentos teóricos-práticos adquiridos pelos trabalhadores durante a vida.

A certificação profissional baseia-se em perfis profissionais e nas regras de certificação aplicadas a um diploma legal, previamente acordadas entre o governo e os parceiros sociais. Para que o candidato obtenha o certificado, ele passa por um processo de avaliação, com objetivo de constatar se o mesmo possui todas as competências necessárias para ter acesso ao CAP – Certificado de Aptidão Profissional.

Nesse sentido, foram construídos os Perfis Profissionais, definidas as condições de acesso ao CAP para cada uma das profissões, e estabelecidos os procedimentos de avaliação a serem utilizados. Esses requisitos se encontram nas Normas de Certificação Profissional publicados no Diário Oficial da União.

Os perfis profissionais e as normas de certificações profissional servem de guia para construção de itinerários formativos que possam ajudar o trabalhador a obter uma certificação profissional, como também para orientar as entidades que promovem atividades de formação profissional.

O trabalhador pode obter o CAP, por meio de 3 (três) possibilidades:

- formação profissional, por meio de cursos de formação profissional homologados;
- experiência profissional, para aqueles que a adquiriu durante o exercício de uma profissão;
- equivalência ou reconhecimento de títulos de formação ou de cursos realizados em outros países da comunidade.

O outro sistema, que se refere à certificação escolar, é o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC. Foi concebido e implantado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), por meio do Decreto – Lei n.º 387/99 de 28 de setembro, voltado para as pessoas adultas nos seus vários contextos de vida. Neste mesmo Decreto foi instituído a construção de uma Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

Este sistema é constituído por uma rede nacional de centros de reconhecimento, que são credenciados e oficialmente reconhecidos pelo Ministério da Educação (www.anefa.pt/sistema_meio.htm).

Os Centros RVCC visam proporcionar ao adulto a oficialização e a validação de

competências, por meio do registro na Carteira Pessoal de Competências e, quando aplicável, da emissão de um Certificado equivalente aos 3º, 2º ou 1º ciclos do Ensino Básico, que correspondem aos 9 anos de escolaridade mínima básica e obrigatória. A validação e reconhecimento de competências reportam-se também aos parâmetros nacionais.

O Sistema Português de Certificação está estruturado institucionalmente em dois subsistemas: um de responsabilidade do Ministério do Trabalho e outro do Ministério da Educação.

O Sistema Nacional de Certificação Profissional criado pelo Decreto Lei n.º 95/92 de 23 de maio, é um sistema de base tripartite, coordenado pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade. Está estruturado, conforme mostra Figura 14.

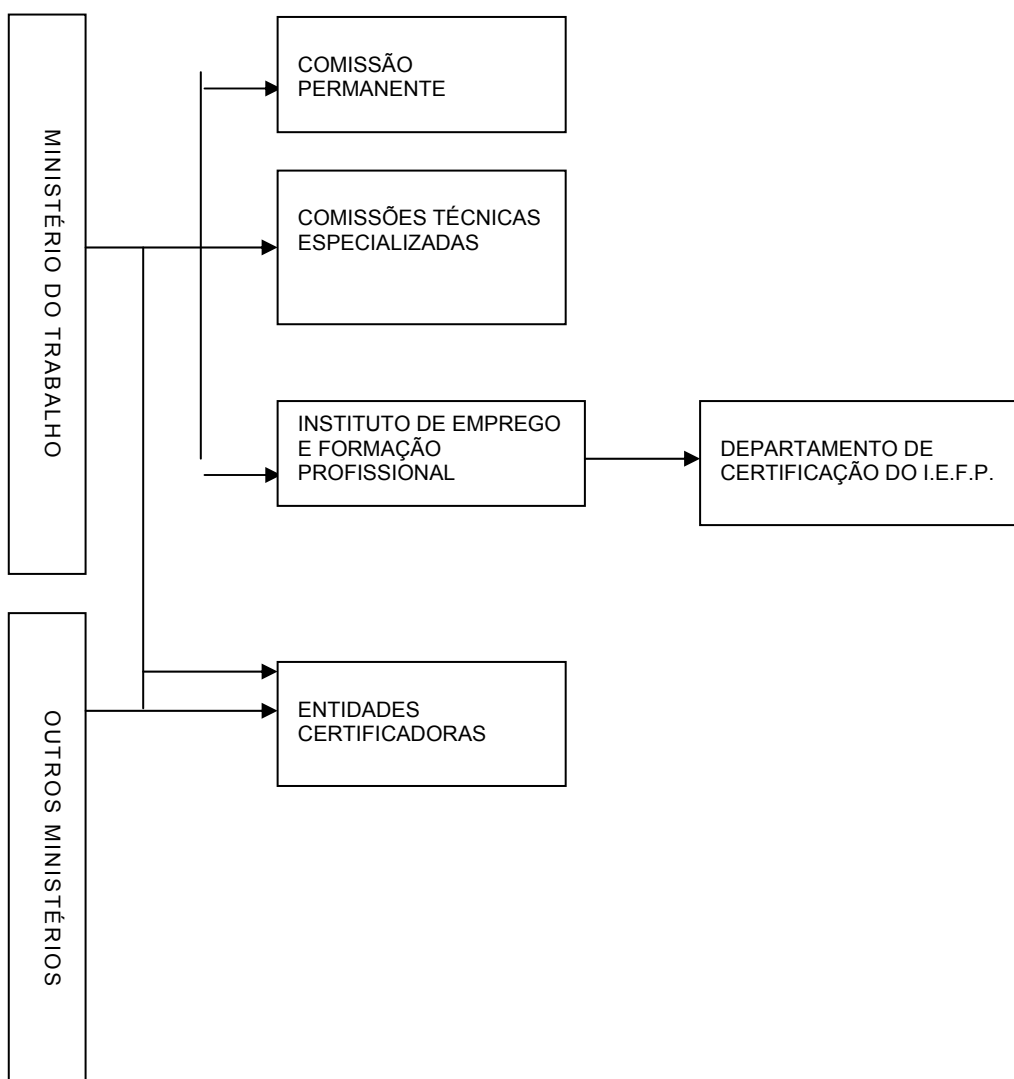


Figura 14- Sistema Português de Certificação
Fonte: MTE, 2005

A Comissão Permanente, integrada ao Conselho de Administração do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), é constituída de 16 (dezesesseis) membros, sendo 8 (oito) da administração pública, representando os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade, Educação, Agricultura, Desenvolvimento, Economia, Saúde, Planeamento e Administração, 4(quatro) representando as Confederações Sindicais que fazem parte do Conselho do Instituto, e 4(quatro) representando as Confederações Patronais. Participam ainda, sem direito a voto, outros Ministérios e representantes das regiões autónomas.

Cabe à Comissão Permanente coordenar o Sistema, realizando as seguintes atividades:

- criar Comissões Técnicas Especializadas;
- discutir e aprovar os perfis profissionais propostos pelas Comissões Técnicas ;
- discutir e aprovar normas de Certificação, propostas pelas Comissões Técnicas .

As Comissões Técnicas Especializadas são constituídas por 4 (quatro) representantes da administração pública e 4 (quatro) dos atores sociais, sendo 2 (dois) sindicatos e 2 (dois) patronais, e têm como competências as seguintes:

- definir as figuras profissionais que podem ser certificadas e o que pode ser certificado;
- definir conteúdos e normas de certificação ;
- fornecer orientação e elaborar pareceres ao MEC sobre as questões referentes à formação profissional.

Ao Departamento de Certificação do Instituto de Emprego e Formação Profissional compete:

- apoiar o funcionamento das Comissões Técnicas prestando suporte teórico e de pesquisa;
- elaborar ante-projetos legais de certificação ;
- efetuar estudos e pesquisas no âmbito da UE.

As Entidades Certificadoras podem ser públicas ou privadas, sendo que as públicas estão vinculadas aos ministérios: do Trabalho e Solidariedade – a do IEFP e ao Instituto do Desenvolvimento das Condições e Inspeções do Trabalho; da Economia e Turismo; da Agricultura; e do Planeamento e Administração do Território - Transportes. Compete a essas entidades:

- elaborar os manuais de certificação das respectivas áreas de competência profissional, com base nas normas gerais de certificação, definidas pelas instância competentes;
- executar ações de certificação .

Ao Instituto de Inovação da Formação -INOFOR compete:

- efetuar o credenciamento das entidades privadas de certificação ;
- acompanhar e avaliar seu desempenho;
- planejar e executar a formação das certificadoras.

O Sistema Nacional de RVCC, o segundo subsistema do Sistema Português de Certificação, se constitui de uma rede de centros credenciados de natureza pública e/ou privada, que tem as seguintes competências:

- favorecer a informação sobre a certificação de competências escolares básicas;
- realizar diagnósticos;
- fazer o aconselhamento e acompanhamento dos candidatos ;
- construir parcerias institucionais e operacionais.

Os critérios para o credenciamento dos centros RVCC são os seguintes :

- possuir um enraizamento na comunidade local ;
- serem espaços privilegiados de contato com a população adulta;
- dispor de pessoal competente para desenvolver e aplicar metodologias de reconhecimento e validação de competência, bem como de orientação e encaminhamento para a formação complementar, tanto escolar como profissional.

Os dois subsistemas são institucionalmente independentes e sua articulação ainda está em construção, tendo o Ministério do Trabalho um papel normativo, executivo (partilhado) e supervisor/avaliador, enquanto o Ministério da Educação um poder normativo e de supervisão.

A formação profissional é marcada pelo financiamento do FSE, uma vez que o desenvolvimento dos recursos humanos do país tem sido considerado essencial para a convergência das economias portuguesa e comunitária. Este fundo se constitui num dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento e consolidação do sistema de ensino e formação profissional. O Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional- FEDER também tem contribuído para a consolidação do sistema de formação profissional ao investir na criação de infra-estruturas e equipamentos de apoio à formação profissional.

Além do financiamento comunitário FSE, os sistemas de formação recorrem ao financiamento público nacional, concedido pelo orçamento da Segurança Social e pelo orçamento do Estado.

A principal fonte de financiamento do Sistema Educativo é o orçamento do Estado, através do Ministério da Educação, havendo um aporte também de recursos provenientes das autarquias para algumas atividades educativas.

A formação inserida no mercado de trabalho, em que o IEFP surge como grande operador, é financiada pelo orçamento da Segurança Social. Alguns setores dispõem de recursos próprios para suas atividades formativas.

Quanto ao financiamento das entidades privadas que atuam na formação, constata-se a sua debilidade financeira decorrente da dificuldade de constituição de fundos próprios, num ambiente em que o mercado é restrito e o financiamento público incide praticamente no funcionamento.

No que concerne às despesas e financiamento da certificação profissional e escolar, as despesas da manutenção das entidades certificadoras públicas fazem parte dos orçamentos dos respectivos ministérios. As entidades certificadoras privadas, de um modo geral, não possuem condições financeiras autônomas, recebendo aportes de fundos públicos. O credenciamento de uma entidade privada requer o pagamento de uma taxa de 200 euros, e aos candidatos individuais é também cobrada uma taxa de inscrição que varia de 25 a 50 euros.

4.1.3 Sistema Espanhol de Certificação

A formação por competências profissionais surge na Espanha na década de 80 quando se iniciou a construção do Sistema Nacional de Qualificação Profissional. O Acordo Econômico Social (AES) de 1984 reflete a necessidade de melhorar a qualificação da mão de obra, segundo as novas exigências das empresas, que dentro do contexto do Mercado Comum Europeu sentiram a necessidade de se atualizarem, considerando a globalização da economia, a inovação tecnológica e as novas formas de organização do trabalho.

Em 1986 foi criado o Conselho Geral de Formação Profissional, com a responsabilidade de definir a normativa, pela qual serão estabelecidos os Títulos de Formação Profissional Regulada e os Certificados de Profissionalidade da Formação Profissional Ocupacional, e de avaliar e acompanhar as ações que se desenvolvem no tema formação profissional.

Em 1990, por meio da “*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo-LOGSE*”, foram criados os Títulos de Formação Regulada . A lei determina que os programas formativos devem tomar como referência básica as necessidades de qualificação do sistema produtivo. A estrutura, os objetivos, os critérios de avaliação, e os conteúdos devem ser focalizados na perspectiva da aquisição da competência profissional requerida pelo emprego.

A estrutura dos Títulos Profissionais e seu processo de elaboração estão desenhados para alcançar as capacidades que permitem desempenhar e realizar papéis e situações de trabalho necessários no emprego. Cada título contém um perfil profissional que serve com referência fundamental para definir sua formação, formado por um conjunto de ações e resultados que são os comportamentos esperados das pessoas nas situações de trabalho.

Em 1993 é aprovada a proposta do Conselho Geral de Formação Profissional do Primeiro Programa Nacional de Formação Profissional, cujo objetivo fundamental consiste na renovação das ofertas de formação profissional a partir dos estudos setoriais realizados pelo Instituto Nacional de Emprego-INEM, em colaboração com o Ministério de Educação, Cultura e Esporte e com os agentes sociais. Esta renovação resulta no estabelecimento de um Catálogo de Títulos de Formação

Profissional Regulada e de um Repertório Nacional de Certificado de Profissionalidade para a Formação Profissional Ocupacional. Ambos catálogos concretizam uma oferta atualizada, baseada num novo modelo de formação, cujo desenho se inspira nas iniciativas e práticas mais avançadas, adotadas em determinados Estados membros da União Europeia e que pretende também cumprir as orientações contidas na Resolução do Conselho da União Europeia, de 11 de junho de 1993, relativa à formação profissional dos anos 90.

Em 1998 é aprovado o Segundo Programa Nacional de Formação Profissional, cujo objetivo principal é a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Profissional (SNCFP), com atribuições de :

- melhorar as qualificações da população adulta e juvenil;
- melhorar a transparência do mercado de trabalho e o ajuste da oferta e demanda do fator trabalho;
- incrementar a qualidade e coerência do Sistema da Formação Profissional;e
- motivar as pessoas a desenvolver sua competência e o progresso em sua qualificação profissional ao longo da vida.

Em 1999 foi criado o Instituto Nacional das Qualificações (INCUAL), com o objetivo de propor o estabelecimento e a gestão do SNCFP, bem como os modelos e métodos para implementar seus elementos estruturais. O INCUAL se tornou o órgão técnico de apoio ao Conselho Geral de Formação Profissional, responsável por definir, elaborar e manter atualizado o Catálogo Nacional de Qualificações e o correspondente Catálogo Modular de Formação Profissional, que vem a ser junto com o procedimento de reconhecimento, avaliação e acreditação das qualificações, os elementos estruturais fundamentais do SNCFP.

- O Sistema Nacional de Qualificações e Formação Profissional tem a atribuição de promover e desenvolver a integração das ofertas da formação profissional, bem como a avaliação e acreditação das correspondentes competências profissionais.
- O conceito de integração das ofertas, conforme estabelecido no Primeiro Programa Nacional de Formação Profissional, leva ao entendimento de

que a formação profissional em todos os subsistemas deve ter um referencial comum de competências (Catálogo Nacional) que oriente as ações formativas, face às necessidades de qualificação que requerem os processos produtivos e o mercado de trabalho.

- A outra missão do SNCFP busca a integração das diversas formas de aquisição da competência, o que implica que o Sistema deverá ter instrumentos (procedimento de encaminhamento, avaliação e acreditação das qualificações) para avaliar e acreditar oficialmente as competências das pessoas, qualquer que tenha sido sua via de aquisição, e dar valor às competências acreditadas para o progresso profissional das pessoas.
- Os princípios básicos do Sistema Nacional de Certificações e Formação Profissional são os seguintes:
 - a) a formação profissional estará orientada tanto ao desenvolvimento pessoal e ao exercício do direito ao trabalho, quanto à livre escolha da profissão e ofício e à satisfação das necessidades do sistema produtivo e do emprego ao longo de toda a vida;
 - b) o acesso de todos cidadãos, em condições de igualdade, às diferentes modalidades da formação profissional;
 - c) a participação e cooperação dos agentes sociais com os poderes públicos nas políticas formativas e de qualificação profissional;
 - d) a adequação da formação e das qualificações aos critérios da União Européia, em função dos objetivos do mercado único e da livre circulação de trabalhadores;
 - e) a participação e cooperação das diferentes administrações públicas, em função de suas respectivas competências; e
 - f) a promoção do desenvolvimento econômico e a adequação às diferentes necessidades territoriais do sistema produtivo.

As finalidades do Sistema Nacional de Certificação Profissional são as seguintes:

- A. capacitar para o exercício das atividades profissionais, de modo que se possam satisfazer tanto as necessidades individuais, quanto aos sistemas produtivo e do emprego;

- B. promover uma oferta formativa de qualidade, de acordo com as necessidades de qualificação do mercado do trabalho e as expectativas pessoais de promoção profissional;
- C. proporcionar aos interessados informação e orientação adequadas em termos de formação profissional e qualificações para o emprego;
- D. incorporar à oferta formativa aquelas ações de formação que capacitem para o desempenho de atividades empresariais e por conta própria, bem como para o fomento das iniciativas empresariais e do espírito empreendedor que contemplará todas as formas de constituição e organização das empresas, individuais ou coletivas, e, em especial, as da economia social;
- E. avaliar e acreditar oficialmente a qualificação profissional, qualquer que tenha sido a forma de sua aquisição; e
- F. favorecer o investimento público e privado na qualificação dos trabalhadores e a otimização dos recursos dedicados à formação profissional.

Para a observância dos princípios e cumprimento das finalidades, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Profissional estará formado pelos instrumentos e ações descritos abaixo, por meio dos quais se promoverá a gestão coordenada das distintas Administrações Públicas com competências na matéria:

- o Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais (CNPC);
- o Catálogo Modular de Formação que define a formação associada às qualificações do CNCP;
- o procedimento de reconhecimento, avaliação, acreditação e registro das qualificações profissionais;
- a informação e orientação em matéria de formação profissional e emprego;
- a avaliação e melhoria da qualidade do Sistema Nacional de Certificação e Formação Profissional;

O Instituto Nacional das Qualificações, órgão técnico de apoio ao Conselho Geral de Formação Profissional, tem as seguintes funções:

a) de execução

- definir, elaborar e manter atualizado o Catálogo Nacional de Qualificações e a formação associada às mesmas, organizada em seu Catálogo Modular de Formação;
- estabelecer um marco de referência da programação geral de todos os subsistemas e apoiar a tarefa normativa e de regulamentação da formação profissional;.
- desenvolver atividades essencialmente técnicas em apoio da formação profissional; e
- gerir um Observatório Profissional que atue em rede, com outros observatórios de carácter setorial ou territorial, promovendo a cooperação e o fluxo recíproco de informação relevante para as qualificações e sua atualização.

• b) de proposta

- propor as bases para o estabelecimento e gestão do Sistema Nacional de Certificação e Formação Profissional;
- definir e propor as características do modelo que deve adotar uma qualificação profissional para ser incorporada ao Sistema Nacional de Certificação e Formação Profissional;
- definir e propor o procedimento de reconhecimento, avaliação, acreditação e registro das qualificações;
- propor as medidas necessárias para a regulação do Sistema de Correspondências e covalidações entre os subsistemas de formação profissional, e entre estes e as competências e/ou qualificações adquiridas, através da experiência do trabalho.

O Conselho Geral de Formação Profissional tem as seguintes competências:

- a) elaborar e propor ao governo, para sua aprovação, o Programa Nacional de Formação Profissional;

- b) controlar a execução do Programa Nacional e propor sua atualização, quando necessário, sem prejuízo das competências das Comunidades Autônomas neste âmbito;
- c) informar os projetos de planos de estudos e títulos correspondentes aos diversos graus e especializações de Formação Profissional, bem como as certificações de profissionalidade em matéria de Formação Profissional Ocupacional e, se for o caso, sua homologação acadêmica ou profissional com os correspondentes graus de Formação Profissional Regular, sem prejuízo das competências do Conselho Escolar do Estado nesta matéria;
- d) informar sobre quaisquer assuntos que possam ser submetidos a ele pelas Administrações Públicas;
- e) emitir propostas e recomendações aos Departamentos ministeriais competentes, em matéria de formação profissional;
- f) propor ações para melhorar a orientação profissional; e
- g) avaliar e acompanhar as ações que se desenvolvem, em matéria de formação profissional.

O Conselho Geral de Formação Profissional é o órgão de participação dos atores envolvidos: Departamentos da Administração Geral do Estado relacionados com a formação profissional, órgãos das Comunidades Autônomas competentes na matéria, e Agentes Sociais. Todos os atores participaram na elaboração das bases conceituais necessárias para configurar o Sistema Nacional de Certificação e Formação Profissional e que foram levadas em consideração pelo governo.

Os atores, mediante sua participação no Conselho Geral de Formação Profissional, realizaram a análise e informe dos modelos e metodologias necessárias para a implementação dos elementos estruturais do SNCFP. Participam também os grupos de trabalho da comissão permanente do Conselho que realizam trabalhos monográficos relacionados com o Plano Nacional de Formação Profissional sobre orientação profissional e etc. A Lei Orgânica sobre certificação e Formação Profissional prevê a colaboração dos atores em matérias, tais como: formação de professorado; formação de alunos em centros de trabalho; e participação de profissionais qualificados.

Os certificados de profissionalidade apresentam os dados da ocupação e o perfil da ocupação. O perfil se divide em: competência geral, unidades de competência, realizações profissionais e critérios de desempenho. O conjunto de unidades de competência dos perfis contidos nos Títulos e Certificados Profissionais são a base para a implantação de um sistema nacional de normalização, formação e certificação de competências, que vem sendo desenvolvido pela educação regulada do Ministério da Educação e Ciência e pelo Instituto Nacional de Emprego e consolidado pelo Instituto Nacional das Qualificações.

A estratégia espanhola prevê a revisão e atualização contínua do Catálogo de Títulos Profissionais da Formação Profissional Regulada, pelo menos a cada cinco anos, para incorporar as mudanças tecnológicas que se observem na sociedade, evitando, dessa forma, a rigidez e obsolescência dos sistemas de informação.

No sistema espanhol, os processos de definição dos títulos profissionais seguem as seguintes etapas;

- a) o estudo e a caracterização dos setores produtivos;
- b) a análise funcional dos processos de produção;
- c) o estabelecimento de competências profissionais e ciclos formativos;
- d) a expedição dos certificados pelo Ministério do Trabalho e Seguridade Social que, mediante comissões de avaliação integradas por especialistas designados de maneira tripartite, avaliam o domínio das competências profissionais adquiridas;
- e) as comissões de avaliação submetem os candidatos a provas teórico-práticas necessárias para comprovar o domínio das competências mínimas exigíveis para expedir o certificado. Tais comissões se reúnem periodicamente, em geral uma vez ao ano, para dar resposta aos requisitos de qualificação da área de sua competência.

Quanto ao financiamento, os recursos públicos que subvencionam a formação profissional escolar (nível médio e universitário) fazem parte do montante de recursos destinados à manutenção de todo o sistema escolar. O financiamento da formação profissional contínua de adultos para empregados e desempregados provém da cota de Formação Profissional, arrecadada pela Previdência Social dos

empregadores e trabalhadores equivalente a 0,7%, com base nos acidentes de trabalho e doenças profissionais, mais os aportes vindos do Fundo Social Europeu.

Os recursos são anualmente previstos no Plano Nacional de Formação e Inserção Profissional, elaborado de forma tripartite e repassadas para as Comunidades Autônomas, que, por sua vez, os repassam aos organismos e centros credenciados de formação profissional e de certificação de competências profissionais.

A certificação profissional é conferida após a submissão do candidato às provas oficiais de natureza prática e teórica, elaboradas por comissões de Avaliação, agendadas e aplicadas anualmente, em instituições devidamente credenciadas pelas Autoridades Públicas, nas Comunidades Autônomas e/ou Serviço Público Estatal de Emprego. Os candidatos pagam uma taxa de inscrição, sendo que os trabalhadores desempregados e os desabéis podem ser isentos do pagamento das taxas, além de poder contar com uma ajuda financeira para transporte, manutenção e hospedagem durante o período da avaliação.

Os recursos financeiros destinados ao pagamento das provas e outros materiais, bem como o trabalho das Comissões de Avaliação provêm dos recursos públicos, do Plano Nacional de Formação e Inserção Profissional e daqueles procedentes do Fundo Social Europeu, para programas especiais.

4.1.4 Sistema italiano de certificação

A institucionalização da certificação profissional é regulada pelo Decreto Ministerial n.º 174, de 31 de maio de 2001. Neste decreto estão definidos os objetivos, os conteúdos a serem certificados, o estabelecimento de padrões, as agências responsáveis pela certificação, a tipologia de certificados, o reconhecimento de créditos formativos, e as possibilidades de implementar experiências-piloto.

Constitui objetivo de certificação o patrimônio de conhecimentos e habilidades pertencentes aos indivíduos, que possa ser referenciado como pertencente a um perfil profissional específico, adquirido por autoformação, e/ou por percursos de formação profissional, e/ou por experiências de trabalho.

O Decreto estabelece que os padrões mínimos de competência para a certificação deverão:

- a) ser fixados pelo Ministério do Trabalho e Previdência e Social, em comum acordo com o Ministério das Universidades e da Pesquisa Científico-Tecnológicas, com as Regiões, e com as partes sociais;
- b) terão por conteúdo, utilizando como referência os diferentes setores produtivos:
 - as atividades e as áreas que caracterizam os perfis ou grupos profissionais;
 - a descrição das competências profissionais e os critérios de avaliação;
 - o estabelecimento das condições mínimas necessárias ao acesso da certificação.

O Decreto estabelece que cabe ao Ministério do Trabalho e Previdência Social a constituição de Comissões Setoriais para elaborar os padrões de competência profissional, as quais devem ser integradas por representantes do próprio Ministério do Trabalho, do Ministério da Educação, do Ministério das Universidades e da Pesquisa Científico-Tecnológica, das Regiões, e das partes sociais (entidades sindicais nacionais que representam empresários e trabalhadores). Tais comissões têm uma assistência técnica do Instituto para o Desenvolvimento da Formação Profissional (ISFOL).

O Decreto delega às Regiões a atribuição de promover a certificação profissional, respeitando os perfis e os padrões definidos nacionalmente, como também delega autonomia para o estabelecimento de outras normas e regulamentos que norteiem a sua implementação, e para a definição dos procedimentos metodológicos de certificação e de percursos formativos.

No tocante ao financiamento da certificação profissional e escolar, as despesas com o sistema público de ensino fundamental, médio e superior são de responsabilidade da União e fazem parte das despesas orçamentárias correntes. Quanto à formação profissional inicial contínua, a competência técnico-financeira cabe aos Governos Regionais, sendo que os recursos financeiros provêm de Fundos públicos e privados.

Os Fundos públicos são decorrentes de:

- recursos dos Ministérios das Educação e do Trabalho (União) distribuído às Regiões e recursos oriundos da cobrança de impostos, geralmente aplicados à manutenção das atividades de formação inicial;
- recursos provenientes do Fundo Social Europeu (FSE), alocados em programas cofinanciados, de nível nacional;
- recursos advindos das contribuições das empresas, equivalentes a 0,3% da massa salarial, que compõem um fundo de financiamento da formação profissional, distribuídos da seguinte forma: 2/3 são aplicados para financiar a formação inicial e o restante para a formação permanente. Há uma previsão que os recursos totais venham a ser direcionados para formação contínua de jovens e adultos.

Os Fundos privados se originam de:

- recursos das próprias empresas, voltadas à formação profissional de seus próprios trabalhadores;
- recursos advindos do pagamento de taxas de inscrição de frequência aos cursos. A formação profissional de nível médio é inteiramente gratuita, enquanto a de nível universitário é condicionada ao pagamento de taxas e anuidades.

Há um sistema de bolsas de estudos para as famílias de baixa renda.

Quanto à formação profissional para adultos, incluída na tipologia de formação permanente, não é totalmente gratuita e nem existe uma norma geral nacional, pois cada Região estabelece suas próprias normas. De um modo geral, aqueles cursos voltados aos trabalhadores empregados são pagos, enquanto aqueles oferecidos aos trabalhadores desempregados, ou de faixas pobres, são gratuitos.

O Balanço de Competências, procedimento de avaliação e certificação das competências adquiridas pelos trabalhadores ao longo da sua experiência profissional, se efetiva por meio de uma série de encontros ao final do qual o candidato recebe um comprovante oficial das competências de que é portador, explicitadas num portfólio ou livreto de competências. Este processo dura, em média, 16 horas, distribuídas no período de um a dois meses, por meio de

entrevistas individuais ou em grupo. Não há uma regra nacional, em razão do serviço não ter sido instituído nacionalmente, portanto varia de uma Região para outra os procedimentos e métodos adotados.

4.1.5 Conclusões

Na pesquisa bibliográfica e documental realizada com os países da EU- França, Portugal, Espanha e Itália, objeto desta dissertação, constata-se que as experiências de certificação de competências profissionais desenvolveram-se em contextos e tempos diferentes, motivados pelo grau de necessidade de reconhecimento dos diplomas nacionais e devido à circulação de trabalhadores/trabalhadoras entre os países integrantes da Comunidade, a partir de padrões estabelecidos em acordos comunitários.

O público alvo dos primeiros projetos e sistemas nacionais de certificação desenvolvidos foram trabalhadores de baixa escolaridade, desabéis e desempregados, ressaltando-se que, apesar da diversidade de modelos existentes , a certificação tem sido utilizada por todos estes países como uma ferramenta para facilitar o retorno ao sistema escolar.

Constata-se uma diversidade quanto à institucionalidade dos sistemas de certificação, embora haja consenso que deve ser de competência do Ministério do Trabalho, ou da Educação, ou de ambos, a responsabilidade pela organização do sistema.

Observa-se também que, a despeito do estágio atual de desenvolvimento dos sistemas de formação de competências, ocorrem freqüentemente reformulações dos mesmos, principalmente com vistas a se adequarem à formação dos trabalhadores, e às necessidades do setor produtivo.

4.2 PESQUISA DE CAMPO COM OS ORGÃOS GOVERNAMENTAIS

Com base na pesquisa documental e bibliográfica realizada, e na participação da pesquisadora nas discussões governamentais para construção de uma proposta governamental sobre certificação profissional, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturado, com o objetivo de investigar e comparar as práticas utilizadas pelos Ministérios e outros órgãos governamentais quanto às questões de qualificação e certificação profissional, sistemas de certificação profissional, avaliação da conformidade ou a elas relacionadas.

O roteiro de entrevista contemplou os seguintes tópicos:

- a) concepção da certificação profissional;
- b) características das experiências desenvolvidas;
- c) público beneficiário;
- d) metodologia de aferição;
- e) participação social;
- f) financiamento;
- g) mecanismos de controle e avaliação;
- h) proposições para uma política nacional;
- i) articulações e amplitude das experiências.

A matriz detalhada é apresentada no Apêndice A e o roteiro da entrevista aplicada no Apêndice B.

Como resultado desta pesquisa foram construídos quadros comparativos, por cada tópico da matriz acima mencionada, contemplando os princípios e concepções de cada um dos entrevistados, apresentados nos Quadros de 6 ao 13.

| | | MEC | Mtur | MTE | MS | Inmetro |
|--|--|-----|------|-----|----|---------|
| Por que o setor e as ocupações necessitam de certificação? | Normas internacionais | | X | | | |
| | Exigências de segurança | X | X | | | X |
| | Exigências de saúde ocupacional | X | | | | |
| | Exigência de determinada empresa/processo na sub-contratação /terceirização | X | | | | X |
| | Garantia do serviço que prestam | X | | | | |
| | Exigência de saúde e segurança do turista/cliente | | X | | | |
| | Necessidade de formação do profissional, pois é um mecanismo de acesso ao mundo do trabalho. Apoiar a trajetória profissional do trabalhador | | | X | | |
| | Qualidade de serviço prestado à população | | | | x | |

Quadro 6 - Concepção de certificação profissional

| | | MEC | Mtur | MTE | MS | Inmetro |
|----------------------------|-----------------------------|-----|------|-----|----|---------|
| Abrangência | Nacional | X | X | | X | X |
| | Setorial | | | X | | |
| Tempo de existência | 2 anos e meio | X | X | X | | |
| | Entre 4 e 6 anos | | | | X | |
| | Mais de 6 anos | | | | | X |
| Marco Jurídico | Lei | | | | | |
| | Decreto | | | X | | X |
| | Norma | | X | | | |
| | Portaria | X | | | X | |
| Obedece Norma Reguladora | Não | | | X | | |
| | Sim | | X | | X | X |
| Quem emite os certificados | Órgão Público | X | | | X | |
| | Organização Privada | | | | X | |
| | Instituições certificadoras | | X | X | | |
| | Universidades e Escolas | | | | X | |

Quadro 7 - Características das experiências desenvolvidas

| | | MEC | Mtur | MTE | MS | Inmetro |
|---|---|-----|------|-----|----|---------|
| Situação de emprego | Funcionário público | | | | X | |
| | Funcionário público específico. Qual? | | | | X | |
| | Empregado CLT | | | X | X | |
| | Empregado autônomo | | | X | X | |
| | Sub-empregado marcado informal | | | X | X | |
| | Desempregado | | | X | X | |
| | Sem critério de situação de emprego | X | X | | | X |
| Escolaridade exigida | Ensino fundamental | | | | X | |
| | Ensino médio | | | | X | |
| | Não há | | X | X | | |
| Profissionalidade exigida | Tempo de experiência profissional | | | X | X | X |
| | Sem exigência de profissionalidade | X | X | | | |
| Limite de idade | Sem restrições de idade | X | X | X | X | X |
| Gênero | Sem restrições de gênero | X | X | X | X | X |
| Exigência de comprovação de saúde física e mental? | Sem restrições quanto à saúde física e mental | X | X | X | X | X |
| Mecanismos de inclusão ou de não-exclusão na definição dos beneficiários? | Não | X | | | X | X |

Quadro 8 – Público Beneficiário

| | | MEC | Mtur | MTE | MS | Inmetro |
|---|---------------------------------------|-----|------|-----|----|---------|
| Metodologia de aferição dos saberes e atitudes profissionais inspiradas em um modelo nacional | Espanhol | X | | | | |
| | Francês | | | | X | |
| | Português | | | | | |
| | Sistema com participação e negociação | | | X | | |
| | OIT | | | X | X | X |
| O processo de aferição dos saberes e atitudes profissionais são centrados em: | Conhecimentos práticos | | | X | | |
| | Conhecimentos teóricos e práticos | | X | | X | X |
| | Habilidades | X | X | | X | X |

continuação

| | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| | Competências | X | X | | X | X |
| | Experiência profissional | | | X | | X |
| Participantes da construção e acompanhamento do desenvolvimento metodológico de aferição dos saberes e atitudes profissionais | Universidades | X | X | | X | |
| | Centros de pesquisa | | X | | X | |
| | Instituições de formação | | X | X | X | X |
| | Consultores | X | X | X | X | |
| | Grupo de trabalho. Componentes | | | X | | |
| | Órgão de coordenação de EJA municipal e estadual | X | | | | |
| | Entidade acreditadora / certificadora | | X | | | |
| | OIT | | | | | X |
| Nos casos de reprovação no processo de certificação profissional como são encaminhados os candidatos? | São inseridos em um programa de formação profissional. Qual? | | | X | X | |
| | São inseridos em programa de orientação/reorientação profissional. Qual? | | | X | | |
| | São encaminhados a outro tipo programa. Educação continuada | | | | X | |
| | Não há conhecimento | X | X | | | X |
| A validade da certificação profissional realizada é: | Periódica, devendo o candidato se recertificar após o vencimento | | X | | | X |
| | Sem prazo de validade, nem especializações | X | | X | X | |
| A certificação é parte de um itinerário formativo? | Não | X | X | | | |
| | Sim | | | | X | |
| | Sim. A definir | | | X | | |
| | Sim. Há níveis | | | | | X |

Quadro 9 - Metodologias de aferição

| | | MEC | Mtur | MTE | MS | Inmetro |
|---|--|-----|------|-----|----|---------|
| Mecanismos de participação de representação dos agentes sociais | Consulta pública | | | | X | X |
| | Consulta dirigida pesquisa, entrevista | | | | X | |
| | Seminários | | X | X | X | |
| | Grupos de trabalho | | X | | X | |
| | Conselhos, comissões | | | X | X | X |
| | Formação / capacitação | | | X | | |

continuação

| | | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|---|
| Mecanismos de consulta pública | Pesquisa | | | | X | |
| | Encontros e debate | | | | X | |
| | Revista / jornal | | | | X | X |
| | Internet sítio, e-mail | | | | X | X |
| | Não há | | | X | | |
| Negociação entre as representações dos empresários e dos trabalhadores | No diagnóstico da necessidade de certificação | | | X | X | |
| | Na decisão de implantação da certificação | | | X | X | |
| | Na escolha das normas e dos organismos certificadores | | | X | | |
| | No seguimento e na avaliação do alcance da certificação | | | X | | |
| Papel das instâncias públicas na implantação e acompanhamento da certificação | Promover o entendimento ou a negociação entre as partes | | X | X | X | |
| | Financiamento parcial ou total da certificação | | X | X | X | |
| | Regulamentação e controle da certificação | | X | X | X | |
| | Credenciamento dos organismos certificadores | | X | X | X | |
| | Nenhum | | | | | |

Quadro 10 – Participação Social

| | | MEC | Mtur | MTE | MS | Inmetro |
|------------------------|------------|-----|------|-----|----|---------|
| Forma de financiamento | Pública | X | | X | X | |
| | Privada | | | | | X |
| | Individual | X | | | | X |

Quadro 11 - Financiamento

| | | MEC | Mtur | MTE | MS | Inmetro |
|---|---|-----|------|-----|----|---------|
| Como se efetua o controle e avaliação do processo de certificação profissional? | Norma / acreditação da certificação | | X | | | X |
| | MTE e Comissão gestora | | | X | | |
| | Instâncias estaduais de monitoramento externo | | | | X | |

Quadro 12 – Mecanismos de controle e avaliação

| | | MEC | Mtur | MTE | MS | Inmetro |
|--|--|-----|------|-----|----|---------|
| Arranjo institucional deve ser estruturado em: | Sistema | X | X | X | X | X |
| O nível de centralização deve ser: | Centralização nacional | X | X | X | X | X |
| | Centralizado por setor | | | X | | X |
| | Descentralizado | X | | | | |
| | Dependendo da distribuição geográfica do setor | | | | | X |
| A modalidade de marco jurídico para criação e regulação do arranjo deve ser por meio de: | Leis | X | | X | X | |
| | Decretos | X | | | X | |
| | Normas | | X | | | |
| | Portarias | | | | X | X |
| | Regulamentação com base em norma | | X | | | |
| Atribuições dos órgãos governamentais | Normatização | X | X | X | X | |
| | Regulação | X | X | X | X | X |
| | Execução | | | | | X |
| Atribuições das organizações privadas | Normatização | | X | | | X |
| | Execução | X | X | X | X | X |
| Atribuições das entidades de formação profissional | Normatização | | | | | X |
| | Execução | X | | X | X | X |
| | Nenhuma | | X | | | |
| Atribuições das entidades acreditadoras | Normatização | X | | | | |
| | Regulação | X | | | | X |
| | Execução | | X | X | X | X |
| Papel dos empresários | Consultivo | X | X | | X | X |
| | Gestão | X | | X | | |
| | Colegiado deliberativo | | | | | |
| | Financiador | | X | | | |

continuação

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| Papel dos trabalhadores | Consultivo | X | X | | X | X |
| | Gestão | X | | X | X | |
| | Colegiado deliberativo | | | | | |
| Articulado com sistema público de emprego | Qualificação profissional | X | X | X | X | X |
| | Intermediação de mão-de-obra | | X | X | X | |
| | Programas de geração de emprego e renda | X | X | X | X | X |
| | Programas de seguro-desemprego | | X | X | X | X |
| | Cadeias produtivas | | X | | | |
| Articulado com sistema educacional | Ensino médio | X | | X | X | |
| | Educação de jovens e adultos | X | | X | X | |
| | Ensino técnico | X | | X | X | X |
| | Tecnológico | X | | X | | |
| Com correspondência de nível de escolaridade | Ensino fundamental | | X | X | X | X |
| | Ensino médio | | X | X | X | |
| | Ensino teórico | | X | X | X | X |
| | Tecnológico | | | | | X |
| | Superior | | | | | X |
| | Não deve existir | X | | | | |
| Articulado com setor produtivo | Empresas | X | X | X | | X |
| | Sindicatos | X | | X | | |
| | Economia formal | X | X | X | | |
| | Economia informal | X | X | X | | |
| Deve ser financiado por recursos: | Públicos | X | X | X | | X |
| | Privados | X | X | X | | X |
| | Individual | X | | X | | X |

Quadro 13 – Proposições para uma política nacional

| | | MEC | Mtur | MTE | MS | Inmetro |
|--|------------------------------|-----|------|-----|----|---------|
| Articulação com sistema público de emprego | Qualificação Profissional | | | X | | |
| | Intermediação de mão-de-obra | | | X | | |
| | Geração de emprego e renda | | | X | | |
| | CBO | | | X | | |
| | Nenhum | X | | | X | X |
| Articulação com sistema educacional | Ensino fundamental | X | X | | | |
| | Ensino médio | X | X | | | |
| | Educação de jovens e adultos | X | | X | X | |
| | Ensino técnico | | | | X | |
| Articulação com setor produtivo | Empresas | | X | X | X | X |
| | Sindicatos | | X | X | X | |
| | Economia formal | | | X | X | X |
| | Economia fundamental | | | X | X | |
| Profissão regulamentada | Sim | | | | X | |
| | Não | X | | X | | X |
| | A definir | | X | | | |
| Escolaridade ao final do processo | Ensino fundamental | X | | | X | |
| | Ensino médio | X | | | X | X |
| | Não | | X | X | | X |
| Correspondência com CBO | Família | | | X | | |
| | Ocupação | | X | X | X | |
| | Não | X | | | | X |
| Correspondência com CNAE | Grupo | | | X | X | |
| | Classe | | | X | X | |
| | Não | X | X | | | X |
| Correspondência com áreas do MEC | Área técnica | | | | X | |
| | Não | X | X | X | | X |
| Amplitude da experiência | Piloto | | | X | | |
| | Projeto | | | | X | |
| | Programa | X | X | | | X |

Quadro 14 – Articulações e amplitudes das experiências

4.3 PROPOSTA DO SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS-SNCP

Com base na análise dos dados da pesquisa de campo com órgãos governamentais e pesquisas bibliográfica e documental sobre as experiências dos países mediterrânicos, é apresentada uma proposta de construção de um Sistema Nacional de Certificação Profissional por Competências, que promova a elevação da escolaridade dos cidadãos, permitindo a continuidade de estudos, articulado com as diversas experiências brasileiras existentes, e que seja um instrumento de inclusão social do trabalhador no mercado de trabalho.

4.3.1 Concepção da certificação profissional

A certificação profissional é o 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 de trabalho, com o objetivo de promover o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho e o prosseguimento ou conclusão de estudos.

A certificação profissional é parte integrante do processo de orientação e formação profissional, não devendo a ele se opor, sobrepor ou substituir.

4.3.2 Finalidade do SNCP

O Sistema Nacional de Certificação Profissional por Competências – SNCP é instituído com a finalidade de regular os processos de certificação profissional no Brasil, promovendo a elevação da escolaridade dos cidadãos, assegurando a

continuidade de estudos e articulando as diversas modalidades, iniciativas e experiências existentes.

O SNCP será organizado com bases em estruturas públicas de certificação profissional, em particular aquelas relativas ao Sistema Brasileiro de Avaliação de Conformidade, aos Sistemas da Educação Nacional e ao Sistema Público de Emprego, dentre outras.

4.3.3 Princípios do SNCP

São princípios do SNCP o desenvolvimento socioeconômico com inclusão social, o diálogo tripartite e a transversalidade governamental, de modo a prever mecanismos que promovam:

- a aprendizagem permanente e a melhoria constante da qualificação do/a trabalhador/a brasileiro/a;
- o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho;
- a participação ativa de representações empresariais, sindicais, governamentais, educacionais e certificadoras;
- a adequada articulação entre os diferentes órgãos governamentais envolvidos com a certificação profissional; e
- a adequada integração com o Sistema Público de Emprego e os Sistemas da Educação Nacional.

4.3.4 Comissão Nacional de Certificação Profissional – CNCP

4.3.4.1 Da finalidade

A Comissão Nacional de Certificação Profissional – CNCP é o órgão diretivo do SNCP, de caráter deliberativo, possuindo por finalidade coordenar e avaliar o SNCP, garantindo a coerência com as legislações setoriais, educacionais, trabalhistas e com as normas internacionais pertinentes.

4.3.4.2 Da Competência

São competências da CNCP:

- a. Formular e avaliar a Política Nacional de Certificação Profissional;
- b. Estabelecer o Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis, assegurada ampla consulta pública;
- c. Instituir Comissões Técnicas Setoriais, de caráter multipartite, garantido o equilíbrio de interesses;
- d. Definir mecanismos de consulta pública e participação social;
- e. Estabelecer critérios e mecanismos de credenciamento (acreditação) de instituições certificadoras, considerando as normas adotadas pelo Sistema Brasileiro de Avaliação de Conformidade, pelos Sistemas da Educação Nacional e pelo Sistema Público de Emprego, dentre outros setores; e
- f. Definir estratégias e fontes de financiamento do SNCP.

A CNCP deve incorporar em suas deliberações os órgãos da administração pública que possuírem a certificação profissional dentre suas competências previstas em lei.

A CNCP deve estabelecer regras transitórias para a implementação do SNCP.

4.3.4.3 Da Composição

A CNCP possui composição tripartite, dotada de representações governamentais, empresariais e sindicais.

A título de sugestão, propõe-se a seguinte composição da CNCP:

- a) um/a representante dos seguintes Ministérios:
 - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior;
 - Ministério da Educação;
 - Ministério da Saúde;
 - Ministério do Trabalho e Emprego;
 - Ministério do Turismo;
- b) um/a representante do Conselho Nacional de Educação
- c) um/a representante do Conselho Nacional do Trabalho
- d) um/a representante do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
- e) cinco representantes de entidades nacionais de representação dos trabalhadores; e
- f) cinco representantes de entidades nacionais de representação dos empregadores.

A CNCP pode convidar entidades públicas, entidades de representação social e organizações internacionais de caráter multilateral, atuantes nas áreas de trabalho, educação e certificação profissional, para acompanhar suas atividades, na condição de observadoras.

Os titulares dos Ministérios, Conselhos e entidades componentes da CNCP devem designar um representante titular e dois representantes suplentes.

4.3.4.4 Da Secretaria Executiva

A CNCP dispõe de Secretaria Executiva, com a finalidade de:

- a) Coordenar, implementar e monitorar a Política Nacional de Certificação
- b) Coordenar e assessorar as atividades das Comissões Técnicas Setoriais;
- c) Coordenar o processo de elaboração, atualização e renovação do Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis;
- d) Implementar os processos de consulta pública e participação social, em articulação com Ministérios, órgãos e entidades envolvidos em processos de certificação profissional;
- e) Fomentar o desenvolvimento de metodologias e instrumentos de aferição de conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais que contemplem as características do/a trabalhador/a e as diferentes exigências de desenvolvimento do mundo do trabalho.

4.3.5 Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis

O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis consiste no catálogo de qualificações ou arcos ocupacionais passíveis de certificação, para fins de reconhecimento da aprendizagem formal e informal, ou prosseguimento e conclusão de estudos.

A qualificação é entendida como uma relação social construída pela interação dos agentes sociais em torno da propriedade, significado e uso dos conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais construídos ao longo da vida, necessários ao exercício de uma profissão, ocupação ou atividade de trabalho.

O arco ocupacional é entendido como um conjunto de ocupações relacionadas, dotadas de base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção, da circulação de bens e da prestação de serviços, garantindo uma formação mais

ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a trabalhador/a (assalariamento, auto-emprego e economia solidária).

Entende-se por ocupação a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas, desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício. Trata-se de um conjunto articulado de funções e operações desempenhadas no contexto do trabalho, para a vida produtiva e social.

O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis possui validade em todo território brasileiro e descreve os saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais mínimas que conformam as qualificações ou arcos ocupacionais passíveis de certificação, assim como seus correspondentes itinerários formativos.

O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis é elaborado por meio de Comissões Técnicas Setoriais específicas, de natureza multipartite, com base na Classificação Brasileira de Ocupações, nas áreas profissionais definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, na Classificação Nacional de Atividades Econômicas e nas normas do Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade.

De acordo com o Decreto n.º 5.154/2004, entende-se por itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos.

Os itinerários formativos compreendem seqüências de certificados de formação inicial ou continuada, certificados de qualificação para o trabalho e diplomas de técnico de nível médio ou de curso de graduação tecnológica, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos.

Os itinerários formativos podem ser cumpridos por meio da freqüência a cursos e programas educacionais ou por processos de certificação que permitam identificar e avaliar a equivalência ou equiparação das aprendizagens pertinentes a cada etapa.

O itinerário formativo poderá ser delineado a partir de etapas com terminalidade, dando direito a certificado de formação inicial, de formação continuada ou de qualificação para o trabalho, correspondentes a qualificações definidas no Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis.

A certificação proporcionará a acumulação de qualificações que poderão conduzir a outros níveis, dando direito a diplomas de técnico de nível médio ou de curso de graduação tecnológica, levando em consideração as etapas definidas pelos correspondentes itinerários formativos.

4.3.6 Comissões Técnicas Setoriais

As Comissões Técnicas Setoriais são órgãos operacionais do SNCP, instituídas pela CNCP.

4.3.6.1 Da competência

Compete às Comissões Técnicas Setoriais elaborar, atualizar e renovar o Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis, por meio da descrição do perfil profissional das qualificações ou arcos ocupacionais e da definição dos correspondentes itinerários formativos.

4.3.6.2 Da Composição

As Comissões Técnicas Setoriais possuem composição multipartite, abrangendo representações governamentais com competência prevista em legislação, representações empresariais, sindicais, profissionais e de entidades educacionais e entidades de certificação profissional.

As Comissões Técnicas Setoriais são organizadas por setor econômico, cabendo sua coordenação à Secretaria Executiva da CNCP.

4.3.7 Entidades Certificadoras

Entende-se por entidades certificadoras as instituições públicas ou privadas que implementam processos de identificação, avaliação e validação dos conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais do/a trabalhador/a, desenvolvidos em processos de aprendizagem formal ou informal.

As entidades certificadoras devem estabelecer padrões e procedimentos metodológicos para a certificação profissional, em consonância com os parâmetros estabelecidos pelo Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis.

A certificação profissional deve conjugar técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, adaptados às especificidades do/a trabalhador/a e às diferentes exigências de desenvolvimento do mundo do trabalho.

4.3.8 Financiamento

Deve ser criada uma composição de recursos que gere um fundo pró-certificação para o financiamento público da certificação profissional de trabalhadores desempregados ou de baixa renda.

4.3.9 Processo de Certificação

A CNCP, apoiada por secretaria executiva e com base nas estruturas institucionais dos membros governamentais, formula, implementa, coordena, monitora e avalia a Política Nacional de Certificação Profissional.

A CNCP institui Comissões Técnicas Setoriais, de caráter multipartite, para fins de criação, atualização e renovação do Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis, assegurada ampla consulta pública.

O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis descreve os saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais mínimos que conformam as qualificações ou arcos ocupacionais passíveis de certificação, assim como seus correspondentes itinerários formativos, com base na Classificação Brasileira de Ocupações, nas áreas profissionais definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, na Classificação Nacional de Atividades Econômicas e nas normas do Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade.

O/a trabalhador/a que busca a certificação de seus conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais, desenvolvidos em programas educacionais ou pela experiência de trabalho, dirige-se a entidades certificadoras, públicas ou privadas, credenciadas (acreditadas) junto ao SNCP.

As entidades certificadoras credenciadas (acreditadas) implementam processos de reconhecimento das aprendizagens formais ou informais do/a trabalhador/a, com base nos perfis profissionais e itinerários formativos definidos no Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis.

O/a trabalhador/a certificado/a terá formalmente reconhecido, por meio de documento próprio, os saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais mínimos da qualificação/arco ocupacional e os correlatos certificados de formação inicial ou continuada, certificados de qualificação para o trabalho, diplomas de técnico de nível médio ou de graduação tecnológica.

O/a trabalhador/a parcialmente certificado ou não-certificado será orientado pela entidade certificadora quanto às necessidades de complementação de sua formação profissional ou educacional e automaticamente encaminhado para relação de entidades credenciadas (acreditadas) junto ao Sistema Público de Emprego ou aos Sistemas da Educação Nacional, com vistas a complementar sua formação profissional ou educacional.

Após a complementação de sua formação, o/a trabalhador/a retornará à entidade certificadora, portando documento comprobatório da complementação formativa, e fará jus à certificação pleiteada.

5 REFLEXÃO COM OS ORGÃOS DE GOVERNO E INTERLOCUTORES SOCIAIS

Conforme apresentado no Capítulo 3 os sistemas de certificação profissional necessitam legitimidade, de forma a garantir a credibilidade do processo e a valorização que deve ter o certificado pela sociedade, sendo vantajosa a participação das partes interessadas no processo de construção do sistema.

Neste sentido, a proposta foi submetida à apreciação dos Ministérios e de outros órgãos governamentais federais, entidades educacionais, entidades certificadoras, instituições de pesquisa, conselhos profissionais, representações sindicais e empresariais.

As discussões com as partes interessadas, de uma maneira geral, seguiram a seguinte metodologia:

- a. apresentação de um breve histórico dos trabalhos realizados , seguido de uma síntese da proposta;
- b. análise crítica da proposta pelas partes interessadas, identificando pontos de concordância e discordância, sugestões de alterações, inclusões, exclusões, e reflexões ao modelo proposto;
- c. abertura da palavra aos participantes .

A seguir é apresentada nos Quadros de 15 a 22 a visão de segmento participante, considerando cada elemento de contorno da proposta.

| Partes Interessadas | Aspectos Considerados |
|--------------------------|--|
| Órgãos de Governo | <ul style="list-style-type: none"> • aspecto tripartite • ênfase na integração entre os sistemas existentes, sem superposição de funções • participação efetiva dos trabalhadores • adaptação às características do povo brasileiro • centrada no trabalho e não no mercado • abrangência ampla e não restrita ao sistema regular de ensino • estrutura simples, ágil, descentralizada com mecanismos flexíveis e permanentes de avaliação • aproveitamento das estruturas já existentes no país, com os devidos ajustes • mecanismos de regulação que garanta a continuidade da certificação |

continuação

| | |
|--|--|
| <p>Entidades Certificadoras</p> | <ul style="list-style-type: none"> • oportuna e um marco no país • instrumento que favorece a ampliação das possibilidades de inserção e manutenção de trabalhadores no mercado • favorece a criação de referências para a certificação na indústria • estabelecimento de uma Política Nacional de Certificação • o Estado com gestor e regulador do mercado • ênfase na interface entre o sistema nacional de certificação e o Repertório Nacional das Qualificações Certificáveis • não sobreposição aos sistemas existentes • divisão por área de atividades, considerando a especificidade de cada setor • mecanismos de ligação entre o trabalho e a certificação • descentralização das atividades com a criação de comitês estaduais • importante iniciativa governamental • ênfase na possibilidade de assegurar a todos a alternativa do reconhecimento do saber • aproveitamento das estruturas já existentes • descentralização do sistema, estendendo aos níveis estaduais ou regionais • preocupação quanto às dificuldades das instituições educacionais serem acreditadas • necessidade de esclarecimentos se as escolas reconhecidas pelo Sistema de Ensino do Estado podem ser entidades certificadoras |
| <p>Trabalhadores</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ênfase na inclusão sócio econômica, na valorização do trabalho, e na elevação da escolaridade dos trabalhadores • qualificação sócio profissional como um conjunto de experiências (educação formal, informal, experiências de trabalho e gerais da vida) • formulação boa, avançada para o momento, histórica, mas que necessita de aprimoramento • integração ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Educacional, para que a certificação estabeleça um vínculo com o ingresso e permanência no mercado de trabalho • não inclusão do Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade • instrumento de correção de problemas de distorção salarial • necessidade de mecanismos para não exclusão do mercado de trabalho • preocupação quanto ao prazo para conclusão da elaboração da proposta |
| <p>Empresas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • proposta oportuna por considerar que a certificação profissional deve ter um marco regulatório público • instrumento para garantir o direito à cidadania do trabalho e qualificação dos trabalhadores em uma empresa • instrumento de incentivo e difusão das práticas de certificação, visando o desenvolvimento da certificação profissional do país • incorporação das experiências desenvolvidas ou em desenvolvimento, aproveitando os investimentos já realizados neste campo • deve prestigiar o desenvolvimento voluntário dos agentes econômicos, entidades certificadoras, comissões técnicas setoriais, empresas e etc • necessidade de definição como se dará a regulamentação do processo de certificação profissional • necessidade de estabelecimento de mecanismos para avaliar se a profissão é objeto de qualificação ou certificação, de forma a evitar custos desnecessários e a exclusão do trabalhador do mercado de trabalho • instrumento facilitador para o reconhecimento das competências e conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho |

Quadro 15 – Visão de cada segmento participante quanto à concepção da proposta do Sistema Brasileiro de Certificação Profissional por Competência

| Partes Interessadas | Aspectos Considerados |
|--------------------------|---|
| Órgãos do Governo | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de caráter deliberativo • constituído pelas partes interessadas, para garantir uma Política Nacional de Estado e não de governo • inclusão da Secretaria de Direito Econômico do Ministério da Justiça, uma vez que representa o consumidor final |
| Entidades Certificadoras | <ul style="list-style-type: none"> • caráter democrático • inclusão de representantes de entidades certificadoras • reflexão sobre a composição, pois há representantes de confederações que representam empregadores e sindicatos |
| Trabalhadores | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de inclusão que tenha caráter tripartite e paritário • sugestão de ampliação de mais três representantes por segmento, assegurada a paridade • sugestão que não haja expansão • inclusão dos 3 conselhos profissionais • inclusão com competência: <ul style="list-style-type: none"> - estabelecimento de prazos para as revisões do repertório nacional, com ampla consulta pública, para que haja revisão permanente das certificadoras - proposição de legislação para a constituição de um fundo público de certificação profissional - proposição de legislação e normas pertinentes às atividades dos órgãos de administração pública que possuem a certificação profissional - gerenciamento do fundo público da certificação profissional, garantindo a publicidade e o controle social de tal utilização e os resultados financeiros alcançados a cada exercício fiscal. • gestão pública do Fundo sob a guarda do “tripartismo paritário” • estabelecimento de um prazo de um ano para a efetiva consolidação, prevendo neste período regras transitórias |
| Empresas | <ul style="list-style-type: none"> • inclusão de representantes dos grupos e empresas nacionais de grande porte, de pequeno e médio porte, de representante do MCT e do Ministério das Comunicações • inclusão de representantes de Entidades Certificadoras, da Associação Brasileira de Educação Corporativa e dos Conselhos que regulamentam a atividade profissional do pessoal do ensino médio e superior • redução da composição da Comissão, diminuindo o nº de Ministérios, de forma a agilizar o processo • caráter tripartite, tendo os Conselhos Profissionais assentos, mas sem direito a voto |
| Conselhos Profissionais | <ul style="list-style-type: none"> • inclusão do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério Público • inclusão do Fórum Nacional dos Conselhos de Profissões Regulamentadas |

Quadro 16 – Visão de cada segmento participante, quanto à Comissão Nacional de Certificação Profissional

| Partes Interessadas | Aspectos Considerados |
|----------------------------|--|
| Órgãos do Governo | <ul style="list-style-type: none"> • inclusão da Câmara Nacional de Saúde |
| Trabalhadores | <ul style="list-style-type: none"> • inclusão como competência <ul style="list-style-type: none"> - compatibilização das atividades, normas e procedimentos adotados pelos órgãos de administração pública que possuam a certificação profissional dentro as suas competências • inclusão das partes interessadas, institucionalmente constituídas além do governo, empresariado e entidades sindicais • deliberação seja tripartite paritária, a despeito de sua composição multipartite |

Quadro 17 – Visão de cada segmento participante, quanto às Comissões Técnicas Setoriais

| Partes Interessadas | Aspectos Considerados |
|----------------------------|--|
| Órgãos de Governo | <ul style="list-style-type: none"> • certificação de ocupações ou profissões deve ser segundo à demanda social ou econômica, e não por definição da CNPC |
| Entidades Certificadoras | <ul style="list-style-type: none"> • certificação e ocupações ou profissões deve ser reflexo da necessidade de mercado, e não por definição da CNPC • deve nortear a definição das certificações, mas não deve restringir ou limitar o leque de possíveis certificações |
| Entidades Educacionais | <ul style="list-style-type: none"> • definição dos arcos profissionais, ocupações e itinerários formativos, conjugando o desempenho da competência com o fator humano • definição de mecanismos que possibilitem os itinerários formativos e qualificações alcancem também os níveis estaduais e regionais |
| Trabalhadores | <ul style="list-style-type: none"> • itinerários devem se constituir em uma formação continuada de qualificação que conduza o trabalhador a uma progressão educacional e profissional, atendendo às demandas reais de mercado • deve reconhecer a aprendizagem educacional formal, garantir mecanismos para reconhecimento da aprendizagem informal, e garantir a articulação institucional necessária ao prosseguimento e conclusão dos estudos e itinerários formativos. |
| Empresas | <ul style="list-style-type: none"> • constante atualização da Classificação Brasileira de Ocupação – CBO, para que haja uma compatibilização dos sistemas existentes • não inclusão de todas as ocupações para serem certificadas no âmbito do Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade • certificações devem ser decorrentes da demanda social e/ou do mercado • certificação deve ser voltada às profissões que exijam cuidados especiais • ocupações devem ser selecionadas pelas Comissões Técnicas Setoriais • preocupação quanto à metodologia de atualização do repertório, considerando o dinamismo que a atividade empresarial requer. |

Quadro 18 – Visão de cada segmento participante, quanto ao Repertório Nacional de Qualificação e Certificação - RNQC

| Partes Interessadas | Aspectos Considerados |
|--------------------------|--|
| Órgãos do Governo | <ul style="list-style-type: none"> • certificação de terceira parte para ocupações que envolvam atividades de risco à saúde e à vida humana • reflexão como a certificação ocorrerá nas regiões que não há entidades certificadoras • certificação sob duas lógicas distintas, complementares e não excludentes <ul style="list-style-type: none"> - lógica da avaliação da conformidade (3ª parte – atividade de risco à saúde e à vida humana) - lógica da certificação profissional (entidade de formação profissional) • aprimoramento do fluxograma do sistema, principalmente no que se refere à complementação da informação • necessidade de definição de quem trata as apelações à certificação |
| Entidades Certificadoras | <ul style="list-style-type: none"> • sistema de certificação independente do processo de formação • alteração do fluxograma do processo de certificação, de forma a não permitir a passagem direta da qualificação/educação para a certificação • necessidade de definir quais certificações serão compulsórias e quais serão voluntárias • reconhecimento dos sistemas de qualificação existentes e incentivo ao desenvolvimento de outros |
| Entidades Educacionais | <ul style="list-style-type: none"> • certificação de acordo com as necessidades do trabalhador e do setor produtivo, sem se desvincular da educação profissional • mecanismos que impeça a competição entre agências de certificação profissional e de formação profissional • relação consistente entre os atores na definição dos perfis profissionais que serão utilizados no estabelecimento dos critérios de avaliação da certificação profissional, e os da entidades certificadoras • esclarecimento com relação à equivalência ou independência entre o Sistema de Certificação e o Sistema de Formação para que não se crie uma marca de certificação • certificação não substitui a qualificação, ou seja, a educação profissional • esclarecimento como a certificação está atrelada ao itinerário profissional |
| Trabalhadores | <ul style="list-style-type: none"> • não utilização da certificação para reconhecimento da aprendizagem informal • necessidade de articulação entre os processos de certificação e de formação profissional e a constituição de uma rede de informações, articulada entre os governos estaduais, federais e municipais, para dar sustentação ao processo de certificação • consenso mínimo sobre as metodologias e conteúdo da certificação, respeitando a especificação da cada setor • certificação não seja transformada em um mercado de formação e que seja garantida a qualidade dos processos de certificação • preocupação quanto à educação básica para preparar o trabalhador para o exercício do trabalho |
| Empresas | <ul style="list-style-type: none"> • dúvidas se o profissional certificado pela aquisição de conhecimentos na prática equivale ao que frequentou curso de formação • estabelecimento de 2 tipos de certificação, um para quem adquiriu os conhecimentos pela prática e outro para quem frequentou o curso de formação • necessidade de nivelamento nacional das competências • voltada preferencialmente para as atividades de risco • incorporação, pelo SNCP, das entidades certificadoras acreditadas ou em processo de acreditação pelo INMETRO |

continuação

| | |
|-------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • proposição de que o profissional que não conseguir a certificação continue no mercado e tenha oportunidade de ser submetido a uma nova avaliação para obter a certificação • operacionalização da certificação por um único ministério (Trabalho ou Educação), mas que haja articulação entre eles • mecanismos para não exclusão do mercado de trabalho os profissionais que não foram certificados • preocupação para que a certificação não se transforme em um comércio de formação • mecanismos de controle sobre as entidades certificadoras para garantir a credibilidade das certificações • aproveitamento das estruturas de certificação no país |
| Conselhos Profissionais | <ul style="list-style-type: none"> • programa de formação mínima • metodologias e conteúdos da certificação sejam obtidas por consenso, respeitando as especificidades • preocupação com a qualidade do ensino e reflexão sobre a formação do docente do segmento enfermagem |

Quadro 19 - Visão de cada segmento participante, quanto à Certificação e Formação

| Partes Interessadas | Aspectos Considerados |
|--------------------------|--|
| Órgãos do Governo | <ul style="list-style-type: none"> • designação do INMETRO como Organismo de Acreditação • inclusão de referência a normas e acordos internacionais • transparência no estabelecimento de critérios e mecanismos de acreditação de entidades certificadoras • revisão do texto sobre a acreditação, pois se encontra incompleto |
| Entidades Certificadoras | <ul style="list-style-type: none"> • aproveitamento das estruturas existentes no país, como, por exemplo, a acreditação pelo INMETRO, para redução de tempo e custo • necessidade de esclarecimentos de quais critérios dever ser adotados para aqueles que atuam como Organismo de Acreditação • não devem ser desenvolvidos critérios de acreditação, pois os mesmos estão estabelecidos em normas nacionais e internacionais |
| Trabalhadores | <ul style="list-style-type: none"> • acreditação deve ser feita pelo Conselho Nacional de Certificação Profissional |
| Empresas | <ul style="list-style-type: none"> • preocupação de quem será organismo de acreditação • preocupação dos critérios que serão utilizados na acreditação |

Quadro 20 - Visão de cada segmento participante, quanto à acreditação de Entidade Certificadora

| Partes Interessadas | Aspectos Considerados |
|--------------------------|--|
| Órgãos do Governo | <ul style="list-style-type: none"> • elaboração de glossário • necessidade de harmonização e entendimento dos termos e conceitos, para que não haja conflito e desrespeito às legislações já existentes |
| Entidades Certificadoras | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de harmonização de conceitos, por exemplo: certificação, qualificação, capacitação e formação • necessidade de inclusão de novos termos • utilização do glossário dos termos técnicos, desenvolvidos pela OIT com o MTE |
| Entidades Educacionais | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de harmonização de conceitos e até mesmo de um referencial teórico para aprofundar as interlocuções sobre a certificação |
| Empresas | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade do estabelecimento de um consenso na terminologia adotada, utilizando os conceitos do SBAC • elaboração de glossário mínimo • necessidade de harmonização de conceitos por exemplo: certificação, qualificação, capacitação e formação |

Quadro 21 - Visão de cada segmento participante, quanto à terminologia

| Partes Interessadas | Aspectos Considerados |
|--------------------------|--|
| Órgãos de Governo | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de financiamento por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador ou de fundos específicos do MEC, para os trabalhadores de baixa renda e desempregados |
| Entidades Certificadoras | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de fontes de financiamento para facilitar o acesso do profissional ou da empresa ao processo de certificação • estabelecimento de incentivos para as empresas que adotarem a qualificação e certificação com estratégia empresarial, podendo ser por meio de incentivo fiscal • estabelecimento de incentivos a trabalhadores a buscarem a qualificação e certificação como diferenciador de mercado, por exemplo: o FAT |
| Entidades Educacionais | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de estabelecer mecanismos de financiamento de apoio ao trabalhador na busca da certificação • detalhar mais na proposta a questão de custo e financiamento |
| Trabalhadores | <ul style="list-style-type: none"> • criação de fundo público de certificação profissional, com gestão pública, fontes de financiamento, finalidades e aplicações ordinárias e extraordinárias bem definidas gerenciado pela CNPC • criação de conselhos ou órgãos específicos, de forma tripartite e paritária, para realizar o controle social do financiamento público da certificação profissional • fundo público para financiar a educação profissional para os trabalhadores desempregados ou de baixa renda, podendo financiar para os trabalhadores empregados, desde que haja contrapartida empresarial • custeio da certificação para trabalhadores empregados deve ser definido em negociações bipartites ou tripartites • inclusão que a remuneração das entidades certificadoras será definida após apresentação de estudos específicos e demonstração de custos pelos proponentes, podendo ser reavaliado por qualquer uma das partes • estabelecimento de contrapartida empresarial na constituição de um fundo público de certificação • posição contrária à concessão de incentivos fiscais às empresas como estratégia de ampliar o investimento privado em processo de certificação |
| Empresas | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de estabelecimento de incentivos fiscais para as empresas e financiamento para os trabalhadores desempregados ou de baixa renda buscarem a certificação, por meio do FAT • estabelecimento de um fundo que permita a certificação ser financiada sem onerar o trabalhador nem o empresariado, principalmente de pequeno e médio porte • necessidade de canais de financiamento de forma a propiciar que a certificação se torne acessível aos trabalhadores • estabelecimento de incentivos às empresas a adotarem a certificação com estratégia empresarial, podendo compreender benefícios fiscais às empresas que comprovassem programa de qualificação e certificação aos empregados, condicionado que a economia fiscal fosse reinvestida em tais programas • preocupação de que mecanismos serão utilizados para manter no mercado os trabalhadores que não conseguirem a certificação |
| Conselhos Profissionais | <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de um controle social e fiscalização na certificação profissional na utilização de recursos de financiamento público |

Quadro 22 - Visão de cada segmento participante, quanto ao financiamento

A seguir são destacadas algumas considerações sobre o debate que apontam para o consenso sobre determinados aspectos ou ressaltam outros que devem ser levados em consideração na implementação da proposta:

- a) a proposta do estabelecimento do Sistema Nacional de Certificação Profissional por competências– SNCP, foi considerada por todas as partes interessadas, que se fizeram presentes às duas audiências públicas ocorridas em 2005, como importante iniciativa governamental, avançada para o momento, mas que necessita de alguns aprimoramentos. Considerada como oportuna, por favorecer a ampliação das possibilidades de inserção e manutenção dos trabalhadores no mercado de trabalho. Há um entendimento que não deve se sobrepor aos sistemas já existentes, ao contrário, devem ser aproveitadas essas experiências com os devidos ajustes para o fortalecimento deste sistema. É ressaltado o caráter tripartite que favorece o estabelecimento de acordos para a melhoria da competitividade empresarial, setorial e do país como um todo.
- b) Nas considerações sobre a composição da Comissão Nacional de Certificação Profissional- CNCP, de caráter deliberativo, que possui composição tripartite, cuja finalidade é coordenar e avaliar o SNCP, não houve consenso sobre sua composição, tanto em relação ao seu tamanho, quanto a representatividade.
- c) Houve pouca contribuição em relação às Comissões Técnicas Setoriais, mas vale ressaltar uma proposta de que a deliberação deva ser tripartite paritária, a despeito de sua composição multipartite.
- d) Quanto ao Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis- RNQC há consenso que a certificação de ocupações ou profissões deve ser segundo a demanda social ou econômica, não cabendo à CNCP a definição de quais certificações ou ocupações devem ser objeto de certificação.
- e) Há uma preocupação que a certificação profissional venha a excluir do mercado os profissionais que não foram certificados, como também que não se transforme em um comércio de formação. A certificação deve ocorrer de acordo com as necessidades do trabalhador e do setor

produtivo, sem, no entanto, se desvincular da educação profissional. Há, então, necessidade que se estabeleça uma articulação entre os processos de certificação e de formação profissional.

- f) Foi constatada a necessidade de se revisar o processo de certificação do sistema, principalmente para não permitir a passagem direta da qualificação /educação para a certificação.
- g) Foi identificada a necessidade do estabelecimento de um consenso mínimo sobre as metodologias e conteúdos da certificação, respeitando as especificidades, bem como de um mecanismo de controle sobre as entidades certificadoras para garantir a credibilidade das certificações.
- h) Fica evidente o desconhecimento de algumas partes interessadas do significado da acreditação. Os atores que já estão engajados há mais tempo no processo sugerem o aproveitamento do INMETRO, como organismo de acreditação, considerando sua experiência na atividade e a redução de tempo e custo.
- i) No que diz respeito à terminologia é consenso que seja elaborado um glossário mínimo e estabelecida uma harmonização dos termos e conceitos, para que não haja conflito e desrespeito às legislações existentes.
- j) Há consenso que seja estabelecido mecanismo de financiamento de apoio aos trabalhadores de baixa renda e desempregados para financiar a educação profissional e facilitar o acesso do profissional ao processo de certificação. Quanto aos trabalhadores empregados, não há uma convergência, pois há quem entenda que haja necessidade de uma contrapartida empresarial.
- k) Constata-se, também, que não há consenso sobre incentivos às empresas que adotarem a certificação como estratégia empresarial. Alguns atores são favoráveis, que poderia ser por meio de benefícios fiscais, condicionado que a economia fiscal fosse reinvestida em programas de qualificação, mas há posição contrária a essa iniciativa.
- l) Há preocupação do controle social e fiscalização na certificação profissional, quando utilizados recursos de financiamento público. Há

sugestão que a CNCP gerencie, se criado, o fundo público de certificação profissional.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as conclusões deste trabalho, baseadas nas informações obtidas por meio da metodologia aplicada e dissertada nos capítulos anteriores, complementadas pelas observações participante da pesquisadora.

Também são feitas algumas recomendações gerais, em função destas conclusões, além de recomendações sobre novos estudos a respeito do tema.

O cenário de mercado de economia aberta em nível altamente globalizado e competitivo tem impactado em novas ações de gestão empresarial, com a criação de estratégias para a aquisição de vantagens competitivas, sendo muito delas orientadas para a qualidade do desempenho dos trabalhadores e intercâmbio comercial.

Atentos a novas tendências do perfil do trabalhador, os Estados vêm investindo em esforços para adequar a formação profissional a este novo enfoque, centrado no desempenho no trabalho. Neste sentido, introduz-se o conceito de competência profissional, segundo o qual as competências técnicas específicas de cada ocupação se integram às competências básicas.

Neste contexto vêm sendo promovidas discussões e articulações, no sentido que se reconheça formalmente tanto as competências adquiridas pelos trabalhadores em instituições formais de ensino, como aquelas decorrentes de aprendizagem não planejadas, em situações de trabalho, ou em experiências vivenciadas.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram alcançados, pois o conceito de competência foi amplamente explorado na revisão bibliográfica descrita no Capítulo 3, subitem 3, cabendo ressaltar, que não foi objetivo da pesquisadora esgotar o tema, mas sim aprofundá-lo para melhor entendimento de sua relação com o objetivo principal. Da mesma forma foi possível identificar, conforme descrito no Capítulo 4, no subitem 1, a concepção, institucionalização, procedimentos e critérios de financiamento dos sistemas de certificação profissional de alguns países da União Européia, como também foi realizada uma comparação dos princípios, diretrizes, valores, e a concepção de certificação na dos órgãos governamentais,

apresentada no subitem 2 do Capítulo 4.

O objetivo principal deste trabalho consistiu em elaborar uma proposta de construção de um sistema de certificação profissional por competências, que busca promover a elevação da escolaridade dos cidadãos, permitindo a continuidade de estudos, articulado com as diversas experiências brasileiras existentes, e que seja um instrumento de inclusão social do trabalhador no mercado de trabalho. Esse objetivo foi também alcançado, uma vez que a metodologia adotada permitiu apresentar uma proposta de modelo no Capítulo 4.

Corroborando com a questão proposta no Capítulo 1, em que se busca identificar um modelo de certificação profissional articulado para o Brasil, considerando o perfil de necessidade, em decorrência do estudo realizado e de todo o processo de discussão sobre a proposta de um SNCP, conclui-se que:

- o órgão diretivo deve ter caráter deliberativo e composição tripartite;
- deve haver uma aproximação entre os sistemas educativos e o de formação profissional;
- devem envolver os atores sociais interessados no processo - trabalhadores, empregadores, educadores e governo na sua concepção, implementação, e acompanhamento;
- a certificação é instrumento facilitador do reconhecimento dos saberes adquiridos no mundo do trabalho;
- a certificação é um facilitador de acordos para melhoria da competitividade empresarial, setorial e nacional, considerando o envolvimento tripartite;
- a certificação é um mecanismo que propicia a melhoria do nível de escolaridade do trabalhador;
- o processo de certificação deve passar por reavaliação contínua, com o propósito de retro-alimentação às instituições formadoras, para análise e reorientação de suas concepções e estratégias educacionais;
- a certificação é um instrumento para promover a empregabilidade e a inclusão social;
- o uso da terminologia, a formação de competências, a concepção de

funções e outros aspectos conceituais e metodológicos requerem melhor entendimento por parte das partes interessadas, sendo necessário uma ação de capacitação para harmonização e disseminação.

Considerando que a política nacional de certificação não se limita a componentes institucionais e técnicos, necessário se faz que se empreenda ações de qualificação dos profissionais envolvidos nas diversas funções relacionadas ao processo de certificação, monitoramento do sistema, e de articulação com órgãos de fomento. Há necessidade também de estabelecimento de mecanismos que garantam a sustentabilidade posterior do sistema.

No contexto de se evitar a multiplicidade de esforços para o alcance dos objetivos, é conveniente que se considere a estrutura de acreditação de organismos de certificação já existente no âmbito do SBAC, visto que somente pequenos ajustes são necessários para sua adequação ao modelo de SNCP proposto. O reconhecimento internacional da atividade de acreditação alcançado pelo INMETRO nestes últimos anos também é relevante, uma vez que tal reconhecimento é um passo a frente para a aceitação internacional dos certificados emitidos, em decorrência de possíveis acordos de reconhecimento mútuos que venham a ser estabelecidos para a atividade certificação de pessoas.

A Figura 15 apresenta uma ilustração do processo de certificação revisado.

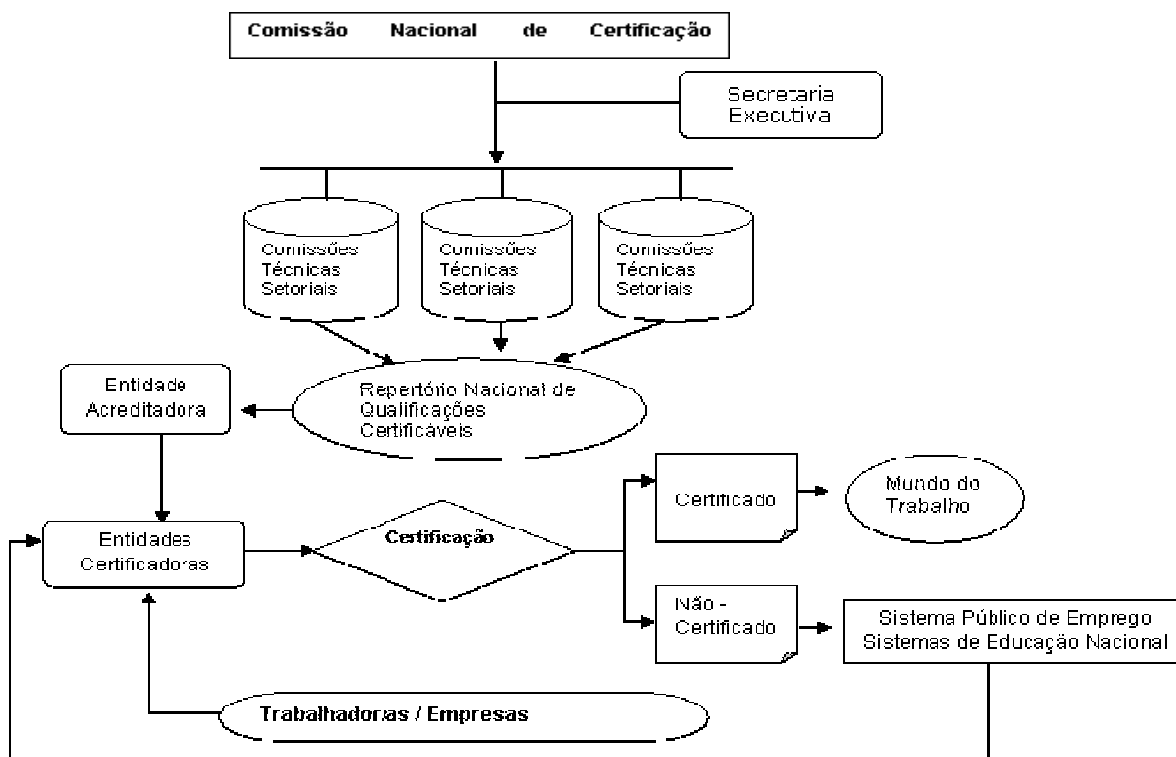


Figura 15 – Sistema Brasileiro de Certificação Profissional

6.1 RECOMENDAÇÕES PARA NOVOS ESTUDOS

Com o objetivo de evoluir em conceitos, estratégias e técnicas referentes à qualificação, certificação e sistema de certificação de competências profissionais, recomenda-se a realização de:

- pesquisas referentes às tecnologias relacionadas com o desenvolvimento de métodos psicométricos, orientados para as avaliações que têm como objetivo a certificação por competências;
- estudo de projetos e sistemas de certificação profissional, em países do Mercosul, seguindo a mesma abordagem realizada neste trabalho, de forma a propiciar as condições necessárias a um futuro reconhecimento mútuo da equivalência das certificações, possibilitando, desta forma, o livre trânsito dos trabalhadores nos países membros;
- estudo para a proposição de uma estrutura de um Observatório da Mutação do Mercado de Trabalho, onde os dados e estudos avançados gerados por

este Observatório venham a fornecer elementos que propiciem o estabelecimento de uma base técnica para a revisão da política de qualificação e certificação profissional, com foco nos setores econômicos mais afetados pela reestruturação produtiva, e naqueles que estão em processo de expansão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXIM, João Carlos. A certificação nos domínios da educação profissional e do mercado de trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*. v.27,n.2,maio/ago.,2001.17 p.

ALEXIM, João Carlos; BRÍGIDO, Raimundo. *Certificação de competências profissionais: Glossário de Termos Técnicos*. [s.l.]: [s.n.], 200?

ALMADA, Agustín Ibarra. Formación de los recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, Cinterfor/OIT.Montevideo;Uruguay, n. 149, mayo./ago., 2000.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. *Mercado de trabalho e formação profissional: os desafios da educação para a cidadania hoje..* Brasília: Ministério da Saúde, 2002. PROFAE Educação Profissional em Saúde e Cidadania

ARAÚJO, R. M de L. As novas qualidades pessoais requeridas pelo capital: *Trabalho e Educação - Revista do NETE*, Belo Horizonte, nº 5, p. 18-34 jan/jun, 1999.

ARAÚJO, R.M.de L. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. *Boletim Técnico do SENAC*. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/283/boltec283a.htm>. Acessado em : 10/12/2005

ARROIO Ana; RÉGNIER Karla. Mercado de Trabalho: oportunidades e desafios para o presente. *Boletim Técnico do SENAC*. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272d.htm>. Acessado em : 11/9/2005

ARRUDA, Maria da Conceição. Qualificação versus competência. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*.Cinterfor/OIT.Montevideo;Uruguay, n. 149, mayo./ago., 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ISO/IEC 17000: Avaliação de Conformidade:Vocabulário e princípios gerais*. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ISO/IEC 17024: avaliação da conformidade: requisitos gerais para organismos que realizam certificação de pessoas*. Rio de Janeiro, 2004.11 p

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ISO/IEC Guia 2: normalização e atividades relacionadas: vocabulário geral*. Rio de Janeiro, 1998. 21 p.

BAGGIO, Leticia; PEREIRA,Márcia A.; WALTRICK M.S. Como manter a empregabilidade em tempos de crise. I Encontro Estadual de Engenharia de Produção.Ponta Grossa , PR., 26 A 30/SET/2005

BARBOZA, Cícero Ricardo França. *Empregabilidade e geração de renda: estratégias para a formulação e implantação da política pública de qualificação profissional a partir da experiência de Santa Catarina*. 2001. 211p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

BARROS, Márcia de . Estudo comparativo do sistema brasileiro de avaliação da conformidade com o sistema da comunidade europeia. 2004.1—f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistema de Gestão) -.Universidade Federal Fluminense,Niterói.2004 .

BERGER, Ruy Leite. Educação no Brasil:novos rumos. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.20, Mayo-agosto 1999. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/revista/rie20a03.htm>. Acesso em 10/12/2005

BRANDÃO, Hugo Pena. Gestão baseada nas competências: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.41, n.1, p.08-15, jan/mar, 2001.

BRASIL. *Censo escolar 2005*. Disponível em: <http://www.mec./censo-escolar/inep-censoensinobasico.htm>. Acessado em: 20/01/06

BRASIL. Lei nº 5.966, de 11 de Dezembro de 1973. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.933*, de 20 de Dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica*. 6 ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica,2005. 368 p.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Classificação brasileira de ocupações – CBO*. Disponível em: <http://www.tem.gov.br/serv/cbo/procuracbo/serach.htm>. Acessado em 10 de outubro de2005.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 13, de 02 de setembro de 2003. Institui o Grupo de Trabalho Interministerial sobre a Qualificação e Educação Profissional. Diário Oficial, Brasília, DF, 02 de set. 2003.

BRASIL. Resolução n. 02 do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Conmetro, de 11 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2005.

BRASIL. Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Conmetro, de 07 de novembro de 1989. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2005.

BRASIL. Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Conmetro, de 23 de julho de 2002. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2005.

BRASIL. Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Conmetro, de 02 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2005.

BRASIL. Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Conmetro, de 23 de julho de 2002. Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Conmetro. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2005.

BRASIL. Resolução nº 05 do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Conmetro, de 10 de dezembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Seção 1, página 77 em 09 de fevereiro de 2004.

BRASIL. Resolução nº 09 do Conselho Nacional de metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Conmetro, de 24 de agosto de 1992. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2005.

BRASIL.MEC: Ministério de Educação e do Desporto. *Proposta de Organização do Subsistema SAC*. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.

BRÍGIDO, Raimundo V. Certificação e normalização de competências: origens, conceitos e práticas. *Boletim técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan./abril., 2001

BRÍGIDO, Raimundo V. Del analisis ocupacional al análisis del conocimiento. *Boletín Cinterfor*, n. 11 7, oct/dic, 1991.

BRÍGIDO, Raimundo V; STEFFEN, Ivo. *Certificação de competências profissionais – relato de algumas experiências brasileiras*. Brasília: OIT, MTE/FAT, 2002

BRÍGIDO, Raimundo Vóssio. *Certificação de Competências Profissionais: “Discussões”*. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999.

BRÍGIDO, Raimundo; STEFFEN, Ivo; ZÚÑIGA, Fernando Vargas. *Certificação de competências profissionais: análise qualitativa do trabalho, avaliação e certificação de competências: referenciais metodológicos*. Brasília: OIT, MTE/FAT, 2002.

CADASTRO GERAL DE EMPREGADOS E DESEMPREGADOS - CAGED. 2005.. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/EstudiososPesquisadores/PDET/>. Acessado em: 12/01/2006

CASTRO, Janete Lima de org. *Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde – CADRHU*. Brasília: Ministério da Saúde; Organização Pan Americana da Saúde; Universidade Federal do Rio Grande do Norte. p. 185-213. 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CHRISTÓFARO, Maria Auxiliadora; SANTANA, José Paranaguá. A organização do sistema educacional brasileiro e a formação na área de saúde. *Formação*, Brasília, v. 1, n.2, maio, 2001.

CONOCER. Análisis ocupacional y funcional del trabajo. Madrid: IBERFOP, 2000.

CURY, ANTONIO CARLOS HILSDORF. *A determinação das competências essenciais, na busca da excelência em serviço no segmento de ensino superior na cidade de Cascavel*. 2003. 123p Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)-Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção.Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

D'ALMEIDA, Milena Costa. *Certificação ocupacional de profissionais da educação na Bahia: análise do alinhamento entre os resultados do Teste de Conhecimentos Específicos e da auto-avaliação*. 2003. 176p.Dissertação(Mestrado em Administração)-Escola de Administração.Universidade Federal da Bahia.Salvador. 2003.

DELUIZ, Neise. *Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho*. *Formação*, Brasília, v. 1, n.2, maio, p. 5-15. 2001.

DELUIZ, Neise; TORREZ, Milta Barron; RAMOS, Marise Nogueira; MARQUES, SILVA, Cláudia da. *Referências conceituais para a organização do sistema de certificação*. Brasília: Profae, 2000. 24p

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS - DIEESE. *Mercado de trabalho no Brasil*. Disponível em: <http://www.org.br/esp/mercadodetrabalho.pdf>. Acesso em: 2005

DEPRESBITERIS, Léa. *Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa*. *Formação*, Brasília, v. 1, n.2, maio, p. 27-38. 2001.

DEPRESBITERIS, Lea. Educação Profissional: seis faces de um mesmo tema. *Boletim Técnico do SENAC*. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/262/boltec262a.htm>. Acessado em : 27/12/2005

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAVRETTO, Jaime. *Uma metodologia de certificação de competências aplicada ao eletricitista de instalações prediais*. 2003. 103f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000.

GESTÃO do Conhecimento. Disponível em: <http://www.kmpress.com.br>. Acesso em julho 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999, 208 p.

GRABOWSKI, Gabriel. Dinheiro não é problema. *Educação Profissional*. São Paulo: Segmento, 2005, p.3-5. Entrevista

GRAMIGNA, Maria Rita. *Modelo de competências e gestão de talentos*. São Paulo: MAKRON Books, 2002. 161 p.

HARB, Antônio Geraldo. *A determinação das competências essenciais, no setor supermercadista da cidade de Manaus, segundo a percepção de gestores, funcionários e clientes*. 2001. 135f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)- Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In FERRETI J. et al.(orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes. 1994

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.

IBANEZ, Antonio R. Mais Verba. *Educação Profissional*. São Paulo. Especial. 2005, p.3-5 Editora Segmento. Entrevista

INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA, NORMALIZAÇÃO E QUALIDADE INDUSTRIAL – INMETRO.. Livro Avaliação da Conformidade. Brasília: Inmetro, 2005. 41p.

INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA, NORMALIZAÇÃO E QUALIDADE INDUSTRIAL – INMETRO. .*Guia de Certificação de Pessoal*. Brasília: Inmetro, 2004. 63p.

INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA, NORMALIZAÇÃO E QUALIDADE INDUSTRIAL – INMETRO. *Guia de Certificação de Pessoal*.Brasília: Inmetro, 2004

INVERNIZZI, Noela C.; KUENZER,Acácia. Educação científico-tecnológica de trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva. In: Reunião da rede de popularização da Ciência e da tecnologia para América Latina e Caribe; 9. Curitiba, abril, [s.d.]

INVERNIZZI, Noela Castillo. Novos rumos do trabalho: mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira.2000. ---f.Tese(Doutorado em Política Científica e Tecnológica)-Instituto de Geociências.Departamento de Política Científica e Tecnológica. Universidade Estadual de Campinas.Campinas 2000 .

IRIGOIN, Maria; VARGAS, Fernando. *Competência laboral: manual de conceptos,métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor/OIT; OPS, 2002.

JABBOUR, Salomão. O impacto da presença do estado na certificação de produtos. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistema de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2003.

LIMA, Luciana Matos Santos. Uma metodologia de certificação do assentador de revestimento cerâmico. 2003. 101f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003

LOBO, Alfredo. Sistemas de certificação de pessoal como instrumentos de valorização profissional. *Formação*, Brasília, v. 1, n.2, maio, p.65-68. 2001.

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

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

MARQUES, Cláudia Maria da Silva. Certificação de competências profissionais: O que o PROFAE está pensando e fazendo. *Formação*, Brasília, v. 1, n.2, maio, p.53-60.2001.

MEHEDFF, Nassim. Certificação ocupacional: aproximando formação e trabalho. *Formação*, Brasília, v. 1, n.2, maio, p.61-64. 2001.

MELLO, Leonel Itaussu A.; COSTA, Luís César Amad. *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Scipione, 1994.

MERTENS, L (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Disponível em :<<http://www.cinterfor.org.uy/public>. Acesso em: 24/09/2005

MIRANDA, S. V. Identificando Competências Informacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, 10 12 2004. Disponível em: [www.ibict,Br/cienciadainformação/ vievarticle.php?id=115](http://www.ibict.Br/cienciadainformação/vievarticle.php?id=115). Acesso em 18/08/.2005

NETO, Sebastião.Considerações sobre a problemática da certificação.Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Sebastiao%20TN2.htm>. Acesso em 30/09/05

OLIVEIRA, Ramon. *A teoria do Capital humano e a educação profissional Brasileira*. Disponível em ; <http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm>. Acessado em:15/10/2005

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT, Certificação de competências profissionais: Glossário de termos técnicos. Brasília:OIT, MTE/FAT 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT/CINTEFOR. Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xx/esp/index.htm> Acesso em:

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO OIT/ CINTEFOR. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/cmplab/bajarch/mertens/> Acesso em 10/2005.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Cinterfor. *Competência laboral*. Disponível em: <http://www.cintefor.org.uy/spanish/region/ampro/cintefor/emas/complab.../index.html>>. Acesso em: 29/06/2005

PILETT,Claudino; PILETTI, Nelson. Da Idade Moderna à atualidade.*História e vida*. v.4.SP: Ática,1997.

RAMOS, Marise N. indicações teórico-metodológicas para a elaboração de currículos na educação profissional de nível técnico em saúde. *PROFAE Educação Profissional em Saúde e Cidadania*. Brasília: Brasil, Ministério da Saúde, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001a.

RAMOS, Marise Nogueira. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. *Formação*, Brasília, v. 1, n.2, maio, p. 17-26. 2001b.

RECH, P. Validação de Certificação Profissional em todos os níveis na América Latina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "DIÁLOGO SOCIAL, HARMONIZAÇÃO E DIVERSIDADE NO MUNDO TRABALHO. Brasília, 2003.

RÉGNIER, Karla. *Alguns elementos sobre a racionalidade dos modelos taylorista, fordista e toyotista*. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/232/boltec/232d.htm>. Acesso em: 06/07/2005

REHEM, Cleunice Matos. Certificação de competências em educação profissional: concepção e implementação. *Formação*, Brasília, v. 1, n.2, maio, p.39-43. 2001.

REHEM, Cleunice Matos. *O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos*. <http://www.senac.br/informativo/BTS/311/boltec/311d.htm>. Acesso em: 10/12/2005

REHEM, Cleunice Matos; BRANDÃO, Márcia Seroa. *Certificação de Competências Profissionais: relatos de algumas experiências brasileiras*. Brasília: OIT, 2002.

RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos. O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1995.

RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, Martius V. *Gestão empresarial: organizações que aprendem*. Rio de Janeiro: Qualitymark / Petrobrás, 2002, 576 p

SALGADO, Edméa N. A educação e o trabalho num tempo de crise. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/303/boltec303b.htm>. Acessado em: 10/12/2005

SANTOS, Neide Elisa Portes dos. *Gestão e certificação de competências no Brasil: uma análise comparativa de experiências*. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2003.

SENGE, Peter M. *A Quinta disciplina*. 9. ed. São Paulo: Best Seller, 1990, 352 p.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC. *Referenciais para a educação profissional*. Rio de Janeiro: Senac, 2002.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC. *Referências para a educação profissional do Senac*. Rio de Janeiro: Senac, 2002..

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI. *Metodologia de avaliação e certificação de competências. Brasília, 2002.*

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI. *Metodologia de elaboração de desenho curricular baseado em competências. Brasília, 2002.*

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI. *Metodologia de elaboração de perfis profissionais. Brasília, 2002.*

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI. *Metodologia de comitê técnico setorial; estrutura e funcionamento. Brasília, 2002.*

SOARES, Mauricio Araújo. *Análise comparativa dos requisitos do ABNT ISO/IEC GUIA 58 e da ISO/IEC 17011: proposta de modelo. 2004. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistema de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004 .*

SÓRIO, Rita Elizabeth; SANTANA, José Paranaguá. *Educação e trabalho em saúde: perspectivas de debate sob os marcos legais da educação profissional. [s.l.]: [s.n.],*

SOUZA, Marcelo A. A política nacional de certificação profissional: por uma institucionalidade sistêmica, inclusiva, participativa e eficiente. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. Departamento de Qualificação, 2004

SOUZA, Sérgio A. F. *A educação na sociedade do conhecimento e no contexto da pós-modernidade: mergulhando em uma nova onda.* Disponível em: <http://www.elton.com.br/novaonda.htm>. Acesso em: 3/11/2005

STEFEEEN, IVO. *Modelo de competências .* Disponível em http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=240&cod_chave=3&letra=c. Acessado em : julho 2005

SVEIBY, Karl Erik. *A Nova riqueza das organizações.* Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica.* São Paulo: Atlas, 1990.

TEWART, Thomas A. *Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas.* 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998, 237 p.

TOFFLER, Alvin e Heidi. *Criando uma nova civilização: a política da terceira onda* Rio de Janeiro: Record, 1997

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda.* Rio de Janeiro: Record, 1980.

TORREZ, Milta N. F. B. Sistema de certificação de competências Profae: bases conceituais. *Formação*, Brasília, v. 1, n.2, maio. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Núcleo de Estudos sobre trabalho e educação. Dicionário da educação profissional. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

VICENTINO, Cláudio. *História geral*. São Paulo: SCIPIONE, 1999.

VIMERCATI, Regina Alves. *Certificação de pessoas - fator de empregabilidade*. 2004. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistema de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004 .

VINGE, José Joaquim. *O perfil do profissional de nível superior de metrologia, face aos novos desafios científicos e tecnológicos: estudo de caso inmetro/dimci*. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004

WHITAKER, Dulce. *Escolha da carreira e globalização*. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

ZARIFIAN, P. *O modelo da competência e suas conseqüências sobre as ocupações profissionais*. 1998. 13p. Palestra

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZÚÑIGA ,F.V. “De las virtudes laborales a las competencias clave: Un nuevo concepto para antiguas demandas”. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. Montevideo, Cinterfor/ OIT. n. 149, Mayo-Agosto 2000.

ZÚÑIGA ,F.V. La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe. Conceptos Utilidad Algunas Experiencias. In: ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Cinterfor., 2001 Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/.../index.ht>>. Acesso em: 24/11/05.

ZÚÑIGA ,F.V. Cuatro afirmaciones sobre certificación. Todas falsas. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. Montevideo, Cinterfor/ OIT. n. 153, 2002.

ZÚÑIGA, Fernando Vargas La certificación de competencias laborales en perspectiva. In: ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Cinterfor/OIT. Seminario sobre Certificación Profesional. Ministério de Educación. Brasília Setiembre, 9 y 10, 2003.

ZÚÑIGA, Fernando Vargas. De la certificación ocupacional a la certificación basada en competencias. In: ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Cinterfor. 13p

APÊNDICES

APÊNDICE A - Matriz de sistema de certificação profissional

1. Justificativa

Ementa:

Diagnóstico da certificação profissional no Brasil, com foco (i) no mapeamento dos marcos normativo-legais existentes; e (ii) na importância socioeconômica da certificação profissional.

2. Princípios e Diretrizes

Ementa:

Definição da política que devem reger um sistema de certificação profissional, com foco (i) em seus princípios, diretrizes e valores; e (ii) na concepção de certificação profissional adotada.

3. Institucionalidade

Ementa:

A partir da análise crítica das experiências internacionais e brasileiras, descrição do arranjo institucional que deve estruturar um sistema de certificação profissional, com foco (i) na modalidade de arranjo institucional (sistema, rede, nível de centralização/descentralização); (ii) na modalidade de marco jurídico proposta (instrumento jurídico de criação e regulação) (lei, decreto, norma, portaria); (iii) na definição das atribuições dos órgãos governamentais, organizações privadas e não-governamentais e entidades acreditadoras envolvidas; (iv) na articulação com sistema público de emprego (qualificação profissional, intermediação de mão-de-obra, programas de geração de emprego e renda, programas de seguro-desemprego), com o sistema educacional (ensino técnico, tecnológico e superior, correspondências de nível de escolaridade); com o setor produtivo (empresas, sindicatos, economia formal e informal); na (v) definição de mecanismos institucionais inibidores de exclusão e fomentadores de inclusão social; e (vi) na

estratégia de implementação (projetos pilotos, setores econômicos prioritários, etapas, duração).

4. Participação Social

Ementa:

Definição das modalidades de participação social adotadas, com foco (i) nas atribuições dos agentes sociais envolvidos; (ii) nos mecanismos de participação de representações sindicais, patronais, educacionais e certificadoras; e (iii) nos mecanismos de consulta pública adotados.

5. Público Beneficiário

Ementa:

Definição de públicos prioritários de um sistema de certificação profissional, com foco (i) nos critérios de acesso; e (ii) nos setores econômicos prioritários.

6. Financiamento

Ementa:

Definição das formas de financiamento de um sistema de certificação profissional, com foco (i) nas fontes de financiamento (pública, privada, individual) e (ii) nas modalidades de acesso (linhas de crédito, recursos a fundo perdido).

7. Metodologias de Aferição

Ementa:

Identificação do acervo disponível de metodologias de aferição de atitudes profissionais, com foco (i) em modelos nacionais (ex.: modelos alemão, australiano, britânico, canadense, espanhol, francês, mexicano, norte-americano, português); e (ii) na diversidade de experiências existentes e (ii) no balanço crítico do desenvolvimento metodológico do campo da certificação profissional.

8. Sistema de Controle e Avaliação

Ementa:

Descrição do sistema de controle e avaliação de um sistema de certificação profissional, com foco (i) nos mecanismos institucionais de controle (ouvidoria, instâncias normativas); e (ii) na sistemática de monitoramento e avaliação de sua eficiência, eficácia e efetividade social.

APÊNDICE B- Sistema de certificação profissional

Questionário

Este instrumento tem como objetivo diagnosticar os princípios, as diretrizes, os valores e a concepção de certificação profissional adotada pelas instâncias constituintes da Comissão Interministerial de Certificação Profissional.

Identificação

Ministério/Instituição: _____

Diretoria/Departamento: _____

Contato do(s) responsável (is) pelas informações

| Nome | tel | e-mail |
|-------|-------|--------|
| _____ | _____ | _____ |

Sítio da experiência de certificação:

Referências (livros, publicações, etc)

Bloco 1 - Caracterização da experiência desenvolvida

1.1 Setor Profissional: _____

obs _____

1.2 Ocupações:

1.2.1 _____

1.2.2 _____

1.2.3 _____

1.2.4 _____

1.2.5 _____

obs _____

1.3 Abrangência

()₁ nacional

()₂ regional

()₃ local

()₄ em uma instituição. Qual? _____

()₅ outra. Qual? _____

obs _____

1.4 Tempo de existência

()₁ 2 anos ou menos

()₂ entre 2 e 4 anos

()₃ entre 4 e 6 anos

()₄ mais de 6 anos

obs _____

1.5 Número total de certificações já realizadas

1.5.1 em 2004 _____

1.5.2 homens _____ 1.5.3 mulheres _____

1.5.4 total acumulado _____

1.5.5 homens _____ 1.5.6 mulheres _____

1.5.7 representa que percentual do posto de trabalho das ocupações equivalentes? _____

1.5.8 quantos são reprovados no processo de certificação? _____

obs _____

Marco Jurídico de instituição da experiência desenvolvida

- ()₁ lei
- ()₂ decreto
- ()₃ norma
- ()₄ portaria
- ()₅ outro. Qual? _____

obs _____

1.6 Obedece norma reguladora?

- ()₁ não
- ()₂ sim. Qual organismo? (código e norma) _____

obs _____

1.7 Quem emite os certificados?

- ()₁ órgão público
- ()₂ organização privada
- ()₃ outros. Qual? _____

obs _____

1.8 Qual o percurso de um trabalhador no processo de certificação? Desenhe um fluxograma:

1.9 Articulações efetuadas com:

1.10.1 sistema público de emprego

- ()₁ qualificação profissional
- ()₂ intermediação de mão-de-obra
- ()₃ programas de geração de emprego e renda
- ()₄ programas de seguro-desemprego

()₅ outro. Qual? _____

()₆ nenhum

obs _____

1.10.2 sistema educacional

()₁ ensino fundamental

()₂ ensino médio

()₃ educação de jovens e adultos

()₄ ensino técnico

()₅ tecnológico

()₆ superior

()₇ não há

obs _____

1.10.3 setor produtivo

()₁ empresas

()₂ sindicatos

()₃ economia formal

()₄ economia informal

()₅ outro. Qual? _____

obs _____

1.10.4 profissão regulamentada

()₁ sim. Órgão/Conselho responsável: _____

()₂ não há.

obs _____

1.10.5 correspondência de nível de escolaridade ao final do processo de certificação

()₁ ensino fundamental

()₂ ensino médio

()₃ ensino técnico

()₄ tecnológico

()₅ superior

()₆ não há

obs _____

1.10.6 correspondência com Classificação Brasileira de Ocupações

()₁ família, código: _____

()₂ ocupação, Código: _____

()₃ não há

obs _____

1.10.7 correspondência com Código de Atividade Econômica - IBGE.

()₁ grupo, código: _____

()₂ classe, código: _____

()₃ não há

obs _____

1.10.8 correspondência com áreas técnicas do MEC

()₁ área técnica: _____

()₂ código: _____

()₃ não há

obs _____

1.11 Amplitude da experiência

()₁ piloto

()₂ projeto

()₃ programa

()₄ outra. Qual? _____

obs _____

1.12 Parcerias / vinculações

parceiro

atribuição

1.12.1 _____

1.12.2 _____

obs _____

Bloco 2 - Participação Social

2.1 Quais as atribuições dos agentes sociais envolvidos;

2.1.1 órgãos governamentais

2.1.2 entidades patronais

2.1.3 entidades de trabalhadores

2.1.4 outro. Qual? _____

2.2 Quais os mecanismos de participação de representação dos agentes sociais envolvidos?

()₁ Consulta pública

()₂ Consulta dirigida (pesquisa, entrevista)

()₃ Seminários

()₄ Grupos de trabalho

()₅ Conselhos, comissões. Quais? _____

()₆ outros. Quais? _____

obs _____

2.3 Quais os mecanismos de consulta pública adotados?

()₁ Pesquisa

()₂ Seminário

()₃ Encontros e debate

()₄ Revista/Jornal

()₅ Internet (sítio, e-mail)

()₆ outros. Quais? _____

obs _____

2.4 Existe negociação entre as representações dos empresários e dos trabalhadores

- ()₁ no diagnóstico da necessidade de certificação
- ()₂ na decisão de implantação da certificação
- ()₃ na escolha das normas e dos organismos certificadores
- ()₄ no seguimento e na avaliação do alcance da certificação

obs _____

Existem cláusulas contratadas (convênio coletivo, acordo por empresa ou setor, protocolo de intenções etc) relativas aos direitos e obrigações da empresa e dos trabalhadores?

- ()₁ sobre a promoção profissional relacionada a certificação
- ()₂ sobre o tempo necessário para alcançar uma determinada meta de certificação e/ou escolarização
- ()₃ sobre as condições dadas aos trabalhadores para alcançar a certificação Profissional e/ou escolarização
- ()₄ sobre a situação dos trabalhadores que não conseguem a certificação
- ()₅ sobre a situação dos trabalhadores que não entram no programa de certificação

obs _____

2.5 Qual o papel das instâncias públicas na implantação e acompanhamento da certificação?

- ()₁ promover o entendimento ou a negociação entre as partes
- ()₂ financiamento parcial ou total da certificação
- ()₃ regulamentação e controle da certificação
- ()₄ credenciamento dos organismos certificadores

obs _____

Bloco 3 - Público Beneficiário**3.1 critérios de acesso**

3.1.1 situação de emprego

- ()₁ funcionário público
- ()₂ funcionário público específico. Qual? _____
- ()₃ empregado CLT
- ()₄ empregado autônomo
- ()₅ sub-empregado (mercado informal)
- ()₆ desempregado
- ()₇ sem critério de situação de emprego

obs _____

3.1.2 escolaridade exigida

- ()₁ ensino fundamental
- ()₂ ensino médio
- ()₃ ensino técnico
- ()₄ tecnológico
- ()₅ superior

obs _____

3.1.3 profissionalidade exigida

- ()₁ formação de nível superior
- ()₂ tecnólogo
- ()₃ técnico
- ()₄ tempo de experiência profissional? _____
qual forma de comprovação? _____
- ()₅ estágio
- ()₆ sem exigência de profissionalidade

obs _____

3.2 Limite de idade

- ()₁ idade mínima. Qual? _____

()₂ idade máxima. Qual? _____

()₃ sem restrições de idade.

obs _____

3.3 Gênero

()₁ restrito a homens

()₂ restrito a mulheres

()₃ sem restrições de gênero

obs _____

3.4 Há exigência de comprovação de saúde física e mental?

()₁ termo de declaração

()₂ atestado médico

()₃ exames de capacidade física

()₄ exames de capacidade mental

()₅ sem restrições quanto a saúde física e mental

obs _____

3.5 São empregados mecanismos de inclusão ou de não-exclusão na definição dos beneficiários?

()₁ Não.

()₂ Sim. Quais?

obs _____

Bloco 4 - Financiamento

4.1 custo por certificação: _____

referência de cálculo _____

obs _____

4.2 forma de financiamento

()₁ pública. Qual fundo? _____ () %

- ()₂ privada. Qual fonte? _____() %
 ()₃ individual. Forma? _____() %

obs _____

Bloco 5 - Metodologias de Aferição

5.1 A construção da metodologia de aferição dos saberes e atitudes profissionais foi inspirada em um modelo nacional? Qual?

- ()₁ britânico
 ()₂ espanhol
 ()₃ francês
 ()₄ mexicano
 ()₅ português
 ()₆ outro. Qual? _____
 ()₇ nenhum. Neste caso como se deu? _____

obs _____

5.2 O processo de aferição dos saberes e atitudes profissionais são centrados em:

- ()₁ conhecimentos teóricos
 ()₂ conhecimentos práticos
 ()₃ conhecimentos teóricos e práticos
 ()₄ habilidades
 ()₅ competências
 ()₆ títulos
 ()₇ experiência profissional. Por que instrumento? _____
 ()₈ outro. Qual? _____

obs _____

5.3 Quem participa da construção e acompanhamento do desenvolvimento metodológico de aferição dos saberes e atitudes profissionais?

- ()₁ Universidades. Quais? _____

- ()₂ Centros de pesquisa. Quais? _____
- ()₃ Instituições de formação. Quais? _____
- ()₄ Consultores. Quais? _____
- ()₅ Grupo de trabalho. Componentes: _____
- ()₆ Outros. Quem? _____

→ favor fornecer os contatos e documentos referenciais ←

obs _____

5.4 Nos casos de reprovação no processo de certificação profissional como são encaminhados os candidatos?

- ()₁ são inseridos em um programa de formação profissional.
Qual? _____
- ()₂ são inseridos em programa de orientação/reorientação profissional.
Qual? _____
- ()₃ são encaminhados a outro tipo de programa.
Qual? _____
- ()₄ não há encaminhamento.

obs _____

5.5 A validade da certificação profissional realizada é:

- ()₁ periódica, devendo o candidato se recertificar após o vencimento. Qual o período? _____
- ()₂ por créditos, podendo o candidato se certificar em novas especialidades complementares.
- ()₃ sem prazo de validade, nem especializações.

obs _____

5.6 A certificação é parte de um itinerário formativo?

- ()₁ não
- ()₁ sim. Qual? _____

obs _____

Bloco 6 - Controle e Avaliação**6.1 Como se efetua o controle e avaliação do processo de certificação profissional?**

()₁ organismo interno. Qual? _____

()₂ ouvidoria. Qual? _____

()₃ instância normativas. Qual? _____

()₄ pesquisa. Qual? _____

()₅ outro. Qual? _____

obs _____

6.2 Quais indicadores são adotados para monitoramento e avaliação de eficiência, eficácia e efetividade social da certificação profissional desenvolvida?

Indicadores: _____

obs _____

6.3 Quais instrumentos são adotados para monitoramento e avaliação de eficiência, eficácia e efetividade social da certificação profissional desenvolvida.

Instrumentos: _____

obs _____

Bloco 7 – Concepção**7.1 Quais os benefícios da certificação profissional para:****7.1.1 as empresas?**

obs _____

7.1.2 os trabalhadores?

obs _____

7.1.3 o poder público?

obs _____

7.1.4 a sociedade?

obs _____

7.2 Por que o setor e as ocupações necessitam de certificação?

()₁ normas internacionais. Qual? _____

()₂ exigência de segurança. Qual? _____

()₃ exigência de saúde ocupacional. Qual? _____

()₄ exigência de determinada empresa/processo na sub-contratação/
terceirização. Qual empresa/processo? _____

()₅ outro. Qual? _____

obs _____

8. Proposições

Quanto a constituição de um arranjo institucional de certificação profissional:

8.1 - o arranjo institucional deve ser estruturado em:

()₁ sistema

()₂ rede

()₃ outro. Qual: _____

obs _____

8.2 – o nível de centralização deve ser:

- ()₁ centralização nacional
- ()₂ centralização regional
- ()₃ centralizado por setor
- ()₄ centralizado por instituição de formação profissional
- ()₅ centralizado por instituição certificadora
- ()₆ descentralizado
- ()₇ Outro. Qual? _____

obs _____

8.3 – a modalidade de marco jurídico para criação e regulação do arranjo deve se dar por meio de:

- ()₁ leis
- ()₂ decretos
- ()₃ normas
- ()₄ portarias
- ()₅ outro. Qual? _____

obs _____

8.4 – Quais devem ser as atribuições dos órgãos governamentais, organizações privadas e não-governamentais e entidades acreditadoras envolvidas

8.4.1 órgãos governamentais

- ()₁ Normatização
- ()₂ Regulação
- ()₃ Execução
- ()₄ Nenhuma
- ()₅ Outra. Qual? _____

obs _____

8.4.2 organizações privadas

- ()₁ Normatização
- ()₂ Regulação
- ()₃ Execução
- ()₄ Nenhuma
- ()₅ Outra. Qual? _____

obs _____

8.4.3 entidades de formação profissional

- ()₁ Normatização
- ()₂ Regulação
- ()₃ Execução
- ()₄ Nenhuma
- ()₅ Outra. Qual? _____

obs _____

8.4.4 entidades acreditadoras

- ()₁ Normatização
- ()₂ Regulação
- ()₃ Execução
- ()₄ Nenhuma
- ()₅ Outra. Qual? _____

obs _____

8.4.5 outra. Qual? _____

- ()₁ Normatização
- ()₂ Regulação
- ()₃ Execução
- ()₄ Nenhuma
- ()₅ Outra. Qual? _____

obs _____

8.5 Qual o papel dos representantes das partes sociais num arranjo institucional de certificação

8.5.1 dos empresários

()₁ consultivo. Qual? _____

()₂ gestão. Qual? _____

()₃ outro. Qual? _____

obs _____

8.5.2 dos trabalhadores

()₁ consultivo. Qual? _____

()₂ gestão. Qual? _____

()₃ outro. Qual? _____

obs _____

8.6 Deve articular-se com:

8.6.1 sistema público de emprego

()₁ qualificação profissional

()₂ intermediação de mão-de-obra

()₃ programas de geração de emprego e renda

()₄ programas de seguro-desemprego

()₅ outro. Qual? _____

obs _____

8.6.2 sistema educacional

()₁ ensino fundamental

()₂ ensino médio

()₃ educação de jovens e adultos

()₄ ensino técnico

()₅ tecnológico

()₆ superior

obs _____

8.6.3 correspondência de nível de escolaridade

()₁ ensino fundamental

()₂ ensino médio

()₃ ensino técnico

()₄ tecnológico

()₅ superior

obs _____

8.6.4 setor produtivo

()₁ empresas

()₂ sindicatos

()₃ economia formal

()₄ economia informal

()₅ outro. Qual? _____

obs _____

8.7 Deve ser financiado por recursos:

()₁ públicos. Qual fundo? _____ () %

()₂ privados. Qual fonte? _____ () %

()₃ individual. Forma? _____ () %

obs _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)