

Interfaces entre Qualificação, Trabalho e Certificação de Competências: um Debate em Aberto a partir da Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais

Autoria: Amyra Moyzes Sarsur, Simone Costa Nunes, Maria Tereza Leme Fleury, Allan Claudius Queiroz Barbosa

Resumo:

O artigo discute as articulações entre formação educacional, qualificação, certificação de competências profissionais e oferta de trabalho e emprego. Para isso, apresentam-se os papéis adotados pelos distintos atores sociais a partir da abordagem das experiências desenvolvidas no Brasil e em outros países para os processos de certificação de competências profissionais, envolvendo universidades, sindicatos, empresas, empregados e governo. Tais papéis referem-se à elaboração de políticas públicas de emprego e educação, formação profissional, qualificação e a própria certificação. Essa abordagem é ilustrada neste ensaio a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em nível de graduação, propostas pelo governo que tem, como um dos seus propósitos, atender às demandas do mercado de trabalho. Observam-se, conclusivamente, a existência de polêmicas entre possíveis ganhos e/ou perdas nos processos de certificação que ficam evidenciadas por lacunas na proposição do governo para as Instituições de Ensino Superior (IES) no que tange a um dos princípios que regem a noção de competências: qualifica-se o estudante/trabalhador para mantê-lo produtivo para o mercado ou com a perspectiva de estimular sua cidadania e o permanente crescimento e postura crítica individual e coletiva?

1. Introdução

No âmbito acadêmico e empresarial, a discussão sobre competências vem suscitando reflexões entre estudiosos, profissionais de mercado e outros interessados no tema. Levantam-se questionamentos sobre sua aplicabilidade à realidade nacional, bem como sobre os resultados que efetivamente podem ser alcançados por meio de sua implementação, tanto para as organizações quanto para os indivíduos.

Sob essa perspectiva, Perrenoud (2005) discorre sobre as competências de que *todos* necessitam, indicando que elas

não dizem respeito às situações de trabalhos mais especializados, para os quais, em princípio, há as formações profissionais. O desafio da escola obrigatória são as competências que fazem de nós não apenas trabalhadores, independentes ou assalariados, mas seres autônomos, cidadãos responsáveis, pessoas que têm uma vida privada, familiar, espiritual, sexual, associativa, de lazer, de engajamento em diversos projetos e em diversas causas [...] É urgente reconstruir uma transposição didática com base em sondagens sérias a respeito do que as pessoas precisam efetivamente para viver, refletir, formar-se e atuar em todos esses registros (PERRENOUD, 2005, p.71).

Zarifian (1996, p.6), um dos mais relevantes expoentes desta temática, reforça sua preocupação com o indivíduo, quando discute o fato de que as organizações deveriam entender que aumentar a competência das pessoas “é antes de tudo, criar as melhores condições possíveis para que os trabalhadores aceitem assumir responsabilidades e se mobilizar subjetivamente”. Isso poderia ser conseguido por meio do exercício de reflexividade no trabalho e do envolvimento e participação do trabalhador.

A *evolução* dessa concepção para uma gestão *da e pela* competência, ou seja, pensando na combinação de conhecimentos (aptidão), experiências (ação), análise do contexto e avaliação da empresa (resultados) é também amplamente discutida por Zarifian (1996). Ele compreende as competências como a assunção de responsabilidades e o desenvolvimento de atitude reflexiva sobre o trabalho, o que alarga o entendimento desta nomenclatura para aspectos também sociais (ZARIFIAN, 2001).

Ressalta-se aqui, como indica Hirata no prefácio da obra de Zarifian (2001, p.15), que não se pode dizer “que a ‘lógica competência’ a que se refere Zarifian tenha penetrado

extensivamente o universo do trabalho, da produção e da educação. As características do modelo de competência são pouco observáveis quando se estuda o trabalho feminino, ou o operário dito ‘não qualificado’”. O que a autora destaca é a existência de um hiato entre a realidade das práticas empresariais e o modelo da competência. Isso leva à discussão sobre os efeitos perversos do modelo da competência com a criação de uma categoria de trabalhadores considerados “inempregáveis” porque excluídos desta “lógica competência”. Por isso é preciso considerar como o conceito *competência* está inserido e dependente das “correlações de força que estruturam o universo do trabalho” (ZARIFIAN, 2001, p.15).

É nesse contexto de mutações do mercado de trabalho, de formação e qualificação profissional que o sistema de gestão por competências vem sendo introduzido. O conceito de certificação de competências profissionais gradativamente incorpora-se a essas discussões acadêmicas, empresariais e governamentais. De alguma forma, ele concretiza uma convergência de interesses de entidades públicas e privadas quando compreendida como um instrumento potencialmente importante para valorizar a capacitação do trabalhador. Isto se dá porque ele tende a ampliar as perspectivas de emprego e renda, reduz riscos de acidentes e de práticas deficientes de trabalho, gera melhorias de produtividade e de qualidade e reduz custos de formação profissional para as empresas e para o governo.

Diante deste cenário, as transformações necessárias à adequação do ensino a essa nova realidade vêm sendo discutidas em nível nacional e internacional. É no bojo desse debate que a noção de competências vem ocupando espaço privilegiado, tendo sido eleita como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional em diversos países, entre os quais se inclui o Brasil.

O Ministério da Educação (MEC) apresentou como uma das justificativas para as transformações implementadas no ensino a partir da década de 1990 a constatação de que já não bastava ter em vista apenas a capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais; e era preciso buscar uma formação em termos de capacitação “para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (BRASIL, 1997, p. 28).

Destaca-se como resultado das ações reformistas promovidas no País a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Com o objetivo de criar uma base comum de formação em nível nacional, o MEC elaborou diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares que abrangeram toda a educação básica. No caso do ensino superior, foram especificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e criado o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), substituído posteriormente pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Em todos esses níveis, a noção de competências aparece como norteadora da elaboração dos documentos e processos.

Nesses documentos – diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares –, é explicitada a necessidade de que sejam desenvolvidas novas competências, em função, especialmente, do novo perfil de formação do aluno, mais condizente com a nova realidade da sociedade e das organizações.

O desenho proposto para o desenvolvimento deste ensaio tem como referência a compreensão e análise da certificação de competências profissionais, perpassando as temáticas da formação, qualificação e emprego, sem os quais não seria possível discutir a polêmica que frequentemente é estabelecida quando se aborda este debate. São consideradas as experiências do processo de certificação de competências em outros países, de modo a estabelecer um paralelo com a proposta ainda embrionária que ocorre no Brasil. E, de forma ilustrativa à abordagem do tema, apresenta-se a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) como uma forma de determinar parâmetros de competência esperados dos egressos, em especial de cursos de graduação.

2. Qualificação e Competências: uma distinção necessária

Estabelecer as necessárias distinções entre qualificação e competência, é o primeiro passo para determinar os limites da certificação. A qualificação, conforme lembram Fleury e Fleury (2001, p.19), é usualmente definida pelos “requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional. Já o conceito de competência procura ir além do conceito de qualificação”.

Ruas (2005, p.36) resgata a idéia de que as discussões sobre competências, na sua dimensão individual, têm sua noção associada aos conceitos de qualificação. Há que se analisarem, entretanto, os diferentes contextos de ambos os debates, o primeiro marcado pela presença de empresas mais *modernas*, caracterizadas por diferentes formas de vínculo, e o segundo por um quadro de emprego formal, trabalho predominantemente industrial e forte base sindical. Isso o autor reforça com o debate que caracteriza os anos de 1960 a 1980, por meio dos estudos de Braverman (1977) e Freyssenet (1977), dentre outros, contextualizado num cenário de emprego formal, basicamente industrial, cuja noção de qualificação era “centrada na preparação de capacidades voltadas para processos previstos ou pelo menos previsíveis em sua maioria” (p.36).

O conceito de qualificação, dessa forma, vem sendo substituído pelo de competências devido à crise do posto de trabalho que impossibilita um sistema de remuneração e definição de cargos mais rígidos. De um lado, a discussão referente à qualificação remetia a um processo de trabalho fragmentado, de atividades parceladas e que exigiam do trabalhador somente a execução mecânica e padronizada de tarefas. Por outro lado, as abordagens referentes ao modelo de competências pressupõem, em última instância, a possibilidade de revisão e superação deste modelo baseado no parcelamento das tarefas, tendo em vista a prevalência de relações de trabalho mais flexíveis no mundo contemporâneo.

Em uma nova lógica, a partir dos anos 1990 e com o processo de reestruturação produtiva em curso, a noção de competências passa a tratar de forma predominante do “desenvolvimento de capacidades que podem ser posteriormente mobilizadas em situações em sua maioria pouco previsíveis” (RUAS, 2005, p.36). Esta transformação é sistematizada na FIG. 1, tomando como referência os distintos contextos no qual se insere.

QUALIFICAÇÃO	↔	COMPETÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relativa estabilidade da atividade econômica ▪ Concorrência localizada ▪ Lógica predominante: indústria (padrões) ▪ Emprego formal e forte base sindical ▪ Organização do trabalho com base em cargos definidos e tarefas prescritas e programadas ▪ Foco no processo ▪ Baixa aprendizagem 	↔	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baixa previsibilidade de negócios e atividades ▪ Intensificação e ampliação da abrangência da concorrência ▪ Lógica predominante: serviços (eventos) ▪ Relações de trabalho informais e crise dos sindicatos ▪ Organização do trabalho com base em responsabilidades, metas e multifuncionalidade ▪ Foco nos resultados ▪ Alta aprendizagem

Figura 1 – As noções de qualificação e competência e as características principais dos respectivos contextos

FONTE: RUAS, 2005, p.37.

Analisando o caso da França, Le Boterf (2003, p.21) discute a distinção entre qualificação e competência, insere ainda as noções de profissão e profissionalismo e indica que a perspectiva da qualificação remete a “um julgamento oficial e legitimado que reconhece em uma, ou em várias pessoas capacidades requeridas para exercer uma profissão, um emprego ou uma função”, que se reveste de um caráter convencional. Afirma ainda que, quando a qualificação se reduz a diplomas de formação inicial, isso não significa que a pessoa saiba agir com competência. O autor destaca que não se deve opor qualificação e competência, e nem substituir a qualificação pela competência. Esta última deve permitir o enriquecimento da noção de qualificação.

Tradicionalmente, o conceito de qualificação tem-se associado aos aspectos de formação do trabalhador, incluindo a educação escolar, a formação técnica e a experiência profissional. Nesse sentido, até alguns anos atrás, a obtenção de títulos acadêmicos e de remuneração, e promoções significativas ao longo da vida profissional eram formas visíveis de reconhecimento da capacidade de trabalho, do saber fazer em termos de atividade laboral. Sob a perspectiva das competências, entretanto, este conceito se torna menos consistente, tendo em vista a necessidade de que se reconheça não apenas a escolarização formal e a posição profissional, mas também a capacidade do indivíduo de mobilizar seu saber para a resolução de problemas e situações postas no cotidiano, com a superação das incertezas decorrentes da atividade de trabalho.

Não basta somente a educação formal, pois pesam sobre o reconhecimento da competência, inclusive por meio da sua certificação, elementos como as relações sociais estabelecidas, capacidade política de ação e intervenção, componentes subjetivos do trabalhador como pessoa, além dos conhecimentos tácitos, não manifestos.

3. O Debate entre Formação e Trabalho

O uso inadequado do sistema de gestão por competências por parte das instituições tem ocorrido de forma constante e torna-se motivo de investigação. Tal fato poderia ser explicado, em princípio, em função da ausência de domínio conceitual sobre essa nova abordagem, conforme destacado por Ruas (2005). Ou, ainda, em função das condições de precarização do trabalho, fazendo crer que a implementação do sistema se transforme, equivocadamente ou não, em instrumento de pressão sobre o trabalhador e sua individualização.

Marcando as conseqüências das novas formas de organização do trabalho, como lembra Dedecca (1996, p.70), há “uma individualização do universo produtivo que é acompanhada da concorrência ativa entre trabalhadores...”, o pagamento por desempenho, além de problemas e perturbações de ordem física e emocional advindos das mudanças de horários na jornada de trabalho. Os trabalhadores tornam-se fragilizados em sua competência e solidariedade coletiva. Neste sentido, a certificação seria uma maneira ainda mais “oficial” de formalizar a individualização com a disputa por ganhos que não privilegiam o coletivo.

Beck (2000) também discute a questão da individualização, para além da perda de poder de representação pelos sindicatos, e mais relacionado com a transferência das responsabilidades para o indivíduo. Segundo o autor, a individualização envolve três aspectos: as biografias deixam de ser padronizadas e passam a ser realizadas em um modelo do tipo faça você sozinho; o trabalho é fragmentado pelo tempo e contrato; individualização do consumo, ou seja, emergem também produtos e mercados individualizados.

Apesar das demandas sindicais e, ao contrário da experiência internacional, no Brasil, a formação profissional nunca foi objeto prioritário de negociação entre capital e trabalho. Internacionalmente, a formação profissional foi e continua sendo objeto estratégico de negociação. Em países como Alemanha, Itália e Espanha, os acordos coletivos que promovem a reciclagem profissional negociada acompanham a reestruturação produtiva desde os anos 1970. Sob a ótica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos

(DIEESE), na agenda sindical, a abrangência da educação profissional iria além das regras do mercado de trabalho: seria uma dimensão de cidadania do trabalhador (DIEESE, 1998).

Segundo análise desse órgão representativo dos trabalhadores (DIEESE, 1998), nos últimos 60 anos, o Brasil seguiu o modelo internacional de formação profissional tido como fordista, qualificando de forma competente um reduzido grupo de profissionais. A preparação para o trabalho era promovida por meio de universidades, escolas técnicas, sindicatos, organizações não-governamentais e, ainda, por entidades do *Sistema S*, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT).

Entretanto, a partir da década de 1990, a elevação das taxas de desemprego recolocou a questão da formação profissional em termos das políticas públicas voltadas para o mercado de trabalho brasileiro. Conforme nota Pochmann (1998)

...um maior apelo à educação profissional passou a ocorrer nos anos 90, quando o País passou a contar com uma nova experiência de qualificação dos trabalhadores. O Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor) representa uma estratégia de qualificação desenvolvida de forma descentralizada e em parceria com diversas instituições, que têm o apoio financeiro do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). (POCHMANN, 1998, p.142).

O autor ressalta, entretanto, que o País não possui tradição de acompanhamento de resultados de políticas públicas, apontando para a ausência de informações que possam servir como base para uma análise qualitativa da eficácia desses resultados. Ele aponta, ainda, que se gasta no Brasil algo em torno de 0,5% do PIB com educação para o trabalho, num sistema que tem uma eficácia discutível. Forma-se, por exemplo, sem saber onde há necessidade de profissionais (POCHMANN, 1998).

O debate da qualificação para o trabalho é ampliado para a discussão não só da necessidade de que o trabalhador adquira novas competências para o mercado que emerge, mas para que possa ter a oportunidade de uma “...educação integral [...] para o trabalho e para a cidadania” (RIBEIRO; TEIXEIRA, 1997, p.4). Os autores ressaltam que as discussões sobre a relação entre competitividade e qualificação da mão-de-obra têm surgido com destaque entre diversos estudiosos e acabam por convergir em alguns pontos como “o reconhecimento da existência de uma grande lacuna entre as bases da educação tradicional e os requisitos da nova sociedade que emerge [...]”.

Reforçando tal posicionamento, Lopes (1998, p.41) afirma que a educação profissional - integrada ao sistema educacional -, mais do que um fator decisivo na qualidade da produção e na competitividade, “é um instrumento básico e fundamental ao exercício da cidadania, pois milhões de trabalhadores sequer decodificam os símbolos elementares da escrita”. De toda forma, as políticas educacionais, fundamentais ao exercício de cidadania, devem vir associadas também a políticas de emprego que possam fazer retornar ao cidadão seu direito ao trabalho e à renda.

Barbosa (2002) aponta, sob esse aspecto, para a necessidade de discutir a articulação entre políticas públicas de educação e trabalho como referência às práticas organizacionais. Isso porque os modelos de competências sugerem uma reflexão sobre o papel que exercem enquanto ferramentas de exclusão do indivíduo, especialmente, não havendo uma ação articulada entre diversos atores que se preocupe em que não haja perdas para o trabalhador.

Nesse sentido, o autor sintetiza a questão contextual vinculada à transposição de um modelo empresarial pautado na qualificação para um baseado em competências. Afirma, ainda, referindo-se às transformações em curso nas organizações e seu impacto sobre as pessoas, que

desenvolveu-se um novo enfoque do valor produtivo do trabalho centrado no reconhecimento de que este precede em maior grau do potencial intelectual da criatividade e menos da capacidade de cumprir tarefas prescritas. Nesse sentido, a

proposta de uma nova lógica de formação e capacitação, sintetizada no conceito de competência, emerge como contraponto à noção corrente de qualificação (BARBOSA, 2005, p.17).

Ainda com relação à questão da qualificação, Fogaça (2004) aponta para a necessidade de desvincular a falta de qualificação ao desemprego. Segundo a autora, existe, de fato, no Brasil, uma população de baixa escolaridade que, na maioria dos casos, não apresenta qualificação formal adequada para as funções e atividades produtivas que eventualmente venham a exercer. No entanto, ela ressalta que políticas de qualificação profissional não são políticas de geração de emprego, e estes dois aspectos devem ser analisados em separado, não por serem excludentes, mas para não se estabelecerem visões equivocadas sobre a relação entre ambos.

De acordo com Fogaça (2004), de alguma forma, o discurso da ausência de educação deu suporte às explicações para responder à crise do emprego. Os indivíduos foram nomeados como responsáveis por não terem esse atributo – mais escolaridade e, conseqüentemente, por não desenvolverem suas competências –, ao mesmo tempo em que se tirou a responsabilidade da sociedade e do Estado e, por conseqüência, da política econômica. Entretanto, atribuir aos indivíduos o sucesso no mercado de trabalho apenas por seus anos de escolaridade é negar as relações sociais de produção. Eles são, em última instância, agentes passivos, pois quem determina o seu valor de uso é o capital.

Leite (1997) reforça o argumento de que a qualificação não pode ser compreendida como uma alternativa exclusiva para a conquista de bons empregos no mercado de trabalho, mas, sim, de uma mudança de postura de âmbito mais abrangente, e que precisa ser considerado enquanto representação de uma nova perspectiva nas relações de trabalho.

A competência deve atender à necessidade do mercado a partir da participação conjunta dos empregados e empregadores, fundamental no sistema de normalização e certificação de competências, assim como o Governo, educadores e sociedade em geral. Vale notar, entretanto, que a competência não resolve o problema do emprego, já que não foi concebida para gerar postos de trabalho, ressalta Ducci (1996), o que não esvazia a importância do trabalho e sua projeção internacional, sendo promissora como vantagem competitiva para os países e para a melhoria das relações de trabalho.

As novas relações estabelecidas entre trabalho e formação educacional, na opinião de Correia (1997), adquiriram distintas configurações no decorrer do século XX. A mais recente tem sido marcada pela complexidade dessas relações considerando que a concepção de formação é baseada na idéia de que os trabalhadores desenvolvem saberes tácitos adquiridos no processo de trabalho e não ao longo de um processo educacional formal, constituindo-se em um dos suportes essenciais da qualificação. Por isso as empresas passam a ser consideradas como sistemas que favorecem a cognição dos indivíduos, o que demonstra maior aproximação entre as empresas e os sistemas de formação.

4. O Processo de Certificação de Competências Profissionais: polêmica entre possíveis ganhos e perdas para estudantes/profissionais

A compreensão sobre como a formação profissional seria certificada passaria pelas distintas características do tipo de certificação: definição de um sistema público e/ou privado de certificação, além de legislação sobre os critérios de legitimidade das agências de formação profissional e certificação dos diferentes tipos de conhecimento (DIEESE, 1998).

Mas não basta um conjunto de determinações para que o processo se estabeleça sem impasses. São significativas as críticas a esse processo, sustentadas em questões que incluem um retrocesso aos padrões tayloristas de trabalho e a pressuposição de vinculação ao cargo e busca de bom desempenho e resultados por parte do trabalhador.

Dentre as discussões mais comuns relativas aos cuidados e riscos próprios do processo, Vargas et al. (2007) destacam:

- Clareza na identificação e desenho do perfil ocupacional sob o risco de prejudicar o trabalhador que deveria adequar-se a um perfil mal dimensionado.
- Dificuldades das entidades de formação, tais como as universidades, no sentido de concretizarem as determinações e recomendações em termos dos currículos idealmente desenvolvidos por competências para atender aos processos de certificação.
- Garantia de reconhecimento e legitimidade dos certificados emitidos e conquistados pelos trabalhadores no mercado de trabalho, que valorizem o instrumento e tragam benefícios efetivos ao trabalhador.
- Determinação das agências e organismos responsáveis pela avaliação e emissão dos certificados que garantam a idoneidade e critérios de impessoalidade no processo de avaliação para não gerarem privilégios individuais incluindo, ainda, a correspondência entre certificações emitidas por distintas entidades credenciadas para a formação profissional.
- Metodologia adequada e legítima de avaliação de competências, o que inclui os cuidados no que tange à formulação de provas e outras estratégias de avaliação e naqueles relativos à subjetividade inerente a ações desta natureza.
- Definição de custos e responsabilidade dos atores envolvidos no processo de certificação, de maneira a não onerar os trabalhadores e garantir a viabilidade do processo para eles.
- Determinação de prazos de validade de cada certificado e formas de atualização da certificação.

Ressalta-se, ainda, a preocupação de que tais processos de formação profissional venham a desconsiderar a necessária formação básica do trabalhador e levem a maior precarização das relações de trabalho. Dessa forma, eles converter-se-iam em ferramentas de manipulação e adestramento dos trabalhadores a serviço do capital e dos resultados em termos de produtividade. O objetivo acabaria sendo desvirtuado no sentido de formar e certificar mão-de-obra e não trabalhadores, o que seria uma perspectiva mais social e cidadã (PERROTTA et al., 2003). Além desses cuidados, ressalta-se a preocupação no sentido de que sejam determinadas ações de governo que privilegiem o desenvolvimento econômico do país, a fim de estimular a geração de emprego.

Os defensores dos ganhos com relação à certificação apontam para a necessidade de valorizar a formação profissional de modo 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. Além disso, a proposição da certificação representaria um avanço no sentido da adequação aos novos padrões de qualidade exigidos pelo sistema produtivo e submetido a novas pressões de competitividade.

O processo de certificação das competências profissionais dos trabalhadores possibilita o reconhecimento oficial e público dos conhecimentos, habilidades e atitudes, adquiridas por eles ao longo do tempo. Dentre as vantagens apontadas para os processos de avaliação e certificação de competências profissionais, Vargas et al. (2007) destacam:

- Reconhecimento das competências profissionais adquiridas ao longo da vida independentemente do local e da forma como foram adquiridas.
- Incentivo à formação permanente, num mercado cada vez mais exigente e caracterizado por mudanças contínuas nas tecnologias e na organização do trabalho.
- Trabalhadores qualificados, segundo as necessidades do mercado de trabalho, considerando que os processos de avaliação e certificação de competência são baseados em normas de competência profissional afinadas com o setor produtivo.
- O certificado como um instrumento para a tomada de decisões de trabalhadores, empresas e governos.
- Geração de possibilidades de mobilidade horizontal e vertical para os trabalhadores, tendo em conta a transferibilidade das competências avaliadas e certificadas.

Modelos mais desenvolvidos de certificação de competências profissionais determinam o mesmo valor para os títulos da educação formal e os certificados obtidos por meio dos processos de certificação. Dessa forma, não se estabelecem valorizações diferenciadas e discriminatórias dentre as diferentes certificações. Ao contrário, legitima-se a certificação de competências como componente do processo de valorização do trabalhador no mercado de trabalho, com o reconhecimento efetivo de seus saberes.

Nessa mesma perspectiva de determinar ganhos para os profissionais, do ponto de vista do universo organizacional, os trabalhadores certificados tendem a saber mais claramente o que se espera deles nas empresas, estando mais motivados do que aqueles para os quais se determina um trabalho parcelado e desvinculado do processo produtivo de forma mais sistêmica. Ao ter conhecimento dos objetivos organizacionais e de qual o seu papel no processo produtivo como um conjunto, o trabalhador tem melhor clareza de seu espaço de trabalho, os impactos de sua atividade em outras da organização e, ainda, daquilo que precisa para melhoria dos seus resultados e desenvolvimento.

Um processo de certificação permite, ainda, que os trabalhadores tenham acesso a competências básicas, ou seja, aquelas que servem para uma gama diferenciada de atuações, que ampliem suas perspectivas de atuação em empresas diversas no mercado e mesmo internamente na organização e que permitam maior transparência nas atividades empresariais.

Ele otimiza a compreensão do trabalhador com uma visão abrangente da organização e sobrepõe a idéia de que basta ao trabalhador atuar mecanicamente no desenvolvimento de uma tarefa fragmentada, descontextualizada, que não exige capacidade mental significativa e que não tenha impactos sobre o resultado institucional.

Nesse sentido, segundo Ducci (1996), somente com um código de referência claramente estabelecido que identifique, construa e certifique a competência, poder-se-á constituir o eixo das políticas públicas de educação e formação de recursos humanos para o trabalho. Tal código permitiria uma maior transparência ao mercado de trabalho, diminuiria a discriminação, favoreceria a flexibilidade nas relações de trabalho, sem perda para os trabalhadores, ampliaria o diálogo dos atores sociais e suas inter-relações e possibilidades.

5. Os Programas de Certificação em Outros Países: experiências para a análise de adequação

Muitas empresas nos Estados Unidos, Europa e mais recentemente na América Latina, têm incorporado a gestão de recursos humanos baseada em competência como ferramenta para melhorar a produtividade e manter um clima positivo nas relações com seus empregados. Processos normalizados de competência já são difundidos na Inglaterra, Irlanda, Escócia, Austrália e compõem um sistema nacional de formação e certificação. Sua principal característica tem sido a articulação entre distintas instituições de formação e as necessidades das empresas, por meio da formação baseada nas normas de competências (VARGAS et al., 2007).

Merle (1997) reforça a tendência da certificação e validação de modelos de competência, tendo em vista a Comunidade Econômica Européia. Ele descreve as principais preocupações com o sistema: compatibilização de certificação, peso da formação acadêmica, relação entre conhecimento prático e acadêmico, distinção prática/ensino, dificuldade de controle dos cursos. O autor também afirma que a lógica de titulação, como prevalece na França e foi destacada por Chanlat (1995, 1996), vai ter de co-existir com modelos mais flexíveis, em que a dissociação entre sistemas de formação e as normas operativas sejam um estímulo aos indivíduos a se oferecerem ao mercado pelo preço da demanda, sendo necessário um maior diálogo entre as partes: mercado, empregados, Governo, sindicatos, organizações, escolas e universidades.

O processo de certificação na França é explicado ainda por Dufour (1997) que ressalta a necessidade de discutir a competência de acordo com o contexto que permite o exercício desta competência, o que, por sua vez, orienta a certificação. Esta é uma decisão nacional, o que explica a estrutura das competências e as listas de referência. Os ministérios têm monopólio da certificação, o que garante validação nacional sobre os perfis de competência no território francês. Além da garantia governamental, a partir das normas de competência, é importante o reconhecimento social e o método de certificação para validar as competências.

As ferramentas utilizadas para mensurar as competências envolvem os exames dos cursos, inclusive profissionais, para obtenção de diploma. O desempenho técnico, a participação no mundo do trabalho pela experiência profissional, ainda que a competência não seja garantida pelo sistema de competências, são as diferentes modalidades de competências naquele país (DUFOUR, 1997).

Dufour (1997) não deixa de ressaltar as seguintes críticas: (1) os altos custos do processo de certificação; (2) o fato de a responsabilidade recair sobre a entidade certificadora; (3) a necessidade de controles rígidos para a garantia dos exames e sua validade por tempo determinado; (4) a necessidade de avaliação constante da competência, com um enfoque útil aos trabalhadores e empresas.

O QUADRO 1 sistematiza as principais informações sobre os modelos germânico, inglês e francês de competências. Para efeito comparativo, foram inseridos dados sobre a articulação de um modelo brasileiro que, apesar de assumir um caráter embrionário, caracteriza-se como um esforço em direção à consolidação de um sistema de certificação de competências.

QUADRO 1

Características dos modelos de competências germânico, inglês, francês e brasileiro

MODELO GERMÂNICO	MODELO INGLÊS	MODELO FRANCÊS	MODELO BRASILEIRO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empresas participam do processo de formação ▪ Título reconhecido ▪ Título leva em conta experiência e formação contínua ao longo da vida profissional ▪ Análise complexa ▪ Participação dos sindicatos ▪ Mercados estruturados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>National Vocational Qualification - NVQ</i> ▪ Escala nacional ▪ Substitui descrição genérica das profissões ▪ Baseado na tarefa ▪ Similar ao mecanismo de identificação da qualidade ▪ Independente da formação escolar ▪ Validação por empresas e escolas autorizadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comissões paritárias ▪ Formação inicial básica ▪ Competências técnicas completas ▪ Homologação de títulos pelas empresas / escolas ▪ Certificados para ofícios emergentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empresas participam por meio do <i>Sistema S</i> ▪ O governo participa na normalização da formação escolar ▪ Participação dos sindicatos incipiente ▪ Estratégia de consolidação de um modelo ▪ Parceria entre sindicato, empresas, universidade e Governo em articulação

FONTE: Adaptado de MERLE, 1997, para os modelos germânico, inglês e francês; e, de SENAI, 2002; BRASIL, 1996, 2005a; PERROTTA et al., 2003, para o modelo brasileiro.

No caso brasileiro, ainda que não se trate de um modelo consolidado como nos demais países, destacam-se as ações do Senai com os chamados Projetos Estratégicos Nacionais “Competências: Formação Profissional” e “Competências: Certificação Profissional” (SENAI, 2002); o Sistema Nacional de Certificação Profissional que deu início às condições jurídicas para a certificação profissional, por meio da LDB, lançado em 1996 pelo Governo Federal (BRASIL, 1996, 2005a); o “Programa Integrar”, projeto desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM)/Central Única dos Trabalhadores (CUT), com a colaboração da Universidade (Rede Unitrabalho e COPPE/UFRJ) e DIEESE, apoio do Ministério do Trabalho (MTb), mediante recursos do FAT, e discussão com setores

empresariais sobre formação profissional, tendo como uma de suas grandes preocupações a educação dos trabalhadores (PERROTTA et al., 2003).

Barbosa (2005, p.242) ressalta a pouca observância, por parte das empresas, quanto à certificação das competências no Brasil. Esse ponto “considerado fundamental na raiz da formulação das competências em seus primórdios, acaba por não se mostrar capaz de garantir ao empregado o domínio sobre o seu saber fazer.” Ou seja, a competência acaba sendo apropriada pela empresa impedindo que o trabalhador possa agregar ao seu “portfólio” profissional aquilo que executa.

O modelo canadense é discutido por Barato (1998) que destaca, de início, a significativa relação educação/trabalho e o modo de utilização do conceito de competências essenciais. A partir do projeto *Making the Match* na década de 1980, pesquisam-se as habilidades gerais de criatividade, liderança, comunicação oral e escrita, e capacidade de tomar decisão. Como resultado desenvolve-se o projeto com foco em habilidades específicas e competências essenciais demandadas para o mercado de trabalho, inicialmente envolvendo dezesseis universidades canadenses, para suprir o descompasso entre os conteúdos universitários e as habilidades demandadas pelo mercado.

Barato (1998, p.20) aponta, ainda, para uma questão “relacionada com uma das finalidades sociais da educação: qualificar adequadamente as pessoas para um trabalho produtivo”. A perspectiva do autor é que a dimensão social exigida pela população da universidade supera a lógica utilitarista, o que permitiu uma participação mais ampla da sociedade e suas instituições no processo. Com isso instrumentaliza-se a universidade para atender à sociedade com o desenvolvimento de competências básicas, a partir de um quadro de referências. O projeto canadense também permite uma avaliação das ações da universidade, que deve “desenvolver capacidades de articular de modo produtivo informação, conhecimento e desempenho” (BARATO, 1998, p.23).

A pluralidade canadense deve ser entendida de forma ampla, pois “o conceito de competência não é necessariamente a única alternativa para alcançar bons resultados em programas de capacitação para o trabalho”, conforme bem lembra Barato (1998, p.20). Aliam-se à descrição de competências os exames nacionais de certificação e o desenho de currículos, que a partir de novas pesquisas e entendimento da avaliação participativa, são modificados, sempre voltados para resultados.

O estudo de Rochow (1999), em rápida retrospectiva sobre a formação do sistema de competências canadenses, destaca o processo de *Designing a Curriculum* - DACUM que, desde o final da década de 1960, vem sendo aperfeiçoado. Ressalta-se ainda a participação do governo em estruturar o sistema, para delinear a participação dos principais atores envolvidos e definir as condições dessa participação, realizando a fiscalização do processo. Participam junto com o governo, os empresários e trabalhadores com destacada atuação, apesar dos conflitos advindos das posições exercidas, ora pela baixa voz dos trabalhadores, ora pela dificuldade de escolha dos representantes dos empresários. O DACUM, no caso brasileiro, foi utilizado como parte da metodologia no trabalho da revisão do Código Brasileiro de Ocupações (CBO).

Mertens (2002) destaca as metodologias de desenvolvimento de currículo, nos moldes do DACUM, caracterizado por uma conexão orgânica com a norma de competência, expressa em critérios de desempenho, e a construção do currículo que deve conduzir o cumprimento daquela competência. Este instrumento simplifica o processo de definição da norma, a construção do currículo, a capacitação ou formação baseada nele, e a avaliação e certificação. Oriundo do Canadá, conforme destacado no texto de Rochow (1999), este modelo foi difundido para outros países.

Há que se ressaltar nos processos de certificação, as diversas aproximações entre trabalho, educação e competência que são exigidas. Conforme destaca Barbosa (2005),

na Inglaterra, o desenvolvimento de um sistema nacional de certificação e sua aproximação ao mercado de trabalho dão uma conotação mais operacional ao conceito. Na França, a noção de competência está diretamente relacionada a uma educação sistemática. Mas, em ambas as situações, há uma clara sinalização de que existe vínculo entre educação e trabalho (BARBOSA, 2005, p.30).

No modelo de competências, portanto, não se ignora a preocupação com a formação escolar tradicional, mas o elemento central de determinação da competência passa pela possibilidade do aprendizado permanente do trabalhador, e das respostas que dá em termos de sua atuação individual. Sob essa perspectiva, as negociações, antes voltadas para ganhos coletivos, passam a ocorrer de forma individualizada. Além disso, as organizações passam a ser um local passível de aprendizagem, ou seja, são consideradas como espaço de desenvolvimento deste conhecimento tácito, podendo ou não atender à demanda dos trabalhadores pelo seu processo de crescimento. E, ainda, caracterizando-se como relevante parceira no processo de certificação das competências profissionais.

6. A Inserção das Competências no Ensino Superior, em Nível de Graduação

Verifica-se no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, a promoção de ajustes estruturais e fiscais, bem como de reformas orientadas para o mercado, que vão ao encontro das recomendações feitas por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (PEIXOTO, 2002).

Além de políticas propostas quanto ao processo de desregulamentação e abertura econômica, o pacote de reformas alia tais políticas à execução de programas sociais, entre eles a reforma no sistema educacional. Sob o enfoque do Banco Mundial, a educação passa a ser vista, “principalmente como fator essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação” (SOARES, 2003, p. 30). Segundo essa lógica, para que um país seja competitivo precisa atrair capitais que invistam na produção exportável, de alta produtividade, qualidade e flexibilidade. Nessa perspectiva, a oferta de uma força de trabalho social e tecnicamente flexível torna-se uma das recomendações a serem atendidas (CORAGGIO, 2003).

É nesse contexto que o ensino no Brasil vai passar por um processo de reforma, que se tornou mais profundo a partir do mandato de Fernando Henrique Cardoso. Esse governo defendeu a tese de que a educação escolar tinha o papel de propulsar o desenvolvimento econômico, funcionando como viabilizadora da inserção competitiva do País nos novos processos econômicos internacionais. Assim, caberia à escola a sua readaptação visando à formação de um “novo tipo de profissional adequado para atuar em níveis de interlocução e produção mais complexos e diferenciados” (HAGE, 1999/2000, p. 11).

As novas políticas implementadas vêm sendo balizadas, especialmente, por mudanças jurídico-institucionais, que tiveram impulso com a aprovação da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) (DOURADO, 2002). A partir daí, observa-se que, em meio às reformas, as alterações curriculares vêm adquirindo centralidade. No caso da educação básica, pode-se destacar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), articuladas à reforma da educação profissional, “onde prevalece o ideário da flexibilidade curricular e da sintonia com a vida e com a empregabilidade” (CATANI et al., 2001, p. 72).

No que se refere ao ensino superior, em nível de graduação, o governo tem considerado a flexibilização curricular e a avaliação como eixos articuladores das transformações. A expectativa, segundo Peixoto (2002, p. 191), é de valorização da elaboração de projetos pedagógicos mais específicos esperando com isso, “atender interesses regionais, combater a evasão, aumentar a participação dos setores que integram a formação, ampliar o espaço do aluno na definição de seu currículo e atender às demandas do mercado de trabalho”. Outro

aspecto que se destaca diz respeito ao processo de diversificação e diferenciação da educação superior, seja sob o ponto de vista institucional, seja sob a ótica da oferta de cursos e de suas modalidades de organização.

A análise das DCN para os cursos de graduação (Parecer CNE/CSE n.146/2002) mostra que há sintonia com as discussões em âmbito internacional referentes a diplomas e perfis profissionais em relação às transformações da sociedade e do mundo do trabalho. Visa-se ajustar os perfis profissionais e os modelos de formação ao novo paradigma da produção capitalista a partir de dois aspectos principais: a polivalência e a flexibilidade profissionais (CATANI et al., 2000; PEIXOTO, 2002). Essa proposta compreende

[...] a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões e em distintos ramos de atividade, levando ao repensar do perfil profissional e dos programas de formação/qualificação/requalificação de diferentes instituições formadoras (PEIXOTO, 2002, p.192).

A partir dessas expectativas, verifica-se que vem ocorrendo um reformismo curricular em quase todas as instâncias de formação no País. No que se refere aos cursos de graduação, a reforma curricular foi iniciada pela SESu/MEC, a partir da publicação do Edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, que convocava as IES a apresentarem propostas que seriam então sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. Esse edital fornecia orientações básicas para a organização das DCN no que tange aos seguintes assuntos: perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas e conteúdos curriculares (BRASIL, 2004a; CATANI et al., 2000 e 2001).

Esperava-se com isso alcançar alguns objetivos, como: definir um perfil de formando que pudesse contemplar competências intelectuais que refletissem a heterogeneidade das demandas sociais em relação aos profissionais; propor, ao invés do sistema de currículos mínimos até então vigente, linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se desejava desenvolver; e fornecer uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2004a).

[...] a idéia básica do ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (CATANI et al., 2001, p. 73).

A partir de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a aprovar e instituir, por meio de uma série de pareceres, as DCN dos cursos de graduação. Entre os objetivos e metas presentes nessas diretrizes, encontra-se:

[...] conferir maior autonomia as IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente (BRASIL, 2004a).

Dentre esses objetivos, Catani et al. (2001) chamam a atenção para o fato de a graduação ser concebida como etapa inicial da formação de profissionais, tendo em vista que há uma compreensão de que o acompanhamento das mudanças no mundo moderno deverá exigir um processo de educação continuada. Segundo eles, vem daí a ênfase dada às mudanças que visam tornar os currículos mais flexíveis.

Esses autores afirmam também que a flexibilização curricular está associada à reestruturação produtiva do capitalismo e à idéia de que a formação de profissionais adaptáveis às mudanças no mundo trabalho e às demandas do mercado pode dar resposta aos problemas de emprego. Nesse sentido, a flexibilização da formação nos cursos de graduação objetiva a sua adaptação constante a cada nova realidade do mercado (CATANI et al., 2001).

No caso da graduação em Administração, as DCN foram inicialmente aprovadas e publicadas pelo Parecer n. 0146/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES). Nele constam diretrizes comuns a esses 11 cursos (referentes a: projeto pedagógico, organização curricular, estágios e atividades complementares, acompanhamento e avaliação, monografia), bem como diretrizes específicas por curso (BRASIL, 2002).

As diretrizes específicas para o curso de graduação em Administração foram aprovadas no ano seguinte, seguidas de outras com publicações até 2005. Dentre elas, a Resolução CNE/CES n. 1/2004 e a Resolução CNE/CES n. 4/2005, estabelecem, enquanto perfil desejado do formando, o que se segue:

[...] capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2004b, p. 2; 2005).

As competências e habilidades mínimas definidas para o egresso do curso, conforme consta no Parecer CNE/CES n. 146/2002 são, dentre outras: reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, desenvolver expressão e comunicação, refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, desenvolver raciocínio lógico e analítico, ter iniciativa, vontade política e administrativa, vontade de aprender, desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, revelando-se profissional adaptável.

Ficou estabelecido também que os projetos pedagógicos e sua organização curricular devem contemplar conteúdos conforme o que se segue: a) formação básica; b) formação profissional; c) estudos quantitativos e suas tecnologias; e d) formação complementar – estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (BRASIL, 2005b).

7. Conclusões

A constatação de que a noção de competências vem norteando a definição dos atuais perfis profissionais nas organizações e o reconhecimento de uma aparente tentativa de maior integração entre esses perfis e os processos de formação e educação representaram o impulso inicial para despertar o interesse pelo tema e pela realização deste trabalho, além de outros fatores.

Se, de um lado, os PCN e os Referenciais da educação básica, incluindo-se a educação profissional de nível técnico, representam propostas formatadas para o ensino, buscando a sua padronização em nível nacional a partir da definição de objetivos, conteúdos e sistema de avaliação, de outro, o mesmo não ocorre no que diz respeito ao ensino superior. Enquanto para a educação básica há uma série de direcionamentos que buscam a padronização do ensino de forma a manter a homogeneidade nacional (resguardadas as especificidades regionais), para o ensino superior o MEC definiu apenas o perfil do egresso de cada curso, as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas e os campos de formação que devem abranger os conteúdos curriculares. Dessa constatação, surge uma das justificativas para a opção feita em relação ao estudo que ora se propõe, tendo como foco o nível superior.

A ausência de um padrão de certificação de competência aponta para as distintas compreensões e crenças sobre o adequado uso deste processo seja por parte das empresas, seja das Instituições de Ensino Superior. Se por um lado seu uso corrente pode gerar uma melhor adaptação dos trabalhadores a diferentes realidades empresariais, por outro induz a uma excessiva caracterização segundo as exigências dos modelos, ou seja, de acordo

prioritariamente com interesses institucionais. Não se ignora a realidade de um mercado de trabalho restrito e receoso de contratações, dentre outros fatores, pela ausência de garantias e incentivos do governo.

A lacuna de articulação entre atores sociais que deveriam ser co-responsáveis pelo trabalho e renda e, em última instância, pelos trabalhadores, fica evidenciada. Revela a ausência do Estado no sentido de posicionar-se, por meio da definição de políticas públicas capazes de estimular o emprego, facilitar o acesso à formação de base e a capacitação para o mercado de trabalho. Não apenas isso: pensar no trabalhador como cidadão e investir em parcerias entre atores sociais relevantes como o próprio governo, universidades, empresas, sindicatos e trabalhadores, no sentido de gerar alternativas para as questões de educação e emprego. Nesse sentido, emergem as experiências internacionais de certificação de competências profissionais que, apesar de polêmicas, indicam um caminho possível, com maior garantia de trabalho e renda e, conscientização como ser socioeconômico e político.

Os processos de certificação de competências profissionais podem ser um caminho aberto, se não para o aumento das oportunidades de inserção e maior garantia de trabalho e renda para os trabalhadores, pelo menos pela perspectiva de aumento da visão crítica e reflexiva sobre a categoria *trabalhadores* e sobre o processo produtivo e as novas relações de trabalho estabelecidas. Cobrir a lacuna que separa o econômico do social, provavelmente passa por ações de formação e trabalho, o que não isenta nenhum dos atores envolvidos nessa dinâmica.

Paralelo a essa reflexão, a análise do modelo proposto pelas DCN permite concluir que o planejamento dos currículos tendo como ponto de partida um perfil de egresso formatado e competências e habilidades previamente estabelecidas vai ao encontro de recomendações do Banco Mundial para a organização da educação, que deve partir da especificação de objetivos de aprendizagem que sejam observáveis e, logo, mensuráveis.

Outra conclusão a que se chega é de que a introdução da noção de competências no ensino superior em nível de graduação, assim como nos demais níveis da educação brasileira, induz à inclusão de novos conteúdos nos currículos dos cursos que melhor espelhem as competências e habilidades que se deseja formar no estudante. Exige também novas formas de organização do trabalho, reorientando a formação dos docentes, novas formas de incorporação dos conhecimentos adquiridos na prática, metodologias diferentes daquelas até então utilizadas e novas maneiras de avaliar. Em suma, a incorporação de tal noção na educação dá um novo norteamento à organização curricular, à prática e à gestão educacional.

Resta estabelecer com maior clareza (e isso não deverá ocorrer sem a ampliação do debate envolvendo governo, empresas, empregados, estudantes e universidades) qual é a premissa que rege a ação de capacitação orientadora dos programas de formação e dos processos de certificação de competências: formar trabalhadores que atendam às crescentes exigências do mercado ou investir em profissionais que possam atuar como cidadãos para além de seu papel na engrenagem produtiva?

8. Referências

- BARATO, Jarbas. *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: Editora UnB, 1998.
- BARBOSA, Allan C. Q. (Coord.). *Competências no Brasil: um olhar sobre os modelos organizacionais de grandes empresas de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo*. Belo Horizonte: Nig-One/UFMG, 2005. (Relatório de Pesquisa).
- BARBOSA, Allan C. Q. (Coord.) *Gestão de competências e o impacto na gestão de pessoas: uma análise em grandes organizações de Minas Gerais*. Belo Horizonte: FACE/UFMG, 2002. (Relatório de Pesquisa).
- BECK, Ulrich. *The brave new world of work*. Oxford: Polity Press, 2000.

- BRASIL. Lei 9.394/1996 (lei ordinária) - 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p.27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0146/2002, de 03 abr. 2002. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, outros. Brasília, DF, 3 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes curriculares para a graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 02 fev. 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, e outras providências. Brasília, DF, 2 fev. 2004b.
- BRASIL. *Sistema Nacional de Certificação Profissional*: proposta governamental. Brasília: Comissão Interministerial de Certificação Profissional, setembro 2005. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnq/proposta_governamental.pdf>. Acesso em: 13 novembro 2005a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 13 jul. 2005. Diretrizes curriculares nacionais da graduação em administração, e outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 2005b.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- CATANI, Afrânio Mendes et al. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPE D, 23, 2000, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 maio 2004.
- CATANI, Afrânio Mendes et al. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.75, p.67-83, ago. 2001.
- CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? (II). *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 13-20, jan./mar. 1996.
- CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? (I). *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez. 1995.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundi al para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.75-123.
- CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui et al. (Orgs.). *Formação e situações de trabalho*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- DEDECCA, Cláudio Salvadori. Racionalização econômica e heterogeneidade nas relações e nos mercados de trabalho no capitalismo avançado. In: OLIVEIRA, Carlos A.B. et al. (Orgs.). *Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta, 1996.
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. *Formação Profissional: um novo espaço de negociação*. São Paulo: DIEESE, 1998.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.234-252, set. 2002.
- DUCCI, Maria A. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. In: *Seminario Internacional Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas*. México: CONOCER/OIT, 1996.
- DUFOUR, Robert. El proceso de certificación en Francia. In: *Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1997.
- FLEURY, Maria Tereza L.; FLEURY, Afonso C. C. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais - o caso da indústria brasileira de plástico.

- In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA Jr., M. M. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FOGAÇA, Azuete. Apenas qualificação não garante emprego. *Revista ComCiência*, revista eletrônica de jornalismo científico, edição Trabalho, n. 54, maio 2004. Disponível em <www.comciencia.br>. Acesso em: 30 setembro 2004.
- FREYSSENET, Michel. *La division capitaliste du travail*. Paris: Savelli, 1977.
- HAGE, Salomão Mufarrej. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. *Educação em Questão*, v.10 e 11, n.2/1, p.10-33, jul./dez.1999 – jan./jun.2000.
- HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, A. et al. (Orgs.) *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: Editora PUC, 1997.
- LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. PA: Artmed, 2003.
- LEITE, Márcia de Paula. Qualificação, Desemprego e Empregabilidade. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 64-69, jan./mar. 1997.
- LOPES, Carmen Lúcia E. Algumas questões da agenda sindical nas últimas décadas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 35-44, jan./mar. 1998.
- MERLE, Vicent. La evolución de los sistemas de validación y certificación. *Revista Europea Formación Profesional*, n. 12, p. 39-52, set./dic. 1997.
- MERTENS, Leonard. *DACUM y sus variantes SCID y AMOD*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2002.
- PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Política da educação superior. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.11, n.19, p.185-193, jan./jun.2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PERROTTA, Carmem et al. El Programa Integrar y la formación profesional negociada en el sector metalmeccánico brasileño. In: POSTHUMA, Anne Caroline (Org.). *Diálogo social, formación profesional e institucionalidad*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2003.
- POCHMANN, Márcio. Desafios e limites das políticas de emprego no Brasil. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v.19, n.1, p.125-155, 1998.
- RIBEIRO, Maria Teresa; TEIXEIRA, Francisco Lima C. Competitividade e qualificação da mão-de-obra: uma reflexão sobre as perspectivas do ensino profissionalizante. *Economia & Empresa*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 4-16, jan./mar. 1997.
- ROCHOW, Gunter. La experiencia canadiense con competencias profesionales. *Capra International*, Cumberland, n.3, 1999. (Occasional Paper).
- RUAS, Roberto L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, Roberto L.; ANTONELLO, Cláudia S.; BOFF, Luiz H. (e Colab.). *Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SENAI. *Metodologia de avaliação e certificação de competências*. Brasília: Ed.SENAI, 2002.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.15-40.
- VARGAS, F. et al. In: ALEXIM, J. C.; FREIRE, L. (Orgs.). *Certificação de Competências Profissionais, Análise Qualitativa do Trabalho e Avaliação: Referenciais Metodológicos*. Brasília: OIT. Disponível em: <http://www.ilo.org/> Acesso em: 13 novembro 2007.
- ZARIFIAN, Philippe. *A gestão da e pela competência*. Seminário Internacional de Educação Profissional, Trabalho e Competências. Rio de Janeiro, 1996.
- ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.