

CERTIFICAÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS NÃO FORMAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

[MARIA ISABEL LOPES PEREZ](#) - AUGUSTO CÉSAR RIOS LEIRO

RESUMO

Este estudo, que se encontra em andamento, propõe uma interlocução entre Brasil e Portugal na análise de respectivos programas de certificação de saberes profissionais não formais, adquiridos fora da escola, voltados para grupos sociais com baixa escolaridade. Estes países, historicamente vinculados, compartilham atualmente a posição de nações semiperiféricas em relação à divisão internacional do trabalho, aqui entendida como a categorização dos países com base na sua situação diante do processo produtivo global e do padrão de acumulação de capital. Pretende-se investigar as relações entre as políticas de reconhecimento e certificação profissional destes países, especificamente no que tange à certificação de saberes não formais e como interagem com as definições emanadas de organismos internacionais que se ocupam dessa temática, contrapondo o cenário de um país latino-americano com o cenário de um país europeu.

PALAVRAS-CHAVE: certificação profissional, saberes da experiência, competência(s).

CERTIFICATION OF NON-FORMAL PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN BRAZIL AND PORTUGAL

ABSTRACT

This ongoing study proposes a dialogue between Brazil and Portugal in the analysis of respective programs of certification of non-formal vocational skills, acquired outside the school, aimed at social groups with low levels of education. These historically linked countries now share the position of semiperipheral nations in relation to the international division of labor, understood here as the categorization of countries based on their situation in the face of the global productive process and the pattern of capital accumulation. The aim is to investigate the relationship between the policies of recognition and professional certification of these countries, specifically regarding the certification of non-formal knowledge and how they interact with the definitions emanated from international organizations that deal with this issue, as opposed to the scenario of a Latin country with the scenario of a European country.

KEYWORDS: professional certification, knowledge of experience, competence(s).



1 INTRODUÇÃO

Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado em curso, denominada **Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais: concepções e desafios estratégicos no Brasil e em Portugal**, na Universidade Federal da Bahia, buscará estabelecer uma interlocução entre Brasil e Portugal, acerca dos respectivos programas de validação e certificação de saberes profissionais não formais, adquiridos fora da escola, voltados para grupos sociais com baixa escolaridade. Este estudo está acolhido pela pesquisa matricial denominada **Internacionalização da Educação: estudos contrastivos entre países de língua portuguesa** que está sendo levado a cabo pelo grupo de pesquisa MEL, na Faculdade de Educação/UFBA.

Estes países, historicamente vinculados, compartilham atualmente a posição de nações semiperiféricas em relação à divisão internacional do trabalho, aqui entendida como a categorização dos países com base na sua situação diante do processo produtivo global e do padrão de acumulação de capital.

Assim, numa perspectiva contrastiva, a proposta é investigar as relações entre as políticas de educação profissional destes países, suas similitudes e diferenças e como interagem com as definições emanadas de organismos internacionais que se ocupam dessa temática, contrapondo o cenário de um país latino-americano com o cenário de um país europeu que se encontram em posição semelhante do ponto de vista da teoria do sistema-mundo defendida por Wallerstein (2005).

Além do histórico comum entre Brasil e Portugal, como justificativa para o entrelaçamento dos dois países nessa pesquisa, verificou-se em sua etapa exploratória, a existência de relações de troca e exportação de tecnologias, bem como de programas de formação, certificação e validação profissional entre países falantes da língua portuguesa, tendo o Brasil e Portugal importante papel nessa troca.

No Brasil, a Rede CERTIFIC (Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada), em Portugal, o Programa QUALIFICA, serão interpretados com base no cenário da internacionalização da educação profissional. Assim, apresenta-se como problema de pesquisa: Como se caracterizam os programas de formação profissional que países como o Brasil e Portugal veem adotando para enfrentar o desafio estratégico de formação, validação e certificação de saberes profissionais não formais dos segmentos sociais com baixa escolaridade? Decorrente deste problema de pesquisa, propõe-se como objetivo geral: Analisar o processo de formulação de programas de validação e certificação de saberes profissionais não formais identificados no Brasil e em Portugal, tendo como cenário a internacionalização das políticas de formação profissional que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1. Descrever os programas envolvidos na validação e certificação de saberes profissionais não-formais nos dois países; 2. Identificar as aproximações e distanciamentos entre Brasil e Portugal no que se refere ao processo de formulação e implantação de programas de validação e certificação de saberes profissionais não-formais; 3. Analisar os desdobramentos do processo de internacionalização da educação profissional presentes na formulação dos referidos programas.

Trata-se de uma temática de natureza macro política, cuja interpretação e análise dependerá da compreensão das determinações socioeconômicas, do contexto histórico e das contradições sociais com base na epistemologia marxista que interpreta os fenômenos sociais a

partir de uma visão materialista, histórica e dialética, encontrando ainda ressonância em Gramsci (1975) e sua noção de Estado ampliado. Tal perspectiva se desdobrará numa análise política dos programas referidos (ARRETCHÉ, 2001; FIGUEIREDO&FIGUEIREDO, 1986; TREVISAN&BELLEN, 2008).

Os procedimentos metodológicos contemplam o levantamento documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com informantes significativos, tanto no Brasil como em Portugal. A etapa portuguesa foi cumprida entre agosto/2018 e janeiro/2019 sob acompanhamento da profa. Dra. Rosanna Barros, pesquisadora da Universidade do Algarve (UALG). A etapa brasileira já teve início e será realizada, em parte, durante período de experimento, sob acompanhamento do prof. Dante Henrique Moura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), onde se pretende aprofundar a pesquisa com entrevistas sobre a experiência local da Rede CERTIFIC, e em parte na Bahia, onde também há informantes privilegiados.

Diante do cenário de crise orgânica que o capitalismo atravessa, no qual vastas parcelas da população menos escolarizada e sem formação profissional se deparam com o chamado desemprego estrutural, tal pesquisa se revela importante e atual na medida em que poderá contribuir para o entendimento deste problema e para a busca de soluções mais próximas dos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

2 LITERATURA EM REVISTA

Em circunstâncias nas quais o direito à educação básica e profissional são negados, a certificação pode ser utilizada como ferramenta de exclusão ou de inclusão, dependendo dos objetivos, metodologias e vinculação com o sistema formal de educação. Deste modo, a certificação é vista pelo capital e pelo sistema educacional como um passaporte imprescindível para o ingresso no mundo do trabalho no atual estágio do desenvolvimento capitalista em que as exigências de formação e qualificação são diversas e complexas, embora uma parcela significativa da população que vende sua força de trabalho esteja alijada do reconhecimento de seus saberes e de suas aprendizagens da experiência. Certificar “quer dizer atestar a certeza de, afirmar, passar a certidão” afirma Depresbiteris (2001, p. 30) e assim vem sendo feito historicamente como corolário de cursos de formação profissional, graduações, pós-graduações, e todas as qualificações formais em geral. Representa o reconhecimento social do domínio ou do aprendizado de saberes formais.

Cumprir verificar como os processos de validação dos saberes não-formais, ou dos saberes informais, se concretizam nas correspondentes certificações, operam nos países estudados, identificando como se processam as certificações desses saberes no Brasil e em Portugal. Antes, será necessário circunscrever minimamente algumas noções que povoam esse debate, entre elas: conhecimentos tácitos e explícitos, saberes experienciais, educação informal, não-formal, aprendizagens ao longo da vida, acrescentando nesse panorama, desde os anos 90 do século passado, um novo elemento. Este novo elemento trata das competências, visto que a temática da certificação, em si mesma, não é novidade. Entretanto, o que se propõe debater são os modelos de certificação vinculados ao critério de competências, tanto escolares como profissionais, independente destas competências terem sido desenvolvidas informalmente ou academicamente.

Essa é a base do modelo português e que se confrontará com o modelo brasileiro no corpo da tese.

Tendo como referência a certificação de competências, adotado no Brasil e também em Portugal, país que utiliza um referencial de competências-chave que serve de base para todo o seu sistema de formação e certificação, nas suas mais diversas modalidades, buscar-se-á responder na pesquisa questões atinentes a essa temática, como por exemplo: porque a urgência em ampliar a certificação dos saberes não formais de trabalhadores em uma fase de crise estrutural do capital em que há redução drástica do volume de empregos, mesmo em atividades temporárias e precárias? O que justifica os investimentos em processos de certificação dirigidos a quem não frequentou bancos escolares se os que assim puderam fazê-lo são vítimas de desemprego e desalento?

Neste panorama surgem os programas de validação e certificação de saberes profissionais adquiridos via educação não-formal (GHANEM&TRILLA, 2008; GOHN, 2014), destacando-se aqui os modelos de certificação de competências profissionais, aplicados em bases semelhantes nos diversos países capitalistas e que, para alguns autores, são entendidos como forma de atestar a qualificação de suas populações ativas de uma maneira mais célere e mais adequada às necessidades de reprodução do sistema produtivo. Entretanto, a educação/formação permanente também pode se constituir um bem, assim como contribuir para o incremento da autonomia pessoal e a participação na construção dos mundos sociais, desde que “respeitando as culturas, os saberes, as experiências das pessoas e as características das comunidades/regiões/localidades” (SILVESTRE, 2003, p.182). Portanto, cabe compreender melhor a noção de certificação de saberes.

2.1 Certificação de saberes ou certificação de competências?

Enquanto a noção de saberes designa com certa amplitude, mas com clareza, o conjunto de aprendizados e conhecimentos científicos; as expertises e experiências adquiridas tanto nos espaços formais de aprendizado, como na vivências do dia-a-dia; - ou ainda, o domínio de técnicas profissionais -, a noção de competência(s) sempre apresentou uma polissemia incômoda, de tal forma que, a partir de uma expressão de uso comum, alcançou status de paradigma desde os anos 90 do século XX, acompanhando as imensas transformações que envolveram os processos produtivos capitalistas.

Dolz & Ollagnier (2004) informam que a noção de competência está presente no domínio da psicologia há mais de um século, e que a oposição competência/desempenho foi inaugurada pelo linguista Noam Chomsky, o qual entende o primeiro termo como aquilo que o sujeito pode realizar de maneira ideal, no sentido biológico, e o segundo termo como um reflexo imperfeito do primeiro. Segundo os autores, por causa do seu uso exagerado, o termo competência provocou muito debate, alterando o sentido inicial dado por Chomsky. No domínio do trabalho, os autores trazem que:

Com a noção de competência, definem-se os saberes experienciais necessários ao trabalho, os quais permitem que os sujeitos resolvam os problemas que surgem na vida profissional. Portanto, quando se coloca em primeiro plano as práticas que apelam à competência, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados, bem como uma vontade e manter os empregados em um status de simples executante. (DOLZ & OLLAGNIER, 2004, p. 11)

A palavra competência, originalmente associada à habilidade ou aptidão para o desempenho de alguma tarefa, seja no âmbito escolar, seja no ambiente de trabalho tem como

derivadas as palavras competente e competir. Inicialmente seu uso no mundo do trabalho limitava-se a produzir padrões avaliativos do desempenho da força de trabalho no momento do recrutamento. Avançou para uma fase em que servia como referencial no ambiente de trabalho de maneira a balizar critérios de ascensão profissional, chegando ao momento em que “evoluiu para uma modificação nos sistemas de remuneração e classificação, onde pessoas que executam as mesmas tarefas recebem pagamento diferenciado, baseado nas suas competências individuais”. (PEREZ, 2005, p. 58).

De forma intensa, a noção de competências se impôs tanto no espaço escolar, substituindo a noção de saberes, como no espaço do trabalho, ocupando o lugar da qualificação. Zarifian (2001) advoga que a lógica das competências tornou-se uma necessidade das organizações capitalistas por causa de três fatores incidentes na organização da produção atuais: a emergência da ideia de incidentes, problemas ou eventos (im)previsíveis, em torno dos quais os trabalhadores têm que apresentar soluções e dar respostas; a necessidade de comunicação para responder às demandas, compartilhar normas e regras e agilizar as soluções; e a ideia de que todo empreendimento capitalista é, ao fim e ao cabo, uma prestação de serviços, e nesse sentido os trabalhadores precisam desenvolver novas competências para lidar com essa realidade.

A partir disso, a ascensão da noção de competência ao posto de paradigma alcançou os referenciais criados para certificar saberes escolares e profissionais. Se antes dessa ascensão, a concepção de saberes no âmbito escolar representava o domínio de cultura geral e estava vinculado ao ensino, a noção de competência emerge do mundo do trabalho e se vincula ao saber-fazer, isso porque competências devem ser verificadas em situações reais e em tarefas específicas. (ROPÉ&TANGUY, 1997).

Competências são avaliadas e mensuradas em ação, representam as capacidades de resolver problemas e de tomar decisões acertadas. Ou seja, possuir algum saber prático ou dominar algum conhecimento científico teórico não significa necessariamente ter competência em alguma área. Perrenoud (1997) exemplifica que alguém graduado em Direito pode não saber aplicar esses conhecimentos quando necessário. Para provar competência necessitará mobilizar saberes, raciocínios, intuição para desenvolver um bom trabalho como advogado.

Como tal, a noção de competência, enquanto referência paradigmática, tem sido amplamente utilizada no mundo do trabalho, haja vista que ao capital (nessa fase altamente dinâmica e mutante) interessa trabalhadores capazes de agir, de tomar decisões e encontrar respostas rápidas para problemas urgentes que se apresentam diuturnamente nos processos produtivos.

Destacam-se duas características que marcam a adoção da noção de competência. Uma delas é a sua instabilidade, dado que competências necessitam ser constantemente postas à prova e renovadas, junto com as necessidades do mundo da produção onde são exigidas. As competências diferem das qualificações por que estas são resultante dos processos de certificação formal e têm sentido mais perene. (ROPÉ&TANGUY, 1997).

A outra é seu caráter contraditório. Por um lado, o mundo da produção exige competências relacionais, de atuação em grupo, de valorização da comunicação, o que pressupõe potencial de aglutinação de interesses de classe por parte dos trabalhadores. Por outro lado, como as competências são acima de tudo avaliadas individualmente, seu potencial de valorização da competitividade - distinguindo os que são vistos como mais talentosos e opondo um conjunto de

trabalhadores superqualificados a uma enorme massa de desqualificados - o seu potencial de reforço ao individualismo é muito grande, dificultando reivindicações coletivistas.

Entre os diversos autores brasileiros de referência nessa temática da competência e que se contrapõem no debate, traz-se Ramos (2001) que identifica uma tendência para a qualificação do trabalho ao passo que um certo grau de desqualificação dos trabalhadores ocorre simultaneamente, haja vista a desespecialização de trabalhadores profissionais e a exigência de atuar de forma multiprofissional e polivalente, sendo que tal processo ocorre de forma desigual nos diversos setores da economia. (RAMOS, 2001, p. 36-37).

A autora pondera:

Se compreendida nos seus limites, a noção de competência não negaria o conceito de qualificação, mas expressaria de forma mais precisa, sua dimensão experimental, por meio do qual as características subjetivas do trabalhador se manifestam e se modificam mais diretamente. As dimensões conceitual e social da qualificação não perderiam seus significados, mas os redefiniriam diante de uma construção cultural, que por ser histórica, incorporaria as mudanças de forma dialética e não determinista. A desconstrução, por outro lado, nega a historicidade dos conceitos e dos fatos, remetendo a uma sociabilidade arbitrária e, por isto, potencialmente perversa. O significado e a institucionalidade da competência estão no centro da disputa entre essas duas visões. (RAMOS, 2001, p. 124).

Já Paiva et al (1997) compreende que não há contradição entre qualificação e competência e sim que os dois elementos atuam de forma complementar. As competências exigidas atualmente se revestem de qualidades e habilidades de caráter social, psicológico e interrelacional, que não são oferecidas pela qualificação comum.

2.2 Certificação profissional: desafios para a inclusão social

Uma das manifestações do neoliberalismo trata do deslocamento do eixo exploração x expropriação para o eixo inclusão x exclusão, demandando um aparato de noções e ideias que propõem a possibilidade dos assim chamados excluídos do mercado de trabalho e do mercado consumidor, vislumbrarem algum grau de inclusão social. (LEHER, 2010, p. 12).

Os excluídos de hoje são os mesmos já classificados como aqueles que Marx denominou de exército industrial de reserva, os quais se juntam à população que ele denominou de *lumpem* proletariado. Ou seja, a soma daqueles que, por excederem as necessidades da produção capitalista ampliam as estatísticas do desemprego estrutural, com aqueles que, desde o nascimento, estiveram fora de qualquer possibilidade de acesso a bens e direitos sociais, inclusive o direito ao emprego. No dizer de Castel (2009), seriam os “supranumerários”, os “inempregáveis”, os “desfiliados”, por este autor entender que a ideia de excluído configura uma situação estanque, enquanto as suas denominações configuram um processo em andamento, resultante de uma sociedade repartida em classes com suas expressões da questão social.

Véras (2003) argumenta que as políticas econômicas neoliberais no Brasil na verdade não excluem, mas promovem uma inclusão precária e marginal, inserindo pessoas na produção de bens e serviços de forma racional e conveniente a uma eficiente e barata reprodução do capital, de maneira a atenuar os riscos que esses segmentos da classe dominada possam oferecer quanto a conflitos sociais.

A situação parece sugerir que a concepção, tão presente nos anos 70 sobre o exército industrial de reserva, tornou-o hoje desnecessário economicamente – daí o termo exclusão, pois não seria mais *reserva*,

mas sim *estorvo*. Isto, em parte pode ser verdade, embora haja indício de que até por vias mais perversas possíveis há certa articulação com a economia. Nesse sentido, só iriam constituir-se como *excluídos*, de fato, aqueles de quem não se pudesse “*extrair nenhum centavo de mais-valia*”. (VÉRAS, 2003, p. 25, grifos da autora).

Na busca de encontrar respostas às questões levantadas no início, sobre os motivos que acionam políticas e programas públicos de certificação de competências e saberes informais de trabalhadores diante de uma crise estrutural do capital, em que há redução drástica do volume de empregos e ocupações - até para quem frequentou bancos escolares e possui qualificações profissionais reconhecidas formalmente – apresenta-se aqui a noção de trabalho complexo, especializado, que requer maior dispêndio de tempo de formação em contraposição à noção de trabalho simples, o qual requer menor qualificação. Isso porque uma possibilidade de resposta encontra-se no fato de que a expansão do trabalho simples se tornou uma necessidade do capital, com o propósito de rebaixar o custo da força de trabalho e como resultado das grandes inovações tecnológicas, as quais reduziram o número de vagas em trabalhos complexos, ampliando por outro lado, a oferta de trabalho simples.

Os conceitos de trabalho simples e de trabalho complexo foram formulados por Marx, em *O Capital*, e vinculam-se à divisão social do trabalho. Nas sociedades industriais, à medida que aumenta a racionalização da produção com o incremento da produtividade e inserção do desenvolvimento tecnológico, aumenta a necessidade de especialização das atividades laborativas e a exigência de melhores qualificações. O grau mínimo e máximo de escolarização, exigidos para formar aqueles que desenvolverão o trabalho complexo, dependerá do estágio de desenvolvimento das forças produtivas de cada sociedade e do lugar ocupado por esta sociedade na divisão internacional do trabalho, além de sua situação geopolítica. Sua formação é realizada desde escolas técnicas de nível médio ou superior até universidades. (LIMA, NEVES E PRONKO, 2009a).

O ‘trabalho complexo’, no capitalismo industrial, tende a ser, cada vez mais especializado à medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência no processo de trabalho, e, de modo mais abrangente, no processo de produção da vida. (LIMA, NEVES E PRONKO, 2009a, p. 01, grifos dos autores).

Por outro lado, reduz-se gradativamente a necessidade numérica de trabalhadores superespecializados, cujas funções se tornaram fragmentadas ou simplificadas, distribuídas em tarefas e atribuições desqualificadas, muitas delas realizadas por trabalhadores terceirizados, empurrados para a margem da produção central, atuando em atividades insalubres, desprotegidas socialmente, inseguras e com baixas remunerações, ampliando-se, nesse espaço, a oferta de vagas em atribuições que realizam o trabalho simples.

A contradição reside na atual exigência de maior grau de escolarização, em comparação com fases anteriores do processo de desenvolvimento capitalista, até mesmo para exercer atividades relacionadas ao trabalho simples. (LIMA, NEVES E PRONKO, 2009b).

No Brasil, até os anos iniciais do século XX, a formação para o ‘trabalho simples’ era realizada, na maior parte dos casos, no próprio processo de trabalho. Com o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, essa formação passou a requerer graus crescentes de sistematização fora do local de trabalho, sendo realizada nas instituições de educação escolar elementar e nos centros de formação técnico-profissional. (LIMA, NEVES E PRONKO, 2009b, p. 02, grifos dos autores).

Por outro lado, a complexificação da produção e o uso cada vez mais avançado das novas tecnologias da informatização obriga ao surgimento de funções mais qualificadas, a exemplo do setor de serviços. Trata-se do “servidor-produtivo”, alguém que realiza um trabalho mais reflexivo, com uso aprimorado da linguagem, implicando um maior domínio de signos, símbolos e códigos (PAIVA, 1999; MARKET, 2004). As atuais exigências expressas pelos empresários em termos de competências para determinados postos de trabalho abrangem as competências que requeiram conhecimentos técnico-metodológicos e de comunicação:

Comunicar é compreender o outro e compartilhar com ele referências, motivações e objetivos parcialmente comuns. Isto é muito visível na vida profissional: as necessidades de comunicação (entre indivíduos, entre diferentes funções ou atividades, com os usuários etc.) são enormes e multiformes. (ZARIFIAN, 1999, p. 45 *apud* MARKET, 2004, p. 61).

Contraditoriamente a essa visão trazida por Market, a clivagem imposta aos processos de trabalho entre os trabalhadores melhor preparados, do ponto de vista formal, executores de tarefas mais ricas e qualificantes, os quais de fato lançam mão de competências sócio comunicativas, subjetivas, entre outras e por meio delas podem compreender como se estruturam as forças produtivas no mundo capitalista e assim fundamentar suas ações histórico políticas transformadoras. Já aqueles trabalhadores submetidos a atividades desqualificantes, precárias ou desumanizantes, não poderão fazer uso de suas habilidades, competências, conhecimentos prévios, etc., até porque suas rotinas de trabalho são prescritas, fragmentadas, controladas, o que não lhes permite tal avanço.

3 EXPERIÊNCIAS DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Apresenta-se aqui uma breve descrição dos modelos português e brasileiro, tendo em conta o estágio atual da pesquisa e considerando que o detalhamento destas experiências de certificação se dará no corpo da tese.

3.1 A experiência portuguesa

Ao identificar a subcertificação de sua população ativa e a necessidade de valorizar os saberes e aprendizagens informais, Portugal, a exemplo dos demais países europeus, moldou um sistema que valida e certifica as competências dos trabalhadores com baixa escolaridade, tanto escolares como profissionais, adquiridas ao longo da vida nos mais variados espaços e contextos, desde que devidamente comprovadas através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Adotado entre 2001 e 2012, tal sistema, articulado pelo programa então denominado Iniciativa Novas Oportunidades (INO), ocupava-se daqueles adultos (maiores de 18 anos) que deixaram a escola regular durante a infância ou adolescência, e que não haviam adquirido certificações profissionais formais. (ANQ, 2011; ANQEP, 2017; ANQEP, 2018).

Toda a criação do Sistema RVCC português regeu-se pelo princípio de que “é possível e necessário valorizar a experiência e as capacidades profissionais, além de pessoais e cívicas, dos adultos para melhorar também o seu nível educacional”. (SILVA, 2002, p. 73 *apud* BARROS&FERREIRA, 2018, p. 50, grifo das autoras).

Fundado em três eixos estruturantes e sequenciais: o eixo reconhecimento, que pressupõe a identificação das competências previamente adquiridas, por meio de um balanço feito pelo próprio candidato, orientado por equipe especializada e embasado no Referencial de

Competências-chave; o eixo validação, momento em que avaliadores externos ao processo, compondo uma banca ou júri, valida as competências demonstradas; e o terceiro e último eixo que é o da certificação propriamente dita das competências-chave, com emissão de certificados escolares e profissionais, permitindo ao candidato dar prosseguimento aos estudos na escola formal, se assim o desejar. (BARROS&FERREIRA, 2018).

Entre 2006 e 2012, o programa se expande enormemente, inaugurando centenas de Centros Novas Oportunidades em todo o país, em escolas públicas, em associações comunitárias, ONG's, em Institutos de Emprego e Formação Profissional (IEFP), entre outros espaços onde se aplicavam as diretrizes do programa, despertando um grande volume de pesquisas e debates nunca visto antes em torno da educação de adultos, da validação de competências e das certificações. Muitas vozes respeitáveis se elevaram questionando os objetivos desse sistema, enquanto outras vozes, igualmente idôneas, vieram em sua defesa.

Entre 2013 e 2015, o programa até aqui ainda denominado como Iniciativa Novas Oportunidades sofreu um processo inverso, de encolhimento e redução, fase denominada de “o período de estrangulamento” sendo que a partir de 2015 passa a ser chamado Programa QUALIFICA (QUALIFICA, 2018), tendo o debate sobre educação de adultos praticamente desaparecido da agenda política portuguesa, embora o processo RVCC permaneça vivo, apesar do fechamento de vários de seus centros de aplicação. (BARROS & FERREIRA, 2018, p. 57-60).

3.2 A experiência brasileira

No caso brasileiro, historiando as iniciativas de certificação profissional no Brasil, Manfredi (2017) relata que o direito à certificação já estava previsto na LDB/1996, reforçado por decreto e portaria emitidos pelo MEC, ambos de 1997. Inicialmente, coube ao INMETRO a “atribuição de realizar o credenciamento de instituições para a certificação (voluntária) de pessoal no âmbito das avaliações de qualidade e conformidade” o que ofereceu oportunidade aos defensores de um sistema privado de certificação profissional de disputarem esse espaço. (MANFREDI, 2017, p. 252).

Entre os anos de 2003 e 2007 o Ministério do Trabalho e Emprego propôs criar uma política pública de certificação profissional sob o comando do Departamento de Certificação e Orientação Profissional da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego que deu partida a uma série de atividades voltadas para a construção de um Sistema Nacional de Certificação Profissional envolvendo diversos ministérios, inclusive o da Educação, e várias entidades da sociedade civil. Culminou com a realização de um seminário que contou com a participação de especialistas internacionais. (Idem, p. 253). Tais iniciativas, junto com a reformulação da Política Nacional de Qualificação Profissional tinham como propostas: a) inserir a qualificação profissional como um direito social, isto é, propiciar acesso a oportunidades de educação permanente, tanto no âmbito da qualificação profissional, quanto no âmbito da educação escolar de nível básico (fundamental e médio); b) serem articuladas entre si e aos sistemas públicos: de emprego e de educação; c) sustentar-se na participação social e na concertação social. (Idem, p. 254).

O propósito de reconhecimento social dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, fora dos processos formais de aprendizagem, balizou a ideia de certificação profissional, que pretendia atuar como estímulo ao retorno ao sistema escolar formal ou à formação continuada, diferentemente da ideia de certificação ocupacional, desenvolvida pelo INMETRO, entre outras entidades. (MANFREDI, 2017, p. 255). Entretanto, o Sistema Nacional de Certificação Profissional não conseguiu ser implantado, e junto com ele todas as políticas integradas de qualificação e

certificação profissional visando à implementação de um sistema de educação permanente foram interrompidas (Idem, p. 264).

A experiência brasileira de certificação de competências profissionais apresenta-se, portanto, pulverizado em várias ações e organismos públicos e privados com um certo grau de independência e autonomia entre si e que estão imbricados na função de prestadores de serviços de formação, a exemplo do chamado Sistema S (SENAT, SENAI, SENAC, SENAR), do INMETRO e também dos atuais IFES (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia).

Entretanto, o principal processo de certificação dos saberes não formais dá-se via Rede CERTIFIC a qual se originou de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego. Criada por meio da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009 foi reestruturada por meio da Portaria Interministerial nº 05, de 25 de abril de 2014. A rede CERTIFIC prevê: “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. (BRASIL, 2017). O documento orientador afirma:

A Rede CERTIFIC foi instituída para responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e certificação de saberes profissionais, aliada à elevação de escolaridade, para contemplar a grande parcela de brasileiros que não possuem sequer a educação básica obrigatória completa e aqueles que ainda não são alfabetizados ou são analfabetos funcionais, estando ora desempregados, ora colocados no mundo do trabalho informal em condições precárias. (REDE CERTIFIC, 2014, p. 2).

Constitui-se numa rede de instituições parceiras tais como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (membros natos), responsáveis pela implementação dos Programas de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada, além de instituições públicas e de escolas vinculadas às confederações e sindicatos de trabalhadores que oferecem curso de educação e formação profissional (membros acreditados). Além desses, participam ainda da rede órgãos governamentais não governamentais voltados para certificação, educação, fiscalização do exercício profissional, entre outras atribuições (membros associados) prestando apoio à rede. Esta rede tem por finalidade certificar os saberes profissionais de trabalhadores adquiridos em cursos de formação profissional ou em atividades laborativas e/ou em sua trajetória de vida (saberes profissionais não-formais) para o que é submetido à avaliação através de um memorial descritivo, podendo ou não submeter-se à cursos complementares, via Cursos de Formação Inicial e Continuada, para ter direito à sua certificação profissional. (Idem).

4 PRIMEIRAS SÍNTESES

Após a primeira etapa da pesquisa cumprida em Portugal ficou evidente que o programa de reconhecimento e certificação dos saberes da experiência em Portugal experimentou altos e baixos ao longo de sua trajetória, desde que se iniciou em 2001, tendo grande expansão entre 2005 e 2012, passando por grave crise entre 2013 e 2015. Renascendo com outro formato e outra nomenclatura em 2016, o agora denominado Programa QUALIFICA foi alvo de críticas contundentes, por um lado, mas foi reverenciado e serviu de modelo a programas semelhantes em outros países, por outro.

Verifica-se assim, ainda sem dados comprovativos consistentes, que há significativas diferenças entre as realidades brasileira e portuguesa. No Brasil, a Rede CERTIFIC encontra-se praticamente

interrompida, uma vez que o Sistema Nacional de Certificação Profissional previsto para articular as políticas de qualificação e certificação não conseguiu ser implantado por razões que esta pesquisa pretende investigar e apresentar em momento oportuno.

Do ponto de vista das políticas públicas, cabe observar a semelhança entre as proposições dos programas pesquisados, no Brasil e em Portugal, no que tange ao seu público-alvo e ao objetivo declarado de inclusão social deste público. Entretanto, as metodologias empregadas em cada programa guardam importantes diferenças que também serão discutidas em momento oportuno. Atualmente, o programa português QUALIFICA, de forma ampla e abrangente, sintetiza e unifique todas as ações de governo voltadas para a formação profissional, reconhecimento, validação e certificação de competências tanto escolares, como profissionais. No Brasil, a falta de um sistema que articule todo o modelo contribuiu de forma significativa para a quase paralisação dos processos de certificação de saberes da experiência.

Nessa perspectiva, afirma-se a importância das ações de certificação profissional enquanto desafio estratégico, tanto para o Brasil como para Portugal, na busca de soluções dignas, eficientes e efetivas para superar o dilema da subcertificação, especialmente para o Brasil, que atravessa uma conjuntura bastante desfavorável aos interesses dos trabalhadores.

5 REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO (ANQ). Associação Nacional de Escolas Profissionais. Projecto Novas Qualificações para a Reconversão: déficits e estrangulamentos na oferta de qualificações para a economia do futuro. Lisboa, 19 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>. Acesso em: 01 jun. 2011.
- AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL (ANQEP). Diário da República, 1.ª série, N.º 23, 1 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.angep.gov.pt/default.aspx>. Acesso em 08 set. 2017.
- ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo. (Org.) **Avaliação de políticas sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-39.
- BARROS, Rosanna; FERREIRA, Júlia Marcos. A criação e a evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal. In: CAVACO, Carmen. (Org.). **Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, junho/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Rede CERTIFIC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/programas?id=15266>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Uma crônica do salário. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009
- DEPRESBITERIS, Léa. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Formação**. Ministério da Saúde/PROFAE, nº 02, maio/2001.
- DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 5ª ed. Coleção Questões da nossa época, vol. 26. São Paulo: Cortez, 2014.
- GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- FIGUEIREDO, Argelina Cheibub; FIGUEIREDO, Marcus Faria. **Avaliação Política e Avaliação de Políticas**: um quadro de referência teórica. São Paulo: UNICAMP/IDESP, nº 15, 1986

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho complexo. **Dicionário de educação profissional em saúde**. FIOCRUZ, 2009a. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tracom.html>. Acesso em: 27 jun. 2018.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho simples. **Dicionário de educação profissional em saúde**. FIOCRUZ, 2009b. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trasim.html>. Acesso em: 28 jun. 2018.

LEHER, Roberto. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.) **Direita para o social e esquerda para o capital**. Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 11-18.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. ePub. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MARKET, Werner. **Trabalho, comunicação e competência**. Contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas: Autores Associados, 2004.

PAIVA, Vanilda et al. **Qualificação e inserção alternativa no mundo do trabalho**: a sociologia do trabalho para além da indústria. Novos Estudos, n. 48, São Paulo: CEPRAP, 1997, pp. 121-142.

PEREZ, Maria Isabel Lopes. Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. **Práxis Educacional**. Dossiê Temático: Trabalho e Educação. Vitória da Conquista, nº 1, Novembro de 2005, p. 57-65.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1997.

QUALIFICA. Disponível em: <https://www.qualifica.gov.pt/#/>. Acesso em 30 out. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REDE CERTIFIC. **Documento Orientador**. Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação. Governo Federal do Brasil. Brasília, 2014.

ROPÉ, Fraçoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SILVESTRE, Carlos Alberto S. **Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael van. Avaliação de Políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, vol. 42, nº 3, p. 529-550, maio/jun. 2008

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Prefácio à edição brasileira. In: PAUGAM, Serge. **Desqualificação social**. Ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Cortez, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo**. Una introducción. Madrid: Siglo XXI, 2005. Disponível em: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/historia_xx_2013_analisis_del_sistema_mundos-p_arte1.pdf. Acesso em: 04 jul. 2017.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.