

# Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal

## Approaches between the politics of professional certification in Brazil and Portugal

Maria Clara Bueno FISCHER<sup>1</sup>  
Ana Cláudia Ferreira GODINHO<sup>2</sup>  
Ângela Beatriz CAVALLI<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo estabelece aproximações entre as iniciativas de certificação profissional do Brasil e de Portugal. Realizou-se estudo qualitativo, de caráter exploratório, com base em análise documental. A coleta de dados ocorreu mediante consulta aos documentos disponíveis em sites oficiais dos dois países; interpretados segundo a análise de conteúdo. Os resultados indicam como desafio comum problematizar a contradição entre o público atendido e as estratégias metodológicas, centradas na produção escrita. Os jovens e adultos que completaram os anos iniciais apresentam níveis rudimentares de letramento ou literacia, aspecto que poderá corroborar processos de exclusão social.

**Palavras-chave:** certificação profissional – Brasil – Portugal – saberes experienciais.

### Abstract

This paper establishes approaches between the initiatives of professional certification of Brazil and Portugal. Qualitative study was become fulfilled, of exploratory character, on the basis of documentary analysis. The collection of data occurred by means of consultation to available documents in official sites of the two countries; interpreted according to content analysis. The results indicate as common challenge to discuss the contradiction between the taken care of public and the methodological strategies, centered in the written production. Youth and adult that had completed the elementary-school present rudimentary levels of literacy, aspect that will be able to corroborate processes of social exclusion.

**Key words:** professional certification, Brazil, Portugal, professional knowledge

- 
- 1 Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 Doutorado em Educação - University of Nottingham (1997) e pós-doutorado em Educação realizado na Universidade de Lisboa em 2009. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação. e-mail: <clarafis@cpovo.net>.
  - 2 Doutoranda em Educação – UNISINOS, sob orientação da profª Drª Edla Eggert, e bolsista CAPES/PROEX processo 5364/10-8 Telefone: (51) 9388-4343 e (51)3224-8640.
  - 3 Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da profª Drª Edla Eggert, e bolsista PDEE-CAPES, processo BEX3466/10-8. Telefone: (51) 9265-7919. E-mail: <bcavalli@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 42	p. 71-89	jan./abr. 2011
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

## Introdução

A certificação de saberes experienciais vem sendo implantada em diferentes países. França, Portugal, Canadá, Espanha, Noruega, Austrália, países da América Latina são alguns exemplos de sistemas educativos que criaram dispositivos de reconhecimento de saberes e competências adquiridos na experiência de trabalho. Na mesma direção, o Brasil implantou, em 2010, a Rede CERTIFIC nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Essas iniciativas têm como pressuposto a educação como um conjunto amplo de aprendizagens e, portanto, produção de saberes experienciais. Sendo assim, a criação dos dispositivos é um avanço importante para a superação de uma dicotomia histórica entre a escola e o mundo do trabalho, haja vista que reconhecem a Experiência como um lugar de produção de saberes relevantes à formação dos trabalhadores.

Ao mesmo tempo, lançam-se novos desafios ao campo educacional, dentre os quais se destaca a necessidade de investigar a identificação e compreensão dos saberes experienciais. Considera-se que há lógicas distintas entre o saber formal e a aprendizagem experiencial (PIRES, 2007; CANÁRIO, 2005) e, conseqüentemente, nos saberes que o sujeito adquire na trajetória de trabalho. Se considerado que, no Brasil, a implantação da Rede Certific ocorre em estabelecimentos de ensino com larga tradição no âmbito da formação escolar de nível técnico, evidencia-se a complexidade do encontro entre saberes formais e experienciais ligados ao mundo do trabalho. Desse cenário emerge a questão orientadora deste artigo: quais concepções de experiência, saberes e competências dos trabalhadores sustentam as propostas de certificação profissional do Brasil e de Portugal?

Realizou-se um estudo qualitativo, de caráter exploratório, cujas escolhas metodológicas foram orientadas pela análise documental e, como enfoque analítico, a análise de conteúdo. A primeira caracteriza-se pela seleção de documentos para a construção do *corpus* de pesquisa. Esta escolha é pertinente para o estudo de documentos que “ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar” (NEVES, 1996, p. 3). A coleta de dados ocorreu mediante consulta a documentos escritos, elaborados pelos Ministérios da Educação de ambos os países e divulgados nos respectivos sites oficiais. A certificação profissional foi a categoria estabelecida a priori, a qual orientou as etapas de pré-análise (FRANCO, 2008), isto é, a leitura “flutuante” e escolha dos documentos para constituição do *corpus* de pesquisa.

Para Carlan (2008), a análise documental pode recorrer à Análise de Conteúdo como enfoque analítico, pois busca “em função de características que se percebe na documentação disponível pertinente às hipóteses que formulou e de que pretende obter a comparação (ou a refutação) – aplicar alguma modalidade de Análise de Conteúdo” (p. 141). Ambas, tradicionalmente trabalham com material escrito, portanto, são pertinentes ao estudo de documentos oficiais elaborados por órgãos governamentais, como ocorreu neste estudo. Trata-se, portanto, de textos produzidos para outras finalidades – divulgação de diretrizes e da organização do sistema de certificação profissional no país –, e não de materiais produzidos pelo próprio pesquisador em situação de pesquisa (BAUER, 2005). São documentos sem um formato acadêmico, mas aptos à manipulação pelo pesquisador, para novas reflexões.

A análise de conteúdo é uma possibilidade de interpretar os significados de um texto. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) é preciso adotar modos sistêmicos para obter do texto os significados temáticos ou os significantes lexicais:

Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto (p. 11).

As referidas orientações metodológicas permitiram analisar as concepções de experiência, saberes e competências presentes nas propostas formuladas pelos governos brasileiro e português acerca da certificação profissional. Considerando-se que um documento escrito é uma produção situada no tempo e no espaço, a contextualização sócio-histórica do campo educacional de cada país permitiu compreender os condicionantes da elaboração dos documentos em análise.

## Origens da Certificação Profissional: entre o reconhecimento dos saberes experienciais e a consolidação do conceito de *empregabilidade*

Nos anos 1990, o fortalecimento de políticas de cunho neoliberal em nível mundial ocasionaram a elevação dos níveis de desemprego, flexibilização das leis trabalhistas e, com isso, a precarização das relações de trabalho. Além disso, a substituição do modelo de produção taylorista/fordista<sup>4</sup> – orientado basicamente pelos princípios do cientificismo e a negação do saber experiencial do trabalhador – pelos chamados pós-fordistas foi responsável por atribuir novas tarefas aos trabalhadores, portanto, exigindo dos mesmos um perfil distinto daquele que era valorizado pelo modelo anterior.

No mundo do trabalho, a reestruturação produtiva como parte do processo de acumulação flexível do capital, passa a questionar os modos de produzir e gerir o trabalho e conseqüentemente o perfil de trabalhador adequado e adaptável aos novos tempos. O conceito de qualificação profissional é problematizado, e a noção de competência hegemoniza as discussões *pari passu* com a noção de empregabilidade. A corrida aos cursos de formação profissional e a volta à escola de adultos trabalhadores em busca de elevação de escolaridade e certificação escolar induz à assunção pelo trabalhador da responsabilidade individual por sua reinserção no mundo do trabalho. Esse aspecto ocasiona a proliferação de cursos e programas de educação do trabalhador (GODINHO; FISCHER, 2009, p.157).

Nesse contexto, o *perfil de trabalhador adequado e adaptável aos novos tempos* destaca-se pela sua disponibilidade de aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser, em consonância com os quatro pilares da educação esboçados no Relatório Delors (1994). Esses requisitos acabam por traduzirem-se como a disponibilidade do trabalhador para: a busca de formação continuada por conta própria, portanto, sem

---

4 O modo de produção fordista fundamentou-se nos quatro princípios de Taylor, segundo Ramos (2006): 1) a substituição do empirismo na execução do trabalho pelo cientificismo (teorização dos elementos); 2) a seleção e treinamento dos trabalhadores para que seu trabalho siga estritamente a teoria, sem qualquer resquício de empirismo; 3) controle da execução das tarefas conforme a prescrição teórica e; 4) divisão do trabalho entre administradores (prescrição teórica) e operários (execução).

incentivo do empregador nem do Estado; a adoção de aspectos comportamentais como a autonomia, o *empreendedorismo* e a criatividade, vinculadas ao sucesso do trabalhador em sua busca por inserção profissional ou a retomada da carreira do trabalhador, além de prestigiar formas de trabalho distintas do emprego formal, tais como o trabalho autônomo, associado, entre outros.

O discurso da Teoria do Capital Humano sustenta essas noções, dando ênfase à importância da qualificação do trabalhador, vinculada à busca individual por formação e qualificação profissional. Desse modo, transfere-se do Estado e das agências de formação para o indivíduo a responsabilidade pela sua formação e qualificação profissional.

No atual contexto do mundo do trabalho, este estabelece formas novas de aproximação com a educação, conforme Pires (2007):

Os motivos subjacentes a emergência do reconhecimento e validação são múltiplos: os saberes adquiridos a margem dos sistemas formais de educação/ formação tem inegavelmente um valor pessoal, formativo, profissional, social e econômico. E tem vindo a ser cada vez mais valorizados, quanto mais se acentua a rapidez das mudanças sociais, científicas, tecnológicas e econômicas, que caracterizam a sociedade contemporânea, e que colocam novos e significativos desafios ao nível do conhecimento necessário — não apenas para lidar com as mudanças em curso, mas também para participar criticamente nos processos de mudança. (p.7)

Desse modo, criam-se processos educativos inéditos no âmbito da educação profissional em diferentes localidades. Nos países abordados neste trabalho – Portugal e Brasil – a criação de sistemas de certificação de competências foi impulsionada, respectivamente, pela adesão ao acordo firmado na Declaração de Copenhague (2002) e pelos estudos do Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR-OIT) sobre certificação ocupacional.<sup>5</sup>

---

5 Conforme Moraes e Neto (2005), estes estudos delinearão a política de certificação da América Latina. Os autores apontam o significativo número de iniciativas de empresas no âmbito da certificação profissional a partir dos anos 1990 e sintetizam-nas em torno de conceitos comuns, dentre eles o de qualificação e de certificação. Com base nas definições, os autores avaliam ter ocorrido, nos anos 1990, “uma ofensiva do empresariado no sentido de criar um sistema de certificação que transferisse a responsabilidade do Estado para o setor privado e excluísse a participação negociada com a representação dos trabalhadores” (p.1441). Dessa maneira, conforme os mesmos autores, a certificação profissional desvinculou-se das políticas de formação profissional e certificação escolar. Entretanto, a criação da rede *Certific* em estabelecimentos de ensino da rede federal de educação, ciência e tecnologia tende a reverter este quadro, reaproximando certificação e educação profissional.

A novidade é a revalorização do saber experiencial do trabalhador, desqualificado historicamente desde a construção da escola moderna, que passa a ser hegemônica como instituição oficial de transmissão dos saberes científicos e culturais necessários à formação do sujeito – tanto a criança, no ensino básico, quanto o aprendiz (sobretudo o jovem), no ensino técnico. Nessa perspectiva, as mudanças em curso no campo educativo permitem avançar para a superação da dicotomia entre a escola e o mundo da vida. A experiência vista como lugar de produção de saberes necessários ao trabalho e passíveis de validação e certificação contribui para o desenvolvimento de projetos educativos centrados nos atores da educação, em seus saberes, trajetórias e projetos pessoais, sociais e profissionais (PIRES, 2007; CANÁRIO, 2005).

A opção pela certificação profissional resulta da opção conceitual adotada do que se entende por competência e a relação que possui com a qualificação para o trabalho (MANFREDI, 2010, p. 8). Das diversas concepções teóricas acerca de qualificação para o trabalho, de acordo com Manfredi (2010), encontramos o modelo *job/skills*, o modelo interacionista e a qualificação social e profissional. No primeiro modelo a qualificação profissional é entendida como algo possível de ser prescrito, eis que tanto o perfil do trabalhador como as competências são dadas pelo posto de trabalho, ou seja, a qualificação não é inerente ao trabalhador, mas pertencente ao posto de trabalho. No segundo modelo, interacionista, a qualificação resulta do processo psicossocial que o trabalhador estabelece com a organização. Esse conceito ressalta a dinamicidade das competências profissionais, o enfrentamento social para a sua construção e a relação com o contexto em que ocorre, a competência resulta de aprendizagens individuais. No modelo de qualificação social e profissional a qualificação é entendida como uma construção dinâmica, que considera aspectos de natureza sociocultural e históricos onde o trabalho estabelece uma relação social fazendo do seu espaço um local de debates, conflitos e formação. A qualificação apresenta um caráter complexo porque resulta da qualificação individual e coletiva, há, assim, um resgate da centralidade do trabalho e do trabalhador.

A principal crítica à definição de competência que vem sendo adotada no campo educativo (RAMOS, 2006; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) refere-se ao seu cunho prescritivo, priorizando um tipo de *dever* ser do trabalhador ao invés de buscar compreender e inventariar os saberes construídos ao longo da sua trajetória de vida e de trabalho. Ao dissociar a competência e o sujeito em situação, perde-se a própria competência, conforme Ramos (2006).

Na abordagem de diferentes autores (RAMOS, 2006; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007; SCHWARTZ, 2010; MALGLAIVE, 1995), a competência equivale a um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador e, por serem seu

patrimônio histórico e singular, não se equivaleriam às competências de outrem. Aproximações conforme a categoria de trabalho, dando unidade a um coletivo são possíveis e pertinentes à compreensão da atividade de trabalho. Contudo, traduzi-las em listagens *standardizadas* – como os sistemas educacionais fizeram em diferentes países, inclusive o Brasil, usos estes que foram analisados por Ramos (2006) –, não teria pertinência, porque descontextualiza as competências das condições históricas singulares em que elas são produzidas e, com isso, perdem-se as competências em si.

Nesse contexto, a noção de competências ressalta o saber-fazer, isto é, a habilidade relacionada a um domínio específico, pressupondo saberes de toda ordem, não apenas conhecimentos teóricos ou disciplinares. Ao contrário, a competência reúne saberes em uso, os quais articulam saberes teóricos e saberes práticos e “[...] a atividade humana é governada por um conjunto de potencialidades que, embora lhe sejam imanentes, não lhe são redutíveis” (MALGLAIVE, 1995).

Assim como Schwartz (2010), Malglaive (1995) diferencia os saberes teóricos dos práticos utilizando como critério a linguagem, a recorrência ou não de uma espécie de tradução do saber em palavras. Em outras palavras, colocar em palavras<sup>6</sup> o saber é a forma de sistematizá-lo e visibilizá-lo. A competência corresponderia à capacidade de mobilizar os saberes formais e experienciais em uma situação singular, historicamente situada, em que o sujeito precisa reinserir na história os saberes adquiridos em sua trajetória para avaliar, adequar, recombina, enfim, confrontar aquilo que já sabe com uma atividade nova, que, em alguma medida, é inédita, se considerada do ponto de vista histórico.

Charlot (2005) trabalha a questão dos saberes e diz que estudar sobre a relação com o saber é “buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p.41). Estudar o saber é uma possibilidade de estudar homens e mulheres como sujeitos que se constroem por apropriação do mundo, como seres aprendentes. Para o autor, não é possível analisar as posições sociais se não for levada em consideração a história de construção e de transformação do sujeito. O mesmo ocorre quando se pretende analisar a sociedade em termos de classes sociais. É preciso observar a história dos sujeitos, porque um indivíduo não é formado apenas pela classe social a qual pertence.

---

6 Refere-se aqui à palavra escrita. O saber prático também recorre às palavras, porém no âmbito da oralidade, pois, se não houver alguma forma de colocar em palavras o saber, este não teria a dimensão coletiva que tem.

É preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza - sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação (...). O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. É como tal que se deve estudar a relação com o saber (CHARLOT, 2005, 40).

O autor faz uma clara distinção entre a relação de saber e a relação com o saber. A primeira é a relação que indivíduos ou grupos de indivíduos estabelecem, como por exemplo, a relação entre engenheiros e os trabalhadores na fábrica é uma “relação de saber” que tem como mediação o saber produzido no trabalho. Para Charlot (2005), a “relação de saber” é uma relação que esconde outras mediações - uma relação econômica, relação de poder. Na relação de saber que se estabelece no trabalho, encontra-se a produção de saber por parte do trabalhador e a apropriação desse saber por parte do empregador (capital).

A relação com o saber está vinculada à singularidade da relação de um sujeito com o saber. Trata-se da relação singular que cada sujeito estabelece como o saber, de acordo com sua história de vida e seu patrimônio cultural. Nesta dimensão de análise, a subjetividade tem papel fundamental, haja vista que há um sujeito que interage com o mundo e com o Outro de modo particular e, nessa interação, faz uma apropriação específica dos saberes em circulação no contexto sócio-histórico. Portanto, trata-se de uma dupla dimensão – singular e social.

A relação entre competência e saber acarreta a necessidade de buscar conhecer quais são os saberes experienciais dos trabalhadores, tanto no que diz respeito à singularidade de cada trabalhador, quanto à história e ao patrimônio coletivos de uma categoria de trabalhadores. Quais os saberes do ofício de cada área de certificação? Compreende-se que os sistemas de certificação de competências podem ser construídos no sentido de promover o reconhecimento e validação de competências. Para tanto, é necessária a construção de projetos educativos fundamentados na valorização dos saberes experienciais, o que pressupõe a criação de estratégias e instrumentos metodológicos próprios, criados para a investigação desses saberes (2007).

Entretanto, essas noções sofreram um desvio em sua significação, conforme Ramos (2006), quando interpretadas e implementadas pelos sistemas de educação

profissional e, posteriormente, sobre o ensino escolar em geral, que interpretam as competências como objetivos de ensino. Nesse sentido, as competências são vistas como um conjunto de atributos – em que ganham destaque as dimensões comportamental e cognitiva em detrimento da dimensão técnica – que o/a aluno/a deve incorporar. A ênfase recai, mais uma vez, sobre o indivíduo, ignorando a dimensão social das competências. Consolida-se, desse modo, a Pedagogia das Competências.

## O contexto e as políticas de certificação profissional no Brasil

A análise da implantação da Rede Certific<sup>7</sup> no sistema federal de ensino no Brasil implica considerar alguns elementos do contexto histórico recente do país. Com isso, pretende-se situar a proposta, compreender os condicionantes de sua formulação e execução.

Nos anos 1990, o Brasil implementa um conjunto de políticas que consolidam o neoliberalismo no país. Algumas das consequências sociais foram o desmantelamento do Estado de Bem Estar, a concentração de renda e a flexibilização e precarização das relações trabalhistas, bem como o aumento do desemprego. Como resposta a esse cenário, os movimentos sociais, em especial o movimento sindical, buscaram criar ações educativas que articulassem a educação profissional e a elevação de escolaridade, a partir da constituição de um currículo que integrasse os dois tipos de formação do trabalhador, portanto, uma proposta de Currículo Integrado. As experiências enfatizaram a valorização dos saberes experienciais dos trabalhadores como objeto de estudo, haja vista que esses saberes fazem parte do patrimônio cultural mobilizado pelas pessoas ao realizarem suas atividades cotidianas, as mais diversas.

Tais ações educativas exerceram influência sobre a construção<sup>8</sup> da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) tanto nos artigos concernentes à Educação de Jovens e Adultos, quanto no artigo dedicado à educação profissional, que prevê a certificação profissional pelas escolas técnicas. A validação, reconhecimento e certificação dos

---

7 A Rede Certific atende ao Art. 41 da LDB 9394/96, bem como ao Parecer n.16 de 1999, do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB16/99), ao Parecer CNE/CEB 40/2004, ao § 2º do Art. 2º da Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008, e à Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009.

8 O presente trabalho não se propõe a retomar o contexto de construção da LDB 9394/96, embora as autoras não desconsiderem as críticas à redação da Lei, redutora do debate realizado à época para a elaboração do documento. A respeito, ver Ramos (2009).

conhecimentos adquiridos no trabalho foram previstos na LDB 9394/96 do seguinte modo: “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (Art.41). O Parecer 16/99 indica como instituições aptas a fazer o processo as escolas técnicas, instituições de Educação Profissional, ONGs, entidades sindicais e da iniciativa privada.

Entretanto, as instituições que poderiam realizar a certificação, não levaram a cabo a ideia.<sup>9</sup> Embora a construção de uma política de certificação profissional no Brasil ocorra há uns quinze anos,<sup>10</sup> faremos destaque a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede Certific – criada no ano de 2009, em uma parcela dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (dezoito, no ano de 2010). Os Pareceres CNE/CEB 16/99 e CNE/CEB 40/2004 abordam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educacional de Nível Técnico. Por sua vez, a Lei nº 11.892/08 estabelece que “no âmbito de sua atuação os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”, conforme Art.2 referente às legislações e Pareceres acerca da certificação de competências profissionais a Portaria Interministerial, MEC e MTE, nº 1.082, de 20 de novembro de 2009. A Portaria cria a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede Certific. Trata-se de uma política pública de inclusão social constituída pela articulação do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A Rede Certific objetiva legitimar os conhecimentos dos e das trabalhadores(as) adquiridos em sua experiência de vida e trabalho independentemente de terem participado ou não de cursos de formação profissional.

A Rede Certific propõe-se a articular o trabalho à elevação da escolaridade através de reconhecimento e certificação dos saberes adquiridos pelos(as) trabalhadores(as) sejam eles jovens ou adultos. Em um processo que poderá levar de dois a três meses o/a trabalhador/a terá reconhecido seus saberes a partir de uma entrevista realizada por uma equipe multidisciplinar – pedagogo, psicólogo, assistente social e especialista da área. Caso o/a trabalhador(a) demonstre possuir os saberes profissionais da sua profissão e escolaridade adequada, será certificado, caso contrário, o/a trabalhador(a) será encaminhado para um curso de formação

---

9 Não houve iniciativas expressivas de certificação profissional, ao contrário da certificação escolar, realizada por meio dos Exames Supletivos e, desde 2008, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

10 Ver Manfredi (2010).

profissional. O trabalho de reconhecimento dos saberes profissionais é desenvolvido através da confecção de um memorial descritivo que é o registro dos saberes sócio-profissionais do trabalhador, atestado de Reconhecimento de Saberes Profissionais.<sup>11</sup>

As áreas oferecidas são: pesca e aquicultura, música, construção civil, eletroeletrônica ou turismo e hospitalidade.<sup>12</sup> Para qualquer das áreas, o pré-requisito é ter completa a 4ª série do Ensino Fundamental ou nível de escolaridade equivalente. Com isso, o público-alvo da rede, já na partida, deixa de fora 7% da população (taxa de analfabetismo absoluto, segundo INAF mais recente, de 2009). Em seguida, as atividades – centradas nas habilidades de leitura e escrita, por meio da criação de memorial – excluem outros 21% dos brasileiros, classificados no nível de alfabetismo rudimentar, totalizando 28% analfabetos funcionais no país, segundo dados do INAF de 2009 (IBGE, 2009).

## O contexto e as políticas de certificação profissional em Portugal

Há aspectos do contexto histórico português que auxiliam a compreensão do sistema de certificação profissional criado no país. A experiência está vinculada aos altos índices de analfabetismo (9%) e iletrismo<sup>13</sup> da população.

Em Portugal, no período do Estado Novo, os republicanos, com o apoio dos sindicatos operários, viam a escola como instituição capaz de esclarecer as mentes contra o tiranismo e fazer com que os cidadãos em geral desejassem a implantação da República. Por sua vez, o Estado Novo via a educação como uma aliada do Estado na reprodução ideológica dos valores sociais hegemônicos, e não como um direito individual (MONICA, 1980).

O período salazariano (1932-1974) findou o debate. A educação voltou-se para o disciplinamento e a reprodução da ideologia do Estado, tarefas, respectivamente, atribuídas aos pais e à escola. A repressão a qualquer forma de questionamento da política também fez parte das medidas do governo. Nesse sentido, o Decreto-Lei nº 23.048, de 23 de setembro de 1933, proibiu o funcionamento das associações de funcionários públicos, inclusive as dos professores (STOER, 2008). A reforma

11 O memorial descritivo é um documento que comprova, independente da escolaridade, os saberes do/a trabalhador(a) e o Certificado Profissional comprova a plenitude dos saberes do/a trabalhador(a) relacionado à ocupação e vinculado a um nível de escolaridade.

12 De acordo com o Ministério da Educação, a Rede Certific poderá incorporar novos perfis, e os interessados podem sugerir outras profissões.

13 A expressão refere-se ao nível rudimentar das habilidades de leitura, escrita e matemática. Sendo assim, equivale ao termo analfabetismo funcional, utilizado no Brasil pelo INAF.

Carneiro Pacheco (1936) potencializou a coerção ao definir a obrigatoriedade de conteúdos morais e cívicos no Currículo Escolar.

Durante o Estado Novo, a educação de adultos em Portugal ficou estagnada por um longo período. As marcas dessas políticas ainda são visíveis na história recente do país. O Inquérito ao Emprego – INE – realizado na década de 1990 – portanto, duas décadas após a Revolução dos Cravos – constatou que 62,4% da população ativa portuguesa não possuíam a escolarização obrigatória de nove anos.

Frente a essa realidade, ações voltadas à elevação de escolaridade da população e ao reconhecimento de saberes experienciais tornaram-se a tônica das políticas educacionais do país a partir dos anos 1990. A criação da ANEFA impulsionou um conjunto de ações tanto de formação quanto de certificação profissional: o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), organizado em Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCCs); os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA); as atividades de educação digital para juventude, organizadas nos Centros S@ber +. No ano de 2007, todas essas ações são reunidas na forma da Iniciativa Novas Oportunidades, a qual visa à oferta massiva das mesmas.

A ênfase ao processo RVCC, bem como à elevação de escolaridade, conforme Cavaco (2009), inscreve-se na lógica da gestão de recursos humanos, que se consolida nos países europeus a partir de documentos produzidos pela Comissão Europeia e a Unesco, nos quais “a educação é considerada um dever de todos os indivíduos, incide-se na responsabilização individual e defende-se que cada indivíduo é o ‘gestor de si’, responsável pelo seu percurso formativo e pela sua empregabilidade” (p.175).

A influência desses organismos na política educacional portuguesa materializa-se em acordos que estabelecem metas e ações para a elevação de escolaridade. O documento Iniciativa Novas Oportunidades (2007), por exemplo, menciona o acordo que motivou a aposta na elevação de escolaridade e qualificação dos trabalhadores portugueses:

A importância de apostar na generalização do nível secundário de escolaridade é claramente assumida pela Comissão Europeia que estabeleceu o objectivo de, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia terem completado o ensino secundário. (p.3)

Desse modo, os materiais desses organismos – em especial, o Livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia) – subsidiam a argumentação do governo no documento elaborado pelo governo português. As políticas de certificação, embora já existissem, sofrem influência da Comissão, sobretudo

na tônica na qualificação de recursos humanos, em detrimento da valorização dos saberes experienciais. Restringe-se, portanto, o processo à dimensão profissional, passando ao segundo plano as dimensões pessoal e social presentes no reconhecimento, validação e certificação de competências.

A Missão dos Centros Novas Oportunidades (CNOs) é: 1) assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades no âmbito da área territorial de intervenção de cada CNO e; 2) promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação, por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional.

O CNO<sup>14</sup> é oriundo dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - CRVCC, que funcionaram em Portugal a partir de meados dos anos 2000. Seus resultados, contudo, ficaram aquém das metas projetadas para 2010, segundo o documento em questão. Por esse motivo, a Iniciativa Novas Oportunidades propõe a massificação das políticas de elevação de escolaridade da população portuguesa, a partir de dois eixos:

1. elevar a escolaridade da juventude – para tanto, o documento ressalta as ações de combate ao abandono escolar e saída antecipada e precoce, dentre as quais destacam-se os cursos de dupla certificação, em que a escolarização une-se ao ensino técnico;
2. elevar a escolaridade de adultos ativos (pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho sem ter concluído a escolaridade, o que contribui para a desigualdade salarial e social da população, segundo o documento). É neste eixo que os centros de certificação profissional se encaixam.

A expansão da oferta de cursos de educação e formação de adultos e o alargamento da rede e número de pessoas abrangidas pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências constituem os elementos nucleares desta estratégia. Este sistema é encarado como via estratégica para envolver adultos em percursos qualificantes na justa medida em que permite reconhecer as competências adquiridas pela experiência, ao mesmo tempo que se propõem itinerários formativos adequados ao ponto de partida de cada um (p.15).

---

14 Os Centros Novas Oportunidades estão inseridos dentro de entidades públicas, centro de formação, ONG's – assim, os CNOs não existem por si só e para funcionarem é necessária a existência de um corpo técnico qualificado e condições financeiras.

Reconhecimento, validação e certificação são as etapas que ocorrem durante o processo de reconhecimento e validação de competências. A certificação é a etapa que o cidadão português terá confirmadas – integral ou parcialmente – as qualificações evidenciadas.<sup>15</sup> Esse processo, que valoriza a escola da vida é anterior aos Centros Novas Oportunidades. Essa nova política abarca as já existentes (Cursos de EFA – Educação e Formação de Adultos, RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, além do Projeto S@ber +), juntando jovens e adultos e introduz como principal novidade a elevação ao 12º ano a obrigatoriedade do ensino.

Dois aspectos contextualizam a implantação da política do CNO. A primeira é a filiação teórica da teoria do capital humano – TCH – atrelando a produtividade à qualificação individual dos trabalhadores. O segundo aspecto é a hegemonia da certificação, já que as formações disponíveis são as do Catálogo Nacional de Qualificação. Embora a certificação apresente a vantagem do reconhecimento e permita a construção de perfis profissionais, o Catálogo Nacional representa a homogeneização dos cursos e áreas de trabalho que os CNOs podem ofertar.

## Aproximações

A análise da Rede Certific – Brasil – e do programa Novas Oportunidades – Portugal – permite algumas aproximações entre as propostas, embora a primeira esteja ainda em fase de implantação, enquanto o sistema RVCC português tem já uma década. Trata-se, portanto, de dois momentos bastante distintos nas trajetórias dos programas. Contudo, há semelhanças. Uma delas é o nível de analfabetismo dos dois países: 7% no Brasil (INAF, 2009) e 9% em Portugal (CAVACO, 2009).

A motivação das iniciativas é semelhante: resgatar e valorizar os saberes experienciais dos trabalhadores, formalizando através da certificação o reconhecimento e a validação das competências profissionais destes sujeitos, de modo a promover a sua reinserção profissional ou evitar o desemprego, além de fomentar a elevação de escolaridade. Além disso, os sistemas buscam responder às demandas do mercado de trabalho, com a criação de sistemas de certificação de qualidade desde o ISO 9000. Um dos seus critérios de avaliação é a formação escolar e profissional dos trabalhadores.

---

15 No caso de receber a certificação parcial, o aluno é encaminhado para complementação da formação.

Além disso, os níveis aproximados de analfabetismo permitem apontar a contradição entre os procedimentos adotados em ambos os programas – centrados no uso da linguagem escrita – em relação aos saberes escolares do público-alvo da certificação. Logo, urge articular a certificação a outras iniciativas de elevação dos níveis de letramento dessas pessoas. Do contrário, a certificação somará mais uma experiência de exclusão social para esses jovens e adultos.

No que tange às especificidades de cada proposta, no Brasil, as áreas reproduzem uma formação fragmentada e demasiadamente especializada. Alguns exemplos da ampla gama de diplomas oferecidos aos profissionais: na área da pesca, há certificação para trabalhador de preparação de pescados – recepção, trabalhador de preparação de pescados – higienização, trabalhador de preparação de pescados – embalagem/estoque/expedição, trabalhador de preparação de pescados – controle de qualidade, trabalhador de preparação de pescados – operador de beneficiamento, redeiro, criador de peixes – viveiros escavados, criador de peixes – tanque rede.

Alguns desses ofícios nunca exigiram certificado para seu exercício, sugerindo que a rede CERTIFIC reproduz a visão de que o acúmulo de títulos potencializará ou mesmo garantirá a *empregabilidade* do trabalhador. Além disso, a certificação está desvinculada dos cursos de EJA. Considera-se pertinente construir uma oferta integrada de certificação e escolarização básica, o que demandaria aproximar a rede CERTIFIC e o PROEJA, também implantado nos IFs. Desse modo, a certificação poderia fomentar a conclusão da escolaridade e vice-versa. Nesse aspecto, a experiência dos CNOs pode inspirar a articulação entre certificação e formação, permitindo retomar a trajetória de estudos e a complementação da formação profissional.

## Conclusão

Neste trabalho, buscou-se problematizar as concepções de experiência, saberes e competências dos trabalhadores que sustentam as propostas de certificação profissional do Brasil e de Portugal. Para tanto, a análise de documentos brasileiros e portugueses possibilitou compreender a relação entre o contexto sócio-histórico dos países e a implantação de dispositivos que contribuem ao reconhecimento dos saberes experienciais dos trabalhadores, mas também à responsabilização do trabalhador pela própria formação continuada e qualificação profissional. Nesse sentido, as propostas podem tender para a reprodução da TCH ou para a retomada de propósitos da educação popular, de valorização dos saberes experienciais com vistas à emancipação humana.

Evidencia-se, portanto, uma tensão conceitual entre dois campos. Por um lado, a Educação Popular, sobretudo o movimento sindical – que, no Brasil, motivou a criação de cursos de elevação de escolaridade integrada à educação profissional, construindo o conceito de Currículo Integrado. Por outro, TCH e a Pedagogia das Competências, que enfatizam a responsabilidade do indivíduo de buscar formação e garantir sua colocação no mercado, e não o reconhecimento daquilo que o sujeito aprendeu sobre seu ofício ao longo da trajetória de vida e trabalho. Essas perspectivas confrontam-se nos processos de reconhecimento e validação de competências, e o domínio de uma ou de outra dependerá da definição de um projeto educativo mais amplo, concentrado na formação geral do trabalhador, sem restringir-se à sua instrumentalização para o mercado de trabalho.

Alguns desafios emergem da análise sobre os dispositivos de certificação profissional criados pelos sistemas educacionais do Brasil e de Portugal. O mais evidente é a criação de metodologias de investigação do mundo do trabalho, os saberes experienciais dos trabalhadores da área de atuação; as especificidades destas experiências se contrastados com os formais.

Também se constitui como desafio das propostas problematizar a contradição presente entre o público atendido e as metodologias centradas na escrita. Os dados de ambos os países indicam que os jovens e adultos com escolaridade até 4ª série/4º ano não ultrapassam os níveis mais rudimentares de letramento, enquadrando-se no analfabetismo funcional, segundo o INAF, ou de iliteracia, conforme o sistema português. Ainda assim, os dispositivos de certificação profissional de ambos os países centram-se na produção de um memorial reflexivo sobre a própria trajetória de aprendizagens. Com isso, o processo tende a excluir aqueles trabalhadores que, embora possuam saberes experienciais do trabalho, não possuem as habilidades correspondentes ao nível de escolaridade exigido.

As questões abordadas neste trabalho buscam contribuir para o fortalecimento das políticas de certificação profissional, problematizando os desafios existentes com vistas à melhoria do processo. Considera-se que tais políticas podem potencializar e valorizar os saberes experienciais dos trabalhadores.

## Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **INAF Brasil 2009** - Índice de Alfabetismo Funcional – Principais Resultados. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2010. Disponível em: [http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio\\_inaf\\_2009.pdf](http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf). Acesso em: 14 fev. 2011.

BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som** – Um manual prático. 4. ed. Porto Alegre: Vozes, 2005.

BRASIL. **Lei n. 9394** de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 28/02/2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 16/99** do Conselho Nacional de Educação de 05 de outubro de 1999 – parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 26/11/1999, Resolução publicada no Diário Oficial da União em 22/12/1999.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB n. 40/2004** de 08 de dezembro de 2004 - trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Brasília: Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 26/01/2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.892**, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 - institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: publicada no Diário Oficial da União em 30.12.2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial n. 1.082**, de 20 de novembro de 2009 - dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Brasília: publicada no Diário Oficial da União em 23 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Rede CERTIFIC**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 14/02/2011.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CARLAN, C. U. Documento / monumento: os tipos materiais produzidos pela história científica. **Barbarói [recurso eletrônico]: revista do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Psicologia / Universidade de Santa Cruz do Sul**, n.29, p.138-149, jul./dez. 2008.

CAVACO, C. **Adultos poucos escolarizados**: políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GODINHO, A. C. ; FISCHER, M. C. B. Ação Sindical Brasileira dos Anos 1990 no Campo da Educação do Trabalhador: Campos de referência. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.18, n.2, p.155-169, maio/ago. 2009.

MALGLAIVE, G. **Ensinar Adultos**. Porto: Porto Editora, 1995.

MANFREDI, S. M. (2010). Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social. **Revista Linhas Críticas**, vol.16, n.30, p.1-24, enero-julio.

MÓNICA, M. F. Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. **Análise Social**, vol.XVI, n.63, p.499-518, 1980. Disponível em: <http://www.google.pt/search?hl=pt-BR&source=hp&q=Ler+e+poder%3A+debate+sobre+a+educa%C3%A7%C3%A3o+popular+nas+primeiras+d%C3%A9cadas+do+s%C3%A9culo+XX&aq=f&aqi=&aql=&oq=>. Acesso em: 13 fev. 2011.

MORAES, C. S. ; NETO, S. L. Educação, Formação Profissional e Certificação de Conhecimentos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1435-1469, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 17 mar. 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: perspectivas, usos e possibilidade. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, vol. 1, n. 3, 2º sem./1996. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/>. Acesso em: 18 maio 2011.

PIRES, A. L. O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. **Sísifo**, Lisboa, n. 2, vol. 20, p.5-20, jan./abr. 2007.

PORTUGAL. **Novas Oportunidades** – Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social; Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Iniciativa\\_Novas\\_Oportunidades.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf). Acesso em: 02 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas da Educação**. Disponível em <http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais>. Acesso em: 10 fev. 2011

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo, Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com>. Acesso em: 18/05/2011.

STOER, S. R.. A revolução de abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 26, p.49-70, 2008. Disponível em: <http://www.google.pt/search?hl=pt-BR&source=hp&q=A+revolu%C3%A7%C3%A3o+de+abril+e+o+sindicalismo+dos+professores+em+Portugal&btnG=Pesquisa+Google&aq=f&aqi=&aql=&oq=>. Acesso em: 13 fev. 2011.

SCHWARTZ, Y. A Experiência é formadora? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.

SCHWARTZ, Y & DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Ed.UFF, 2007.

Recebimento em: 11/04/2011.

Aceite em: 17/05/2011.