

Formação

**Humanizar cuidados
de saúde:
uma questão
de competência**

Ministério da Saúde

Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde - SIS

Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

PROFAE

02

Formação

Humanizar cuidados
de saúde:
uma questão de
competência

Maio de 2001

Ministério da Saúde

Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde

Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - PROFAE

Sumário

Editorial

3

Desenvolvendo idéias para a organização de um sistema de certificação de competências na área da saúde

Artigos

5

Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho

Neise Deluiz

17

Qualificação, competências e certificação: visão educacional

Marise N. Ramos

27

Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa

Léa Depresbiteris

39

Certificação de competências em educação profissional: concepção e implementação

Cleunice Matos Rehem

45

Sistema de Certificação de Competências PROFAE: bases conceituais

Milta Neide Freire Barron Torrez

53

Certificação de competências profissionais: o que o PROFAE está pensando e fazendo

Cláudia Maria da Silva Marques

Entrevistas

61

Certificação ocupacional: aproximando formação e trabalho

Nassim Mehedff

Secretário de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego

65

Sistemas de certificação de pessoal como instrumentos de valorização profissional

Alfredo Lobo

Secretário Executivo do Comitê Brasileiro de Certificação

Desenvolvendo idéias para a organização de um sistema de certificação de competências na área da saúde

Esta segunda edição da revista *Formação* traz para o leitor vários elementos do debate de um importante, complexo e polêmico tema da atualidade: a certificação de competências.

Quando assumimos a responsabilidade de promover a articulação entre os atores envolvidos com a prática do auxiliar de enfermagem, a fim de organizar e implementar um sistema de certificação de competências voltado para os egressos dos Cursos de Qualificação Profissional de Nível Técnico em Auxiliar de Enfermagem do **PROFAE**, assumimos também a responsabilidade de buscar, sistematizar e divulgar informações sobre este tema. Foi com este propósito que realizamos, em novembro de 2000, o seminário *Certificação de Competências para a Área da Saúde: os desafios do PROFAE*, cujos objetivos estavam focados em dois principais aspectos: abrir o debate sobre o tema (já existente nos setores do trabalho e da educação) entre os atores do setor saúde, e analisar as perspectivas de organização e implementação das metodologias a serem utilizadas pelo **PROFAE**.

Nosso desafio hoje é desenvolver um processo que possibilite identificar, promover e gerir os saberes que devem ser mobilizados pelos trabalhadores, para que estes atuem segundo a premissa básica de melhorar a qualidade da assistência em saúde, incorporando em suas ações os princípios da integralidade da atenção, da humanização do cuidado e do reconhecimento da autonomia e dos direitos do usuário dos serviços de saúde.

Nesta edição são apresentados artigos e entrevistas (alguns deles, inclusive, relatos de apresentações realizadas no próprio seminário), que abordam de maneira atualizada e crítica o tema da certificação de competências profissionais. Queremos oferecer ao leitor uma visão geral dos pressupostos e parâmetros que orientam a organização e implantação de sistemas de certificação, tanto na perspectiva do mundo do trabalho quanto na perspectiva educacional.

Esperamos, desta maneira, estar contribuindo para o debate sobre este tema, e cumprindo nosso objetivo de tornar esta publicação um instrumento de divulgação e mobilização de idéias no campo da educação profissional em saúde.

Cláudia Maria da Silva Marques
Coordenadora do SCC/PROFAE

Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho¹

Neise Deluiz

Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro

As exigências crescentes de produtividade e de qualidade e um contexto de mercado de trabalho instável e flexível ampliam os requisitos de qualificação dos trabalhadores e tornam cada vez mais generalizada a implantação de modelos de formação e de gestão da força de trabalho baseados em competências profissionais. Neste artigo, a autora mostra a importância de ampliar a qualificação dos trabalhadores em saúde, tanto na dimensão técnica especializada, quanto na dimensão ético-política, comunicacional e de inter-relações pessoais, para que eles possam participar como sujeitos integrais no mundo do trabalho.

Nas últimas duas décadas, o mundo tem presenciado mudanças no contexto econômico, político, social e cultural. A configuração que o capitalismo vem assumindo a partir dos anos 1970 revela a crise do padrão de acumulação capitalista estruturado sob o binômio taylorismo-fordismo, e sua alteração ou substituição por formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, o que se convencionou denominar como a especialização flexível (Piore e Sabel, 1984) ou toyotismo.

A produção em massa fordista – que vigorou a partir de 1913 na indústria automobilística norte-americana – era um padrão de organização industrial baseado na produção em série, no uso intensivo de materiais e no capital fixo, com base material calcada na eletromecânica e na petroquímica, forte dependência da energia oriunda do petróleo e localização em grandes concentrações industriais. O fordismo adotava como forma de organização do trabalho um modelo de gestão da mão-de-obra fundado na extrema divisão do trabalho e na fragmentação do saber, decorrentes do parcela-

mento das tarefas e da separação entre concepção e execução.

Mas o modelo de desenvolvimento fordista – que atingiu seu auge entre anos pós II Guerra e o início da década de 1970 – era muito mais do que um modo de organização da produção e do trabalho. Ancorava-se na produção em larga escala e no consumo da ampla massa de trabalhadores, alinhava-se com a política econômica keynesiana do pleno emprego e da intervenção do Estado na esfera econômica e apoiava-se na presença de um Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), que desenhava políticas sociais e de seguridade social que permitiam a produção e a reprodução da força de trabalho. Na ótica política, possibilitou o desenvolvimento de uma forte estrutura sindical e de um complexo sistema de relações industriais, que incluía a participação dos trabalhadores tanto na esfera da produção, por meio dos sindicatos, quanto na esfera pública, nos marcos da social-democracia.

¹ Texto base da palestra proferida pela autora no *Seminário Certificação de Competências para a Área de Saúde: os desafios do PROFAE*, realizado em novembro de 2000, em Brasília-DF.

A crise que assolou o sistema capitalista no início da década de 1970 – e que gerou as transformações no mundo da produção e do trabalho que hoje vivenciamos – revelou as fragilidades do modo de organização da produção e do trabalho industrial baseado no taylorismo/fordismo. A crise energética dos anos 1970, a resistência dos trabalhadores organizados à produção fordista e as mudanças no mercado consumidor de bens e serviços – com demandas cada vez mais exigentes e segmentadas – acirraram a concorrência intercapitalista, fazendo com que as empresas se reestruturassem, adotando estratégias de racionalização e diminuição de custos e de aumento da produtividade e qualidade de seus produtos e serviços.

Para enfrentar os mercados cada vez mais competitivos e instáveis, as empresas passaram a investir em novas tecnologias de base microeletrônica e adotaram novas concepções organizacionais. O uso intensivo de tecnologias de base microeletrônica tem um papel relevante neste contexto, já que estas possibilitam ganhos de produtividade ao substituir em grande escala o trabalho vivo, permitem o surgimento de novos processos e produtos, e propiciam rápidas adaptações na produção de bens e serviços diante das flutuações do mercado. As novas estratégias de administração e de gestão da força de trabalho possibilitam: a integração dos processos produtivos; a flexibilização não só de produtos e de processos, como também do trabalho; a descentralização da produção, através da qual a empresa matriz (empresa-mãe) estabelece ampla rede de fornecedores subcontratados, terceirizando atividades; o enxugamento das estruturas de operação, para diminuir custos; e mudanças na divisão do trabalho, integrando funções anteriormente separadas como a produção e o controle de qualidade (Deluiz, 1994, 1995).

Nos anos 1990, as mudanças na dinâmica do capitalismo internacional

aprofundam-se e expandem-se. A internacionalização dos mercados e sua crescente integração, a tendência à formação de blocos regionais para o intercâmbio industrial e comercial, a fusão de empresas que formam grandes conglomerados, e o deslocamento de plantas industriais e de empresas de serviços para distintas regiões do mundo em busca de maiores lucros, menores custos de produção e de mão-de-obra barata com fraco poder de organização sindical, são alguns dos elementos de sinalização das transformações estruturais que configuram a globalização econômica.

O aprofundamento do processo de internacionalização do capitalismo nas duas últimas décadas engendra um novo padrão de relacionamento econômico entre os países e a consolidação de reformas de amplo espectro, traduzidas em políticas de perfil neoliberal adotadas como saída para a crise econômica. Estas políticas defendem mudanças com relação ao tamanho e atribuições do Estado por meio das privatizações, objetivando diminuir os gastos públicos. Defendem também a não-intervenção estatal na economia, na perspectiva do Estado mínimo, a ênfase no mercado, com a desregulamentação das economias nacionais, e o desmonte das políticas sociais efetivadas pelo Estado de Bem-Estar Social.

A intensificação deste processo tende a ampliar as desigualdades econômicas em escala mundial e as conseqüências sociais são visíveis: o desemprego estrutural, a reestruturação do mercado de trabalho, a flexibilidade e a desregulamentação do trabalho, a terceirização das atividades, o crescimento dos empregos precários, a exclusão de amplos contingentes de trabalhadores do mercado formal e o empobrecimento da população. As ameaças aos direitos dos trabalhadores ocorrem em um quadro de dificuldades de organização e sindicalização e de desmobilização de movimentos reivindicatórios. A globalização econômica corresponde

à globalização do mundo do trabalho e da questão social.

A internacionalização da economia, a competição entre as empresas, o uso intensivo das inovações tecnológicas, a redução dos postos de trabalho, o desemprego estrutural, o aumento da exclusão social, o agravamento das diferenças sociais entre os países ricos e os pobres – e entre os ricos e os pobres dentro de um mesmo país – e a devastação do meio ambiente pelo uso predatório das tecnologias são faces de uma mesma moeda. Trata-se da opção por um modelo de desenvolvimento pautado exclusivamente pela ótica econômica, sem preocupação com o indivíduo ou com as comunidades e sociedades. Segundo Dowbor (1998), tornou-se cada vez mais difícil identificar o bem-estar humano com o bem-estar da economia.

O setor de serviços vem sendo atingido, tal como o setor industrial, pelos processos de racionalização e reestruturação, e sofre os impactos das transformações tecnológicas e das mudanças organizacionais nas empresas e instituições. O lado sombrio deste processo revela-se no enxugamento das estruturas de operação e na terceirização de atividades, cujas conseqüências são o desemprego e o emprego precário. O lado luminoso é a possibilidade de um trabalho com novos conteúdos, a partir de novas concepções gerenciais e da introdução de tecnologias que exigem maior base de educação geral, além de novos requisitos e atributos de qualificação profissional.

Mudanças na natureza do trabalho e as novas exigências de qualificação para os trabalhadores

No contexto de crise da sociedade do trabalho ocorre um fenômeno paradoxal: a ampliação do desemprego e do trabalho precarizado e informal, e, simultaneamente, a emergência de um trabalho revalorizado, no qual o trabalhador polivalente, multiquificado deve exercer, cada vez mais, funções abstratas e

executar, cada vez menos, trabalho manual.

Apesar da permanência do paradigma taylorista/fordista nos espaços produtivos e mesmo de sua convivência com os novos conceitos de produção, surgem novas tendências em relação ao trabalho: este se torna mais intelectualizado, complexo, autônomo e coletivo (Schwartz *apud* Alaluf, 1995). Com o avanço tecnológico, as tarefas tornam-se indeterminadas, dadas as possibilidades de múltiplos usos dos próprios sistemas computadorizados, e a tomada de decisões passa a depender da captação de uma multiplicidade de informações obtidas através das redes informatizadas.

A complexidade advém do fato de que é preciso lidar não só com símbolos e signos, mas com o novo, o incerto e o aleatório nas atividades de trabalho. As novas exigências do trabalho requerem não só uma flexibilidade técnico-instrumental, como também a flexibilidade intelectual, tendo em vista as necessidades de melhoria contínua dos processos de produção de bens e serviços.

O trabalho não-qualificado, fragmentado, repetitivo, rotineiro e prescrito, característico do modelo taylorista/fordista, é substituído, nas empresas e instituições que adotaram as novas formas de organização do trabalho, por um trabalho polivalente, integrado, em equipe, com mais flexibilidade e autonomia. Um trabalho de “arbitragem”, onde é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir em relação a uma dada situação concreta de trabalho. A natureza deste tipo de trabalho reveste-se da imprevisibilidade das situações, nas quais o trabalhador ou o coletivo de trabalhadores tem que fazer escolhas e opções todo o tempo, ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas nas atividades.

O trabalho individualizado cedeu lugar ao trabalho em grupo e as tarefas do posto de trabalho foram

substituídas pelas funções polivalentes em “ilhas de produção”, “grupos semi-autônomos” e equipes de trabalho (Deluiz, 1996). Por fim, devido a situações de trabalho em constante mudança, a atividade inventiva dos trabalhadores passou a ser incessantemente mobilizada e o conhecimento incorporado como saber de gestão. Saber gerir a produção é, também, saber gerir a si próprio na atividade produtiva (Neves e Carvalho, 1997). Neste contexto, o conteúdo e a qualidade do trabalho humano modificaram-se.

Capacidades de diagnóstico e de solução de problemas, e aptidões para tomar decisões, trabalhar em equipe, enfrentar situações em constantes mudanças e intervir no trabalho para melhoria da qualidade dos processos, produtos e serviços, passam a ser exigidas dos trabalhadores no quadro atual de mudanças na natureza e no processo de trabalho.

As características do trabalho no setor saúde

O setor saúde faz parte do setor de serviços, integrando o conjunto das atividades denominado serviços de consumo coletivo. Sofre de igual forma os impactos do processo de ajuste macroestrutural que vêm atingindo o setor industrial nas duas últimas décadas: por um lado, a busca de produtividade e de qualidade pela via da redução de custos, privatizações e terceirizações; por outro, as exigências de melhoria de processos e serviços, por meio de novas formas de organização do trabalho e de investimentos em programas de capacitação profissional dos trabalhadores.

O trabalho em saúde guarda, entretanto, algumas especificidades. É, no dizer de Offe (1991) um trabalho reflexivo², no qual as decisões a serem tomadas implicam na articulação de vários saberes que provêm de várias instâncias, tais como a formação geral (com ênfase no conhecimento científico), a formação profissional (com ênfase no

conhecimento técnico) e as experiências de trabalho e social (qualificações tácitas), e que são mediados pela dimensão ético-política. Caracteriza-se pelas incertezas decorrentes da indeterminação das demandas, pelas descontinuidades e pela necessidade de prontidão no atendimento a todos os casos, inclusive os excepcionais. Por isso, o trabalho em saúde não pode seguir uma lógica rígida como a racionalidade dos critérios da produção material, sendo difícil a sua normatização técnica e a avaliação de sua produtividade (Offe, 1991).

As características do processo de trabalho em saúde são a complexidade, a heterogeneidade e a fragmentação. A complexidade decorre da diversidade das profissões, dos profissionais, dos usuários, das tecnologias utilizadas, das relações sociais e interpessoais, das formas de organização do trabalho, dos espaços e ambientes de trabalho. A heterogeneidade revela-se pela diversidade dos vários processos de trabalho que coexistem nas instituições de saúde e que têm, muitas vezes, uma organização própria e funcionam sem se articular de forma adequada com os demais processos de trabalho. A fragmentação encerra várias dimensões, tais como a fragmentação conceitual, ou seja, a separação entre o pensar e o fazer; a fragmentação técnica, caracterizada pela presença cada vez maior de profissionais especializados e a fragmentação social, que estabelece relações rígidas de hierarquia e subordinação, configurando a divisão social do trabalho no interior e entre as diversas categorias profissionais (Quintana, Roschke e Ribeiro, 1994).

A organização do trabalho em saúde apresenta um forte compo-

2. Claus Offe define o setor de serviços como “meta-trabalho”, como “trabalho reflexivo”, enquanto “proteção e resguardo”, como certificação organizada das formas de reprodução social (p.17). Para o autor, o setor de serviços abrange a totalidade daquelas funções no processo de reprodução social, voltadas para a reprodução das estruturas formais, das formas de circulação e das condições culturais dentro das quais se realiza a reprodução material da sociedade (p.15).

nente gerencial taylorista/fordista, caracterizado por postos de trabalho separados, mas encadeados, tarefas simples e rotineiras, geralmente prescritas, intensa divisão técnica do trabalho com a separação entre concepção e execução e grande contingente de trabalhadores semi-qualificados com um mínimo de possibilidade de intervenção autônoma no processo de trabalho. Apesar disso, verifica-se desde a década de 1980 a influência do planejamento estratégico e da administração participativa, e a preocupação com o maior envolvimento e comprometimento dos recursos humanos, tendo por objetivo a melhoria da qualidade do trabalho.

A incorporação de novas tecnologias no setor saúde tem implicado no surgimento de novos serviços e ocupações, e a redução da mão-de-obra conseqüente varia de acordo com a área onde estas tecnologias são utilizadas e com a forma de gestão organizacional escolhida. De modo geral, as inovações tecnológicas têm implicado em aumento da produtividade do trabalho em saúde e favorecido a busca de maior qualificação da força de trabalho (Nogueira, 1987; Peduzzi, 1997).

Diante desse quadro, quais deveriam ser as propostas para a formação do profissional de nível técnico em saúde? Considerando a concepção de saúde que tem como referência doutrinária a Reforma Sanitária e como estratégia de reordenação setorial e institucional o Sistema Único de Saúde (SUS), torna-se necessário pensar uma formação de trabalhadores em saúde “(...) inspirada no paradigma da promoção da saúde (que) aponta para a multisetorialidade, de um lado, e a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, de outro” (BRASIL/MEC/MS, 1999).

No contexto atual de mudanças no processo de trabalho em saúde, com a constante introdução de inovações tecnológicas e de novas formas de

organização do trabalho em busca da melhoria da qualidade e da produtividade dos serviços, tornam-se imperativos a compreensão global do processo de trabalho, a maior articulação entre os diversos setores para o desenvolvimento de modelos de atenção voltados para a qualidade de vida, a maior integração das ações dos diferentes agentes que atuam na área da saúde – dado o seu caráter multiprofissional e interdisciplinar, a necessidade de agregar e recompor trabalhos antes parcelados, a comunicação entre os diferentes membros da equipe, a maior liberdade de decisão e autonomia para intervir no processo de trabalho (Deluiz, 1997), e a “*humanização do cuidado na perspectiva do cliente (...) através da interação com o cliente/paciente (ponta) e a atuação dos serviços de apoio (retaguarda)*” (id., 1999).

É fundamental, portanto, ampliar a qualificação dos trabalhadores em saúde, tanto na dimensão técnica especializada, quanto na dimensão ético-política, comunicacional e de inter-relações pessoais (Peduzzi, 1997) para que eles possam participar como sujeitos integrais no mundo do trabalho.

O modelo das competências: limites e possibilidade

Diante das crescentes exigências de produtividade e de qualidade dos setores produtivos e em um contexto no qual o mercado de trabalho é instável, flexível e cambiante, ampliam-se os requerimentos relativos às qualificações dos trabalhadores e torna-se cada vez mais generalizada a implantação de um modelo de formação e de gestão da força de trabalho baseado no enfoque das competências profissionais.

A noção de competência começou a ser utilizada na Europa a partir dos anos 1980. Trata-se de uma noção polissêmica que envolve várias acepções e abordagens. Origina-se das Ciências da Organização e surge no quadro de crise do modelo de organização taylorista/fordista, de

mundialização da economia, de exacerbação da competição nos mercados e de demandas de melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Neste contexto de crise, e tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem é orientada para a ação, e a avaliação das competências é baseada nos resultados observáveis (Deluiz, 1996).

O modelo da competência vem substituir a qualificação, um conceito-chave da sociologia do trabalho, caracterizada por ser multidimensional: qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho; qualificação do trabalhador, que incorpora as qualificações sociais ou tácitas; qualificação operatória (potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho) e qualificação como uma relação social, resultado de uma correlação de forças capital-trabalho (Hirata, 1994).

O conceito de qualificação estava vinculado “à escolarização e sua correspondência no trabalho assalariado, no qual o status social e profissional estava inscrito nos salários e no respeito simbólico atribuído a carreiras de longa duração” (Paiva, 2000). O tradicional conceito de qualificação estava relacionado, portanto, aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se, no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade de salários, aos cargos e às carreiras. A crise da noção do posto de trabalho associado ao modelo de classificações e de relações profissionais fordistas resultou, assim, na adoção de um novo modelo de organização do trabalho e de gestão da produção

calculado nas competências e no desempenho individual dos trabalhadores.

Neste modelo importa não só avaliar a posse dos saberes escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador assumem, no modelo das competências, extrema relevância.

No contexto atual de crise da sociedade do trabalho assalariado e do trabalho prescrito, o modelo de competência expressa uma profunda modificação na organização do trabalho e nas relações sociais dentro da empresa. Para Zarifian (1998) a competência é compreendida como:

“(...) um assumir de responsabilidade pessoal do assalariado frente às situações produtivas. Assumir responsabilidades quer dizer uma atitude social de tal sorte que o assalariado vai, por conta própria, tentar atingir o complexo de performances que ele deverá respeitar e tentar enfrentar, sempre a partir de si mesmo, os eventos que ocorrem de forma imprevista na situação produtiva. (...) Este assumir de responsabilidade é uma atitude social de implicação (de engajamento), no sentido em que mobiliza fortemente a inteligência e a subjetividade da pessoa. Significa também assumir riscos, pois toda pessoa que aceita assumir responsabilidades corre o risco de fracassar, de “não estar à altura”, e então de sofrer uma avaliação negativa por parte da hierarquia e de colegas de trabalho. (...) A competência pode ser definida também como o exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho, que é um distanciamento crítico face ao seu trabalho, o fato de que a pessoa questiona frequentemente sua maneira de trabalhar e os conhecimentos que ela mobiliza.”

A literatura corrente sobre a noção de competência assinala, em termos gerais, que a competência profissional é a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em uma dada situação concreta de trabalho e em um determinado contexto cultural. Segundo Zarifian (1999) a competência exprime uma mudança essencial nas organizações, configurando uma nova forma de atuação do trabalhador diante destas transformações e, ao mesmo tempo, um novo modelo de gestão da força de trabalho. As competências referem-se às modificações dos conteúdos profissionais e dos ofícios.

Os objetivos da adoção do modelo das competências no mundo do trabalho são adequar a formação da força de trabalho às novas exigências do sistema produtivo, possibilitar maior flexibilização do mercado de trabalho pela noção de *empregabilidade* (o trabalhador passa a ser responsável por sua inserção no mercado, mantendo suas competências atualizadas) e unificar o sistema de qualificação profissional, tornando possível a disponibilidade e a mobilidade dos trabalhadores, que passariam a ter livre circulação no mercado de trabalho setorial, intra-setorial, nacional e internacional.

No modelo das competências, os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional devem ter uma “utilidade prática e imediata” e garantir a *empregabilidade* dos trabalhadores. A qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo “produto” final, ou seja, o trabalhador instrumentado para atender às novas necessidades do processo de modernização do sistema produtivo. O “capital humano” das empresas precisa ser constantemente atualizado para evitar a obsolescência e garantir o diferencial de competitividade necessário à concorrência na economia globalizada. Nesta ótica, a questão da *empregabilidade* é colocada

como responsabilidade individual dos trabalhadores e as possibilidades de sua inserção ou permanência no setor formal e no informal dependem da posse daqueles saberes teóricos, práticos ou metodológicos mais adequados à competição pelas ocupações e empregos disponíveis.

A experiência internacional tem apontado diversas dificuldades na implementação de sistemas de certificação profissional baseada em competências, entre elas a complexidade técnica para a identificação de competências no mercado, a padronização e normalização das mesmas, e a falta de agilidade técnico-administrativa das instâncias encarregadas da normalização, sobretudo no momento da sua incorporação aos currículos (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2000). Outras dificuldades dizem respeito aos referenciais para definir as competências e aos instrumentos para detectar os seus conteúdos e captar sua dinâmica, isto é, quais são as formas de articulação das competências diante da necessidade de resolver problemas e de que modo são postas em ação em uma situação concreta.

Ao definir o desenho de um sistema de certificação profissional baseada em competências (SCC), um dos aspectos a serem evitados é a visão “adequacionista” da formação, voltada para o atendimento imediato das necessidades do mercado de trabalho e das exigências empresariais. Ao reduzir a formação do trabalhador à esfera profissional, em detrimento de uma formação integral que abranja a dimensão de cidadania, a abordagem das competências tende a tornar-se reducionista, intrumentadora e tecnicista.

Outro aspecto a ser enfrentado na definição do sistema é a tendência à valorização dos saberes profissionais operativos, evidenciando a separação entre concepção e execução e a ruptura entre os princípios científicos que fundamentam os conhecimentos profissionais e a sua operação. O SCC deve enfatizar a necessidade de

ampliação da base de educação geral associada à formação profissional, pois, do contrário, corre-se o risco de se formar trabalhadores descartáveis pela rápida obsolescência de conhecimentos adquiridos de forma imediata e sem o aprofundamento necessário.

Um dos limites a serem considerados na formulação de um sistema de certificação profissional baseada em competências é a tendência à apropriação acrítica da noção de competência, que conduz a uma abordagem individualizada e individualizante das relações sociais da formação do trabalhador. É preciso ressaltar que as competências, mesmo tendo um conteúdo subjetivo e individual, são construídas ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador, o qual partilha de experiências e práticas coletivas. No contexto do trabalho em grupo, em equipe, parece paradoxal que a avaliação das competências e a sua certificação estejam focadas nos resultados meramente individuais, desconsiderando o fato de que algumas das competências dos trabalhadores só poderão ser mobilizadas e articuladas dentro de coletivos de trabalho e em situações grupais. Além disso, os acordos particulares entre empregador e empregado em termos de uma “carteira de competências” podem enfraquecer a negociação coletiva e desmobilizar a ação sindical.

Em termos conceituais, devem ser apresentadas restrições a um sistema de certificação profissional baseada em competências que não considere a perspectiva histórica, isto é, que não leve em conta que as competências estão condicionadas pelo contexto econômico, social e político e são a expressão das relações sociais e o resultado de negociações e embates entre interesses nem sempre convergentes do capital e do trabalho. Dessa forma, as competências a serem desenvolvidas não podem ser “deduzidas” diretamente do conteúdo do trabalho, pois refletem relações de poder entre interlo-

cutores sociais envolvidos no processo de produção de bens e de serviços, cujos contornos variam historicamente e de acordo com cada contexto cultural. A mobilização das competências dos trabalhadores depende, assim, da conduta e estratégias empresariais e institucionais (evidenciada pelos métodos de gestão da força de trabalho) e da consciência e organização dos trabalhadores, e vai depender também das relações de força e de poder que se estabeleçam não só no interior das empresas e instituições, como na própria sociedade, onde interagem os atores sociais.

Se a construção de competências pertence aos trabalhadores como sujeitos desse processo, a sua mobilização e articulação em situações concretas dependerão da possibilidade de constituição de “organizações qualificadoras”. Nesse tipo de organização podem ser criadas possibilidades para os trabalhadores intervirem na gestão do trabalho e nas decisões que afetam o processo produtivo. Podem também ser criados espaços para a participação, onde os trabalhadores proponham modificações para melhoria do processo de trabalho, discutam as concepções, métodos e procedimentos de trabalho, estimulando o aumento da autonomia e do poder de decisão.

Os espaços formativos deveriam, em igual forma, constituir-se como “organizações qualificadoras”, propiciando aos educandos condições de participação, de diálogo, de negociação e de intervenção, o que implicaria em mudanças nos métodos de ensino e nas estratégias pedagógicas, além de uma redefinição do papel dos docentes.

Finalmente, um outro aspecto a ser enfrentado é a preocupação excessiva dos sistemas de certificação profissional com o produto final, em termos de resultados ou desempenhos a serem avaliados, em detrimento da ênfase ao processo de construção das competências. Para o sistema formador é fundamental

compreender: como as competências se estruturam? Como são adquiridas? Que sujeitos sociais determinam quais as competências necessárias ao trabalho e os seus respectivos conteúdos?

Como aspecto positivo da constituição de um sistema de certificação profissional baseada em competências pode-se assinalar a possibilidade de reconhecimento dos saberes dos trabalhadores provenientes de várias fontes, validando-os independentemente da forma como foram adquiridos: no sistema educacional formal, no sistema de formação profissional ou na experiência profissional (Deluiz, 1996). É também relevante em um sistema de certificação a possibilidade de construção de competências ampliadas, abrangendo várias dimensões anteriormente não reconhecidas ou não valorizadas na organização do trabalho à maneira taylorista/fordista.

Diante desses limites e possibilidades, considera-se que um sistema de certificação profissional baseada em competências deve compreender a competência em termos gerais como a competência humana de “saber humanizar o conhecimento para que este possa servir aos fins éticos da história e não descaiba em mera instrumentação da competitividade” (Demo, 1997), ou a competência humana como “(...) apenas outro nome para a cidadania, e, como esta, apontar para o processo emancipatório”, que significa “o processo histórico de conquista da condição de sujeito coletivo e autônomo”. A emancipação depende substancialmente da formação da consciência crítica, da elaboração histórica de um projeto alternativo, da organização política coletiva e do desenvolvimento humano integral (id., 1997).

A noção de competência humana é fundamental na área da saúde, na medida em que a nova visão de qualidade em saúde considera não só os aspectos técnico-instrumentais

envolvidos na prática profissional, mas inclui a humanização do cuidado na perspectiva do cliente. Diante do princípio da autonomia do paciente, a humanização envolve um conjunto de “amenidades de trato e de possibilidades de escolha onde se incluem os aspectos éticos. (...) Inclui a organização do trabalho, a tecnologia no sentido amplo e não apenas material, o processo de trabalho, a equipe e o paciente. (...) Reconhece as perspectivas do fornecedor e do cliente, valorizando a autonomia das pessoas para assumirem a sua própria saúde” (BRASIL/MEC/MS, 1999).

Ao pensar a competência humana, pano de fundo de onde se desdobram todas as demais competências, é necessário compreendê-la como um conceito político-educacional abrangente, como um processo de articulação e mobilização gradual e contínua de conhecimentos gerais e específicos, de habilidades teóricas e práticas, de hábitos e atitudes e de valores éticos, que possibilite ao indivíduo o exercício eficiente de seu trabalho, a participação ativa, consciente e crítica no mundo do trabalho e na esfera social, além de sua efetiva auto-realização (Deluiz, 1995).

No que se refere à área da saúde, e tendo como parâmetro a Resolução nº 4, de 8/12/1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que explicita as competências profissionais de nível técnico, a normalização das competências gerais e específicas deveria tomar por base os seguintes níveis de competências com suas respectivas categorias de capacidades e habilidades:

- Competências técnicas, isto é, a capacidade de dominar os conteúdos das tarefas, das regras e dos procedimentos da área específica de trabalho, as habilidades para compreender os processos e lidar com os equipamentos, a capacidade de entender os sistemas e as redes de relações, a capacidade de obter e usar as informações.

- Competências organizacionais ou metódicas, isto é, a capacidade de autoplanejamento, de auto-organização, de estabelecimento de métodos próprios, de gerenciamento de seu tempo e espaço, desenvolvendo a flexibilidade no processo de trabalho.

- Competências comunicativas, como a capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, de trabalho em equipe, desenvolvendo a prática do diálogo, o exercício da negociação e a comunicação interpessoal.

- Competências sociais, isto é, a capacidade de utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho e a capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa.

- Competências pessoais, isto é, a capacidade de assumir a responsabilidade sobre o trabalho, de tomar a iniciativa, de exercitar a criatividade, de aprender, de ter abertura às mudanças, de desenvolver auto-estima, atributos que implicam no envolvimento da subjetividade do indivíduo na organização do trabalho.

- Competências de cuidado, isto é, a capacidade de interagir com o paciente levando em consideração suas necessidades e escolhas, valorizando a autonomia que este tem para assumir sua própria saúde, a partir da concepção de saúde como qualidade de vida.

- Competências de serviço, a capacidade de compreender e se indagar sobre os impactos que seus atos profissionais terão direta ou indiretamente sobre os serviços ou usuários, ou ainda de que forma os destinatários (clientes ou usuários) serão beneficiados.

- Competências sócio-políticas, capacidade de refletir sobre a esfera

do mundo do trabalho, de ter consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, de ter autonomia de ação e compromisso social, e de desenvolver o exercício da cidadania.

Um sistema de certificação profissional baseada em competências na área da saúde – que assuma como referência doutrinária a Reforma Sanitária e os princípios normativos e organizativos do Sistema Único de Saúde – deve levar em conta no processo de normalização e certificação das competências que estas não podem se restringir à dimensão técnico-instrumental, tornando-se uma simples estratégia de adaptação às novas necessidades do processo produtivo, mas devem ser consideradas de forma ampliada, no sentido de abranger a dimensão ético-política no mundo do trabalho.

Bibliografia

ALALUF, Mateo. Le travail ne suffit pas à qualifier l'ouvrier. In: COURSSALIES, P. (Coord) *La liberté du Travail*. Paris: Éditions Syllepse, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino técnico na área de saúde*. Brasília: OPAS, 1999. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Sistema nacional de certificação profissional baseada em competências*. Brasília:[s.n.], 2000. Mimeografado.

DELUIZ, Neise. *Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica*. Boletim Técnico do Senac, v. 20, n. 1, jan./abr., 1994.

_____. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

_____. *A globalização econômica e os desafios à formação profissional*. Boletim Técnico do Senac, v. 22, n. 2, mai./ago., 1996.

- _____. Mudanças no mundo do trabalho e necessidades de qualificação dos trabalhadores de saúde. In: **Texto apresentado à Reunión de la Red Latinoamericana de Técnicos en salud**. [S.l.]: OPAS, OMS, FIOCRUZ, 1997.
- DEMO, Pedro. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: **Educação profissional: o debate da(s) competência(s)**. Brasília: Ministério do Trabalho, SEFOR, 1997.
- DOWBOR, Ladislau. **A Reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- NEVES, Magda; CARVALHO, Ricardo. **Gestão de competências: risco e desafios para o novo perfil profissional**. Comunicação apresentada ao XXI Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia. São Paulo: USP, 1997.
- NOGUEIRA, Roberto Passos. A Força de trabalho em saúde. In: MÉDICI, A. (Org.) **Textos de Apoio. Planejamento I: Recursos Humanos em Saúde**. Rio de Janeiro: Projeto de Emenda Constitucional, Escola Nacional de Saúde Pública, Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 1987.
- PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires: GLACSO, 2000.
- OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.
- PEDUZZI, Marina. Mudanças tecnológicas e seu impacto no processo de trabalho em saúde. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO TÉCNICA EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM SAÚDE. [S.l.]: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 1997.
- PIORE, M.; SABEL, C. **The second industrial divide: possibilities for prosperity**. Nova Iorque: Basic Books, 1984.
- QUINTANA, Pedro; ROSCHKE, M. Alice; RIBEIRO, Eliana Cláudia. Educación permanente, proceso de trabajo y calidad de servicio en salud. In: HADDAD, Q. J. et al. **Educación permanente de personal de salud**. Washington: OPS, 1994.
- ZARIFIAN, Philippe. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA. Rio de Janeiro, 1996. **Anais...** Rio de Janeiro: SENAI/DN-CIET, 1998.
- _____. O Modelo da competência e suas conseqüências sobre os métiers profissionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MERCADO DE TRABALHO: TRANSFORMAÇÕES E MONITORAMENTO DE OCUPAÇÕES. Rio de Janeiro, 1998. **Anais...** Rio de Janeiro: SENAI, CIET, 1999. 100p.

Qualificação, competências e certificação: visão educacional¹

Marise N. Ramos

Doutora em Educação - Universidade Federal Fluminense

As reformas educacionais que ocorrem em diversos países evidenciam a busca de formalização de uma pedagogia das competências. Com a flexibilização e a integração dos processos produtivos, passou-se a valorizar a subjetividade e o saber tácito do trabalhador, destacando a qualificação real em contraposição à qualificação formal. Neste artigo, a autora discute como a preparação do trabalhador passou a pressupor o desenvolvimento de conhecimentos de caráter global, indo além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, e construindo saberes a partir de diversas experiências vividas no trabalho, na sua vida em geral, ou mesmo na escola.

1. O surgimento da noção de competência no contexto de educação do trabalhador

A educação moderna, como componente do projeto burguês desde o século XVIII, insere-se no plano de luta hegemônica devido, por um lado, à sua dimensão de socialização e de formação de consciências e, por outro, à sua dimensão econômica fundamental ao projeto de progresso.

O uso da ciência como força produtiva gerou a necessidade de os trabalhadores dominarem certa quantidade de conhecimentos e habilidades, necessárias ao exercício do trabalho em uma sociedade industrializada e urbanizada. A aprendizagem profissional, então, voltou-se para a escola que, aos poucos, passou a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico.

As técnicas que compõem um processo produtivo, relacionando conhecimentos e destrezas necessários para colocá-lo em funcionamento, à medida que se aprimoraram,

condensaram-se em alguns ofícios parciais desse mesmo processo. Estes passaram a se constituir como básicos mesmo em áreas profissionais diferentes. Um novo tipo de saber, menos especializado do ponto de vista da produção completa do produto acabado, mas suficiente para garantir ao trabalhador alguma mobilidade entre as diferentes áreas profissionais e mesmo no interior delas, vai-se constituindo e adquire, aos poucos, um caráter de profissão, relacionado ao domínio de um ofício. Isto também possibilitou que empregadores estabelecessem parâmetros mínimos para a definição do perfil do trabalhador apropriado a um determinado posto de trabalho. Assim sendo, o ensino destinado à formação de trabalhadores visava, além do disciplinamento, a conferir o domínio de um ofício. Funda-se, dessa maneira, a prática institucionalizada da formação profissional.

¹ Texto base da palestra proferida pela autora no *Seminário Certificação de Competências para a Área de Saúde: os desafios do PROFABE*, realizado em novembro de 2000, em Brasília-DF. As idéias aqui expostas são aprofundadas na tese de doutorado da autora (Ramos, 2001).

Ofícios e profissões passam a ser classificados de acordo com o seu nível de complexidade, implicando a construção da hierarquia social que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada um deles. Nesses termos, certificados e diplomas obtidos em cursos de formação ou de educação profissional, que atestassem um determinado nível de *qualificação profissional*, eram, na verdade, a expressão da *capacidade potencial* do trabalhador para desempenhar um determinado papel na divisão social e fabril do trabalho.

O conceito de qualificação se associou à elevação do saber profissional e social do trabalhador, em termos das aprendizagens desenvolvidas no próprio trabalho e nas experiências escolarizadas, à medida que se buscou verificar como os processos de trabalho definiam o perfil do trabalhador em sua totalidade (como força de trabalho e como sujeito histórico). Com a flexibilização e a integração dos processos produtivos, passou-se a valorizar a subjetividade e o saber tácito do trabalhador, destacando-se a qualificação real em contraposição à qualificação formal. A preparação do trabalhador passou a pressupor o desenvolvimento de conhecimentos de caráter global, tornando-se ineficaz sem uma sólida educação básica. A partir de então, firmou-se um certo consenso sobre a idéia de que a construção de aprendizados deva ir além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, mas construir saberes também a partir das mais diversificadas experiências que o sujeito enfrenta, seja no meio de trabalho, seja na sua vida em geral, seja na escola. É nesse contexto que surge a noção de competência, que hoje mobiliza um conjunto de sujeitos sociais tanto com o propósito de compreender seu significado quanto para implementar ações que a tenham como base.

2. A pedagogia das competências: entre avanços e retrocessos

Duas tendências podem ser observadas quando se discute a noção de competências em sua dimensão pedagógica. A primeira delas nega a associação com a pedagogia por objetivos, identificando-a como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época. Assim, enquanto a qualificação expressaria a capacidade potencial do trabalhador, as competências, por se centrarem no sujeito, seriam a forma como suas capacidades reais se materializariam e, portanto, expressões de sua qualificação real. Por essa ótica, o surgimento da noção de competência, principalmente a de ordem profissional, é identificada com as transformações produtivas que ocorrerem a partir da década de 1980, constituindo a base das políticas de formação e capacitação dos trabalhadores em diversos países, principalmente naqueles onde há maiores problemas para vincular o sistema educativo com o produtivo. Isso porque esta noção enfatiza as ações e os resultados do trabalho e, por inferência, das aprendizagens.

Outra tendência, a pedagogia por competências, aceita a associação com a pedagogia por objetivos num primeiro momento, mas identifica o ponto em que as competências se distinguem dos objetivos. Por esta ótica, relacionam-se as origens da educação baseada em competências ao movimento americano dos anos 1960, tendo como base uma ideologia conservadora e da eficiência social, a psicologia condutivista e o propósito de servir às necessidades específicas da indústria.

Alguns autores² consideram a problemática dos objetivos em pedagogia ultrapassada, tanto devido à evolução do trabalho, quanto ao advento da psicologia cognitiva. A competência toma o lugar da noção de comportamento antes associada aos objetivos e confundida com o

2. Por exemplo, Malglaive (1995)

próprio conteúdo da capacidade. Perrenoud (1999) é menos enfático quanto a esta superação. Ele não considera que as abordagens advindas da “tradição” da pedagogia por objetivos estejam superadas totalmente, mas sim que seus excessos – behaviorismo sumário, taxonomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, organização do ensino por objetivo, dentre outros – foram controlados. Admite, ainda, que, às vezes, fala-se em competências apenas para insistir na necessidade de expressar os objetivos de um ensino em termos de condutas e práticas observáveis. Sendo assim, falar a respeito de competência não acrescentaria muita coisa à idéia de objetivo, pois se pode ensinar e avaliar por objetivos sem preocupar-se com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas. Neste caso, tal como os objetivos comportamentais se confundem com o próprio domínio do conhecimento, a associação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência.

Relacionando-se competência e desempenho, e considerando que este último seja um indicador mais ou menos confiável de uma competência supostamente mais estável, que é medido indiretamente – acepção desenvolvida tanto pela lingüística como pela psicométrica, permanece o problema de sua conceituação. Pode-se, então, descrever um conjunto de ações que remeta para a competência subjacente, sem se perguntar como ela funciona. É o que acaba por ser feito quando se tenta nomear, classificar, repertoriar as competências ao acrescentar o verbo “saber” ou a locução “ser capaz de” a um verbo que caracterize um conjunto de ações semelhantes. Como diz Malglaive (1995.), isso designa, de fato, uma atividade e não uma capacidade ou competência. Conseqüentemente, mantém-se

aberta a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam (*id.*). Ademais, aproximações instrumentais da competência esquecem muito freqüentemente das dimensões sociais e simbólicas da ação, no sentido em que Bourdieu (1980, *apud* Dietrich, 1999) censurou nas aproximações lingüísticas³: “definindo a competência como um sistema abstrato e preeminente, ignoram-se as condições sociais de sua produção, de sua difusão e de sua reprodução”.

Chegamos, então, ao ponto em que podemos tentar explicitar a diferença entre objetivos comportamentais e competências, sob a ótica psicopedagógica: a competência preocupa-se fundamentalmente com o domínio cognitivo que sustenta o desempenho ou o comportamento, com a inteligência prática, ou a estrutura e o funcionamento da competência/capacidade; enquanto os objetivos comportamentais confundem o comportamento com o próprio domínio cognitivo.

Os esquemas da inteligência prática são o que, provavelmente, Zarifian (1999) chama de *competências em último-plano* ou de *competências recurso*, ou seja, aquilo que se apreende de mais estável e de mais durável das atitudes face ao real

3. Existem algumas críticas relativas a abordagem que transporta para o campo das aprendizagens a abordagem lingüística da competência: Perrenoud (1999), por exemplo, analisa que os seres humanos têm a faculdade, ancorada em seu patrimônio genético, de construir competências, contudo, nenhuma competência é estimulada desde o início. As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. As competências, portanto, seriam aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie. Dietrich (1999) também demonstra as limitações da analogia à lingüística, destacando que todo resultado implica uma reflexão sobre as condições de sua produção. A competência implica levar em conta as condições de sua objetivação. Estruturada na ação, ela é tributária dos meios concebidos e das finalidades consignadas pelos atores no plano de uma certa organização do trabalho. A competência, como fato, se constrói na aprendizagem do poder e da regra, quer dizer, na relação com o outro”(*id.*).

e à vida social, que poderia sustentar as competências mais especificamente profissionais. Dito de outra forma, seriam os recursos mobilizáveis pelas competências correspondentes em situações precisas. Igualmente a isso, autores australianos, como Athanzou e Gonczi (1995) denominam, por sua vez, “atributos”. Enquanto sistema interiorizado de aprendizagem – saberes em uso – que envolvem saberes teórico e prático, esses atributos englobam os conhecimentos de toda ordem, as habilidades e os valores. As competências se objetivam quando esses recursos são colocados a serviço de algo ou de alguém (das situações concretas de vida e/ou escolares e/ou de trabalho).

Isto nos permite apropriar e adaptar a definição de P. Gillet (*apud* Malgalive, 1995) para conceituar a *competência*, privilegiando a dimensão pedagógica: um sistema interiorizado de aprendizagens numerosas orientadas para uma classe de situações de vida, escolares ou profissionais.

O que se entenderia, então, por desempenho? Conjugando as dimensões pedagógica e sociológica das competências, poderíamos formular a seguinte definição para a noção de competência: um saber interiorizado de aprendizagens orientadas para uma classe de situações escolares ou profissionais que permite ao indivíduo enfrentar situações e acontecimentos com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática sobre os eventos e coordenando-se com outros atores para mobilizar suas capacidades⁴. O desempenho seria a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza no enfrentamento dessas situações.

Em outras palavras, competência é a condição do desempenho, sendo a primeira, o mecanismo subjacente que permite a integração de múltiplos conhecimentos e atos necessários à realização da ação. Observe-se que, nem se constata ou se avalia

a competência somente através de resultados ou dos atos realizados, nem o desempenho reduz-se a isto, o que torna impossível limitá-lo a um conjunto de tarefas, operações ou atividades descritas e codificadas com precisão. A observação do desempenho, na verdade, permite identificar o uso que faz o sujeito daquilo que sabe (a articulação e a mobilização das capacidades ou dos saberes em uso). Portanto, ele é o ponto de convergência dos vários elementos relevantes que compõem a competência ante uma situação. Assim, ser competente em algo implica aludir a essa convergência, e não à soma de cada um dos elementos envolvidos, ou à execução parcial de cada um deles. A convergência desses elementos é o que daria sentido, limites e alcances à competência.

É possível estabelecer, então, algumas premissas quanto ao desempenho:

a) é a realização da ação propriamente dita nos termos já explicados;

b) é tributário de parâmetros individuais (atenção, emotividade, sensibilidade, ética, etc.), postos em jogo também em relação ao coletivo, resultando da associação das dimensões cognitiva e compreensiva da inteligência prática;

c) é dependente das competências a ele subjacentes e, portanto, permite inferi-las;

d) para um mesmo desempenho, várias competências podem ser mobilizadas;

e) o desempenho observado numa determinada situação não expressa a totalidade das competências de um indivíduo;

f) o desempenho não se confunde com o resultado do trabalho ou com a soma dos atos realizados pelo sujeito, mas é fruto da reflexão sobre as condições da produção desse resultado, sobre os meios concebidos

4. Conjugação feita da abordagem de P. Gillet (*apud* Malgalive, 1995) e Zarifian (1999).

para a realização da atividade, sobre as finalidades consignadas em torno da realização da atividade, sobre a organização do trabalho em que se realiza a atividade e sobre as condições subjetivas e sociais de realização da atividade;

g) o desempenho pode se processar em diferentes graus de satisfação, e, dependendo do grau de aceitação, comprova que o indivíduo é competente, quer dizer, apropriado à situação a tratar;

h) é o desempenho e não as competências que pode ser observado diretamente e, por isso, pode ser tomado como o objeto da avaliação, permitindo inferir sobre um conjunto de competências.

i) a conclusão relativa à competência do sujeito, no singular, só pode ser inferida da totalidade por ele enfrentada e, portanto, pelo desempenho global diante da organização e das relações sociais de trabalho.

j) o desempenho competente faz uso de um espectro de habilidades, compreendidas como os procedimentos gerais e específicos dominados pelo sujeito e essenciais para o enfrentamento das situações.

2.1. Alguns elementos para se pensar criticamente a formação baseada em competências

As reformas educacionais que ocorrem em diversos países nos evidenciam a busca de formalização de uma pedagogia das competências. O termo pedagogia aqui deve ser compreendido tal como o faz Tanguy (1997), isto é, no sentido amplo de uma atividade social que engloba seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados.

Uma das idéias que se tem como válida em favor da *pedagogia das competências* é que o ensino fundado sobre os saberes disciplinares seria

fator de êxito para uns e de fracasso para outros, proposição que pode ser ilustrada pela constatação de que alunos reprovados nos bancos do ensino geral têm êxito no ensino profissional. Assim entendida e utilizada, a noção de *competências* tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais, à sua demonstração, ao seu caráter distintivo (*id.*). O aluno singular ocuparia o centro do sistema educativo, instaurando-se o princípio de cursos individualizados em lugar de habilitações mais ou menos estanques.

Todas essas idéias têm-se resumido sob a denominação geral de *pedagogia diferenciada*, tendo como fundamentos: processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino; valorização do aluno como sujeito da aprendizagem e construção significativa do conhecimento. Isto pressupõe compreender o currículo de formação do sujeito trabalhador como “seqüência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade” (Perrenoud, 2000), aceitando-se, portanto, que todos os percursos de formação são, de fato, individualizados, por mais que as experiências educativas e escolarizadas sejam vivenciadas em conjunto. A pedagogia diferenciada pressupõe:

a) modos de agrupamentos dos alunos estáveis, diferentes da turma tradicional, aspecto para o qual muito contribui a organização de grupos de projetos;

b) processos e instrumentos de orientação que permitam orientar e acompanhar as trajetórias individualizadas e os encaminhamentos dos alunos a diversas atividades e/ou grupos.

O propósito da pedagogia diferenciada é possibilitar a efetiva e contínua transferência das aquisições, e é neste ponto que se voltará para as questões de como se aprende e em que medida as aprendizagens

tornam-se transferíveis aos contextos diferentes daqueles em que foram adquiridas. Ou seja, competências consolidadas são transferíveis a diversos contextos. Porém, ao serem encontrados novos desafios, há a construção de novas competências. Portanto, a transferência não é uma simples transposição automática, mas passa por um trabalho mental que supõe o sujeito confrontado com uma nova situação, que congrega uma *intenção* dependente da confiança que tem o sujeito em seus próprios recursos a serem mobilizados em favor do enfrentamento da nova situação. A mobilização de competências, por isso, vai além dos recursos às representações do real – ou saberes sistematizados – incorporando os conceitos de *saber* e de *conhecimento* no sentido amplo, ou seja, como todo tipo de aquisições cognitivas.

A serviço das aprendizagens transferíveis está a contextualização do conhecimento, como estratégia importante na tecitura de uma rede de significações. Isto, do ponto de vista pedagógico, significa estruturar um conjunto de *experiências formadoras* (ou situações de aprendizagem) significativas, que nascem do currículo prescrito e se realizam por meio do currículo real. Isto configura, na verdade, a história individual de formação de cada sujeito. Para que haja transferência, entretanto, o conhecimento não pode se restringir às experiências formadoras, mas deve ultrapassar suas fronteiras como produto de um processo progressivo de abstração. Por isso, os aprendizados reais contextualizam-se em situações concretas, mas se enraízam em seus fundamentos científicos. Em outras palavras, a transferência ocorre a partir do conhecimento descontextualizado, isto é, pronto para o uso em contextos diversos, como produto que supõe múltiplas recontextualizações e descontextualizações.

Como bem explica Novick (1997), a formação por competências tem subestimado, em grande medida,

a dificuldade que apresenta o desenvolvimento curricular. É por esta razão que muitas vezes se apresentam as normas ou os padrões de competências como se fossem as competências em si mesmas ou o próprio currículo. Entretanto, é óbvio que as normas de competências, ao não responderem à lógica de ensino e de aprendizagem, não apresentem nenhuma seqüência que observe uma metodologia própria para a formação. As normas expressam um objetivo, um resultado esperado e não uma metodologia de como aprender e chegar a este resultado. A descrição de atividades não é suficiente para a aprendizagem como fundamento científico-técnico de uma atividade. Este risco é muito grande, sobretudo nas empresas que aplicam a formação baseada em competências, onde muitas vezes a análise funcional se converte em currículo, e a formação em uma aprendizagem condutivista de desempenho, atada a rotinas fixas e excessivamente reguladas.

A única maneira de gerar um marco curricular é produzir um forte processo de análise sobre os atributos subjacentes à competência. Assim procedendo, não só o contexto sócio-técnico real deve ser considerado, pelo fato de ser um substrato privilegiado na provisão de códigos que permitem resignificar conhecimentos, como também as relações sócio-históricas assumem relevância, uma vez que determinam a construção da própria subjetividade dos indivíduos.

Alguns autores⁵ afirmam que o fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados converte o currículo em um ensino integral, ao mesclar-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais e a experiência no trabalho, áreas que tradicionalmente estavam separadas. Neste contexto, veremos o resgate de movimentos importantes na educação, tais como a problema-

5. Por exemplo, Athanozou e Gonczi (1996).

tização de Dewey, os centros de interesse de Decroly, o construtivismo de Piaget, entre outros, reunidos em princípios curriculares designados por globalização, integração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade⁶.

A pedagogia por projetos e por resolução de problemas – que normalmente recebem uma organização diferente das grades curriculares – faz agrupamentos diferentes das turmas tradicionais (tais como módulos, unidades, ciclos, etc.) e tem sido evocada como estratégia metodológica importante para a construção de uma aprendizagem significativa. Valoriza-se também a formação por alternância, que pode envolver as estratégias citadas, como forma de integração permanente do conhecimento sistematizado com as realizações práticas. Se, do ponto de vista da educação inicial, isso enfrenta problemas culturais e operacionais, do ponto de vista da educação continuada pode responder à necessidade de atualização de trabalhadores já inseridos na vida produtiva.

Com todo o potencial crítico que este debate suscita para se pensar as práticas educativas, deve-se ter cuidado para não realizar uma redefinição pedagógica de tal ordem que tudo se passe como se o conhecimento científico tivesse atingido um grau suficiente para que a escola (pelo menos a profissional) não tivesse mais que transmiti-lo, principalmente porque os processos automatizados seriam suficientes para captá-los e pô-los em prática. Por essa ótica, a formação responsabilizar-se-ia somente por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção. A escola perderia, em certa medida, a exclusividade como agente transmissora de conhecimento. Com variações que não permitem fazer dessa afirmativa uma generalidade, a escola seria forçada a abrir-se para o mundo econômico como meio de redefinir os conteúdos

de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares, de forma que sua legitimidade reduzir-se-ia à utilidade prática. A armadilha de se regressar ao tecnicismo educacional ou de se reduzir a educação profissional aos aspectos operacionais das atividades profissionais está presente o suficiente para que estejamos muito atentos ao pensar na apropriação das competências como referência educacional.

3. Avaliação e certificação de competência: processo ou produto?

Ainda que todas as formas de avaliação se refiram ao emprego de evidências, sabemos que é o propósito que vai definir a natureza e o processo do sistema de avaliação. Considerando-se a avaliação do aluno ou trabalhador em formação, pretende-se verificar as competências adquiridas durante o processo de aprendizagem, evidenciando a capacidade do indivíduo de mobilizar e articular, com autonomia, postura crítica e ética, seus recursos subjetivos, bem como os atributos constituídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem – conhecimentos, habilidades, qualidades pessoais e valores – a que se recorre no enfrentamento de determinadas situações concretas.

Para que a avaliação em processo expresse concretamente as competências desenvolvidas pelos indivíduos, é preciso que formação e avaliação por competências sejam planejadas em conjunto, de forma coerente. É nesse quadro que se resgata a dimensão formativa da avaliação, isto é, seu papel essencial dentro da pedagogia diferenciada e da individualização dos percursos de formação, permitindo aos docentes pronunciarem-se sobre os avanços educativos dos alunos e, com esses, contar com pontos de referência para julgar onde estão, onde podem chegar e do que vão necessitar para continuar aprendendo.

6. Localização conceitual e histórica desses movimentos e princípios é apresentada por Santomé (1998).

Ao se planejar o processo de formação, deve-se considerar três dimensões fundamentais da avaliação. Preferimos considerar que a dimensão acreditativa ou certificativa seja conseqüência dessas anteriores. Apresentamos as referidas dimensões, com base em Hernández (1998):

a) Diagnóstica inicial: permite detectar os atributos que os alunos já possuem, contribuindo para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento de base dos mesmos. A avaliação diagnóstica inicial deve tentar recolher evidências sobre as formas de aprender dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias, seus erros e idéias preconcebidas. Caberá ao professor, se possível em conjunto com o aluno, interpretar as evidências, percebendo o ponto de vista do aluno, o significado de suas respostas, as possibilidades de estabelecimento de relações e os níveis de compreensão que possui dos objetos a serem estudados. Sempre que possível, o planejamento do projeto ou da própria unidade didática é feita posteriormente a esta avaliação diagnóstica inicial. Dependendo da estrutura institucional, essa dimensão da avaliação pode ter equivalência com o que designamos de “requisitos de acesso” ou mesmo de “seleção para o ingresso”. O importante, nesse caso, é a instituição planejar-se para tal e decidir se “tomará tempo” para avaliar inicialmente os “candidatos” ou “alunos” dos cursos a serem oferecidos.

b) Formativa: permite identificar o nível de evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para os professores, implica uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem, para se ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação em relação às evidências sobre sua aprendizagem. A análise dos trabalhos pode ser feita não sob a ótica de se estão bem ou mal realizados, mas levando-se em conta a exigência cognitiva das

tarefas propostas, a detenção dos erros conceituais observados e as relações não previstas, levantando-se subsídios para o professor e para o aluno, que ajudem este último a progredir no processo de apreensão dos conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de destrezas, construção de valores e qualidades pessoais. Essa dimensão é responsável pelo que Perrenoud (1999) chama de “regulação das aprendizagens⁷”. Nesse caso, é importante planejar em que momentos as evidências de realização das atividades serão insumos para o processo de avaliação. Só é possível realizar esse planejamento em conjunto com o planejamento do projeto.

c) Recapitulativa: apresenta-se como um processo de síntese de um tema, um curso ou um nível educativo, sendo “o momento” que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram algumas das habilidades propostas, em função das situações de ensino e aprendizagem planejadas. É esta dimensão que se associará fortemente à dimensão acreditativa ou certificativa. Este tipo de avaliação pode ser proposta aos alunos mediante estratégias e instrumentos das dimensões anteriores, aproximando-se, porém, os temas e as situações mais diretamente das normas de competências. Por outro lado, se a avaliação formativa foi precisa e cuidadosamente realizada e apropriadamente registrada, seja em memoriais de desempenho, em portfólios ou documentos equivalentes, a avaliação recapitulativa pode constituir-se como mais uma etapa de metacognição, por exemplo, propondo aos alunos uma reconstrução do processo seguido ou de tomada de consciência do momento em que aprenderam “mais” ou que desenvolveram novas competências.

1 Perrenoud (*id.*) fala de “regulação das aprendizagens” como articulação entre dispositivos didáticos e observação formativa. Essa noção é, em primeiro lugar, uma noção didática, e a avaliação não tem mais nada de uma atividade separada. Isso significa que não pode ser pensada até o fim, sem referência aos saberes em questão e às ações didáticas do professor.

A dimensão acreditativa ou certificativa (que legitima a promoção dos estudantes de uma etapa a outra, de um nível de ensino a outro e/ou confere uma determinada certificação) é o ápice do processo de formação como inferência viabilizada pelo completo e complexo sistema de avaliação implementado durante esse processo. Sua legitimidade em relação às normas de competência está no fato de o programa de formação ter sido planejado segundo essas mesmas normas, permitindo que se tirem conclusões, a partir do resultado das avaliações processuais, sobre as condições de desempenho que tem o indivíduo, segundo as normas especificadas.

A dimensão acreditativa ou certificativa, por outro lado, é a que se destaca quando o processo de avaliação ocorre independentemente do processo de formação, ainda que a dimensão formativa esteja sempre presente, em algum nível, em qualquer avaliação. A forma e o nível de aproveitamento que faz o indivíduo dessa outra dimensão estarão relacionados com a consciência do próprio quanto ao processo de construção de suas competências e/ou do quanto e como ele é devidamente orientado. Quando avaliado em processo de formação, essas três dimensões da avaliação estarão relacionadas intrinsecamente e os percursos realizados posteriormente pelo indivíduo serão, de certa forma, conseqüência das próprias evidências obtidas pelas avaliações, segundo uma orientação minimamente sistematizada pelo professor. Por outro lado, se avaliado de forma independente à formação, o aproveitamento de qualquer evidência para a construção de percursos posteriores, seja de trabalho, seja de formação, ficará a cargo do próprio indivíduo.

Algumas considerações finais

Uma questão que ainda nos parece pouco debatida no âmbito das políticas educacionais implantadas com base na noção de competência diz respeito às mediações presentes na relação entre o processo de trabalho, o ensinar e o aprender. Nenhuma lista de tarefas, ou mesmo nenhum

retrato da complexidade de um processo de trabalho, traduz tudo o que pode acontecer no enfrentamento real do sujeito com a materialidade concreta do trabalho. Aliás, a noção de competência surge também para dar destaque à imprevisibilidade dos processos. Isso perde completo sentido se considerarmos que o trabalho se orienta somente por normas prescritas. Se assim fosse, pouco precisaríamos pensar a respeito de conhecimentos, valores e mediações próprias da relação do homem com o mundo material e social. Portanto, o eixo do debate deve ultrapassar o questionamento sobre a validade ou não do saber disciplinar, ou a adequação de esses ou aqueles instrumentos de avaliação.

Igualmente, o desafio de se buscar novas estratégias de ensino, do ponto de vista formativo, deve ser um problema posto não necessariamente pela noção de competência, mas sim pela necessidade de se discutir o papel da escola e os propósitos dos processos de profissionalização. É bem verdade que a noção de competência, se analisada segundo uma ótica crítica, traz uma oportunidade bastante importante para enfrentarmos esse debate, motivando-nos a superar o risco de limitarmos nossas práticas pedagógicas ao tecnicismo; ou, ainda, o risco de cairmos numa investida irresponsável contra as disciplinas. Cabe pensarmos que referências teórico-metodológicas orientarão nosso debate, considerando a realidade do mundo profissional, político e social de hoje. A construção de saberes efetivamente significativos implica pensarmos a competência numa dimensão humana e social, isto é, para além de uma característica própria do sujeito individual e abstrato.

Bibliografia

- ATHANASOU, James; GONCZI, Andrew. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. In: ARGUELLES, A. (comp.) *Competencia*

- laboral y educaión basada en normas de competencia. México: Editorial “Limusa”, 1995.
- DRIETRICH, Anne. Compétence et performance: entre concepts et pratiques de gestion. In: **Education Permanente**, nº 140, Paris, 1999.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Trangressão e mudança na educação: o projeto de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MALGLAIVE, Gérard. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, Michel; WITTE, Serge de. **La compétence mythe, construction ou réalité?** Paris: L Harmattan, 1994.
- _____. **Ensinar Adultos**. Portugal: Porto Editora, 1995
- NOVICK, Marta. **Definición de competencia, analisis ocupacional y desarrollo curricular**. Proyecto 96/01. [S.l.: s.n.], 1997 Mimeografado.
- PERRENOUD, Philippe. **Construindo as Competências desde da escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- _____. **Pedagogia Diferenciada**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- RAMOS, Marise. N. **Da Qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho educação, 2001**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TANGUY, Lucie; ROPÉ, Fraçoise (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, 1997.
- ZARIFIAN, Philipe. **Objective Compétence**. Paris: Liason, 1999.

Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa

Léa Depresbiteris

Doutora em Ciências da Educação - Universidade de São Paulo

Para que uma avaliação tenha uma dimensão educativa, expressa no seu caráter formativo, devem ser pensadas estratégias de melhoria dos desempenhos dos candidatos à certificação. Isso exige compromisso e responsabilização da sociedade em suas múltiplas instâncias no sentido de reduzir lacunas de formação. Neste artigo, a autora afirma que medir sem aliar à medida uma função formativa seria o mesmo que medir a febre de alguém, descobrir suas causas, mas não administrar nenhum remédio para a cura.

À guisa de introdução

Confesso que meu primeiro contato com a palavra competência (há alguns anos atrás, por ocasião de um seminário de educação profissional realizado em Córdoba, Argentina) foi assustador. Afinal, a palavra competência, em espanhol, tem uma forte conotação de competir, lutar.

Tornando a situação ainda mais complexa, os contextos econômico e político enfatizavam, na época, a necessidade de uma maior competitividade do mercado. A idéia subjacente era a da seleção de excelências, mais do que do desenvolvimento de competências, o que trazia o grande perigo de exclusão de uma enorme faixa da população sem oportunidades de formação.

Não se pode afirmar que esse perigo tenha acabado, mas certamente houve um avanço na discussão sobre competências, mesmo considerando o caráter polissêmico do termo:

- Competência é a capacidade para aplicar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou combinações de tarefas operativas.

- Competência é a habilidade de alguém de utilizar seu conhecimento para alcançar um propósito.

- Competência profissional é a capacidade de utilizar conhecimentos e habilidades adquiridos para o exercício de uma situação profissional.

- Competência é a capacidade de mobilização de saberes: saber-fazer, saber-ser e saber-agir.

- Competência é a mobilização de um conjunto de capacidades para a resolução de um problema.

Apesar de um certo avanço na proposição de competências, não se pode ignorar a dificuldade de desenvolvê-las e, sobretudo, de certificá-las.

É novamente pertinente cuidar da não exclusão, fator que pode ser uma decorrência direta de um sistema de certificação. Afinal, o que fazer com aqueles que não se certificarem?

Neste sentido, creio ser urgente uma discussão sobre as funções de sistemas que visam a certificar competências profissionais, sob pena de estabelecermos processos classificatórios excluídos e estigmatizadores.

O papel formativo dos sistemas de certificação

Certificar quer dizer atestar a certeza de, afirmar, passar a certidão. Essa tomada de decisão envolve necessariamente um processo de julgamento, o que inclui medida e avaliação. Neste momento, é fundamental diferenciar medir de avaliar.

Guilford (*apud* Depresbiteris, 2000) diz que medir significa atribuir um número a um evento, fenômeno ou objeto de acordo com uma regra logicamente aceitável. A medida é uma operação de descrição quantitativa da realidade. O exemplo mais explícito de medida é o metro, grandeza padrão que marca extensões lineares. A extensão do metro é comparada à dimensão do objeto a ser medido, o que nos possibilita saber quantas vezes a extensão do objeto cabe na extensão do metro. É por isso que depois de medirmos uma rua podemos dizer que ela tem 300 metros.

Na avaliação da aprendizagem, a maioria dos professores utiliza como medida o acerto em questões de teste. Por exemplo: num teste de dez questões, a medida é a quantidade de acertos, sendo que sua extensão máxima é dez. Em dez acertos possíveis, um aluno pode chegar ao limite máximo ou a quantidades menores. Para outros professores, a medida é representada pelos desempenhos demonstrados pelo aluno, os conhecimentos que ele possui, a qualidade desse conhecimento, etc.

De acordo com Medeiros (1999), existem algumas vantagens na quantificação metódica dos atributos que a medida exige, destacando-se a minimização de algumas fontes de erro. A medida possibilita, igualmente, uma maior isenção às observações e ao seu registro, permitindo que observadores independentes cheguem a resultados semelhantes, pela obediência a regras claras e precisas na atribuição de números. Assim, quanto maior o acordo entre esses observadores, tanto mais

impessoais terão sido suas apreciações e, portanto, elas estarão mais próximas da realidade.

Cumprir destacar que, quando se fala de medida, não se está falando apenas de registros numéricos, mas de medidas de qualidade, que também podem ser obtidas pela composição de escalas de alcance.

Essa afirmação é importante, principalmente no contexto da educação profissional, na qual a mensuração das competências assume características especiais. A idéia de medir os conhecimentos não é suficiente para servir de base para decisões de avaliação. Agregam-se os conhecimentos, as habilidades e as atitudes adquiridas não apenas em sistemas formais de ensino, como também no próprio mundo do trabalho. À luz dessa necessidade, cresce a responsabilidade da avaliação que deve apreender as competências a partir da observação da pessoa em tarefas mais completas e complexas.

A apreensão das competências exige que se conheça aquilo que está sendo proposto para o perfil do profissional em termos de competências e padrões de desempenho desejados; que se vá além dos objetivos de ensino, verificando a atuação dos saberes – saber-fazer e saber-ser – mobilizadores das competências; que conhecimentos e habilidades, anteriormente adquiridos, sejam reconhecidos.

Esta afirmação teórica traz sérias conseqüências à prática da certificação: como medir competências? Que grau de subjetividade vem carregado na mensuração de atitudes de trabalho? Como ser justo na medida do saber-fazer, respeitando as várias estratégias de resolução de um problema que diferem de pessoa a pessoa? Que indicadores escolher para observar? Que critérios determinar?

Assim, devemos ir para além do conceito de medida, refletindo sobre o conceito de avaliação. O que parece importante é que, na verdade, toda

avaliação deveria incluir uma medida, mas nem toda medida indica que haverá uma avaliação.

Quando se transferem esses conceitos para os sistemas de certificação verificamos que muitos sistemas podem obter medidas, mas será que avaliam competências?

Diriam alguns que evidentemente sim, uma vez que a medida subsidia uma decisão de certificar ou não as competências que serão mobilizadas profissionalmente.

Contudo, deve-se levantar o problema da finalidade da avaliação. Uma tomada de decisão dicotômica – certificado ou não certificado – traduz um papel somativo da avaliação, bastante próximo de uma finalidade meramente administrativa.

Por que então não romper com essa visão pragmatista, utilitária, e envolver a avaliação com uma função formativa, que exige ações de natureza mais educativa: propor ações de recuperação para que as pessoas possam contar com novas oportunidades de certificação. Seria uma espécie de não fechar a porta àqueles que num primeiro momento não possuísem as competências necessárias ao desempenho da profissão.

Mas isso deveria ser função da avaliação nos sistemas educacionais, diriam alguns. Evidentemente. Porém, não se poderia encarar os sistemas de certificação como parte de um sistema educativo maior em que a responsabilidade não caberia apenas e tão somente às instituições de educação profissional, mas também à sociedade em seu projeto coletivo de desenvolver competências de maneira equitativa?

Numa analogia simples, medir sem aliar à medida uma função formativa seria o mesmo que medir a febre de alguém, descobrir suas causas, mas não administrar nenhum remédio para a cura.

Uma sociedade que implanta sistemas de competência não deveria responsabilizar-se pela não exclusão

dos não certificados e oferecer-lhes chances de desenvolver essas competências e novamente passar pela certificação? Afinal, como diz Hadji (1997), aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa consideram como princípio essencial que a avaliação deve auxiliar no aprender.

Desta maneira, certificar sem possibilitar recuperação e novas oportunidades de passar pelo processo é rotular, classificar de modo estanque, registrar uma marca indelével, muitas vezes prejudicial à própria auto-estima da pessoa.

Reforçando, a função formativa de um sistema caracteriza-se pela busca de melhoria dos diversos componentes que o integram. Para a pessoa que passa pelo processo de certificação, a aprendizagem maior seria a de se auto-avaliar, podendo obter clareza sobre aspectos que estão interferindo na qualidade de seu perfil profissional.

Assim, outra função importante da certificação numa perspectiva formativa é a de estimular um processo de auto-avaliação. Nunziati (*apud* Hadji, 1997) diferencia auto-avaliação do processo pelo qual a pessoa atribui a si mesma uma nota ao examinar seu trabalho. Nesse processo, a pessoa faz uma comparação entre o desejado e o realmente alcançado, numa perspectiva de análise final. Na verdade, aqui está implícita a idéia da medida. Na auto-avaliação encontra-se a premissa de auto-regulação, ou seja, a análise que uma pessoa faz de seu desempenho de maneira consciente, na permanente busca de melhoria.

A auto-avaliação também poderia ser estendida ao sistema educacional, no qual as informações de certificação poderiam subsidiar ações de melhoria dos desempenhos dos educandos, dos processos de ensino, das formas de desenvolver a aprendizagem, dos desempenhos dos formadores, e das próprias formas de avaliação da aprendizagem.

Neste sentido, a explicitação das concepções de avaliação e certificação é uma fase fundamental, uma vez que elas darão “feição” ao sistema. São diferentes os sistemas de certificação que encaram a avaliação numa perspectiva classificatória, daqueles que vêm, além do caráter somativo, a função formativa da avaliação, que propicia orientação para o candidato quanto às ações de melhoria de seu desempenho, prevenindo futuras buscas de certificação.

Em síntese, para que a avaliação tenha, além do caráter somativo de natureza decisória, uma dimensão educativa, que se expressa no caráter formativo da avaliação, devem ser pensadas estratégias de melhoria dos desempenhos dos profissionais-candidatos à certificação.

Isso exige compromisso e responsabilização da sociedade em suas múltiplas instâncias no sentido de reduzir lacunas de formação. Nesse sentido, poder-se-ia pensar num fluxo assim caracterizado:



O diagnóstico corresponderia à fase de apresentação do candidato para passar pela avaliação de competências. O candidato poderia vir com uma documentação preparada que explicitasse conhecimentos, habilidades e atitudes já adquiridas por meio de cursos ou na vivência concreta de trabalho. Nesse momento, seria feita uma análise comparativa entre o conjunto de saberes e as competências do perfil profissional.

Se o candidato atendesse aos padrões desejados, poderia seguir para a avaliação com vistas à certificação. Caso o candidato mostrasse lacunas e problemas graves em termos de conhecimentos, habilidades

e atitudes, a ele deveriam ser indicadas as competências que precisam de melhor desenvolvimento e possíveis ações de recuperação. Para isso é fundamental contar com uma rede de ações que possam ajudar o candidato nessa trajetória de profissionalização.

Os principais passos para a construção de sistemas de certificação de competências

Mesmo considerando que a instituição formadora não pode certificar e que deve recorrer a outra instituição para fazê-lo, há necessidade de se considerar uma profunda integração entre ambas para que seja respeitada a natureza das competências que serão medidas e avaliadas. A encomenda de certificação para outra instituição não isenta a solicitante da responsabilidade de definir uma filosofia e uma política de trabalho. No caso de instituições de educação profissional, a responsabilidade se torna maior, na medida em que cada profissão tem um “*ethos*” que não pode ser meramente

traduzido em questões avaliativas fora de contexto. Outro argumento nesse sentido é o de que essas instituições deveriam incorporar uma atitude de auto-avaliação de suas ações e, sobretudo, responsabilizar-se pelas futuras ações de recuperação.

Alguns passos metodológicos para a construção de um sistema de certificação poderiam ser os seguintes:

- Identificar, a partir do perfil profissional de competências, aquelas que deverão ser objeto de avaliação;
- Definir critérios específicos de qualidade para cada unidade de competência, bem como de evidências para o alcance dos critérios;

- Estabelecer diferentes técnicas e instrumentos de avaliação;

- Comparar os resultados da medida com as competências e padrões definidos no perfil e com critérios mais específicos relacionados às unidades de competência;

- Julgar o valor sobre o alcance ou não desses critérios (tomada de decisão sobre a atribuição da certificação);

- Definir ações de orientação para melhoria dos desempenhos, no vislumbre de novas oportunidades de certificação.

1- Definir competências a serem avaliadas

É óbvio dizer que o perfil de competências deve ter sido definido a partir de atores representativos da profissão que será objeto da certificação. Participação, transparência de critérios e acesso às informações são princípios essenciais de uma avaliação numa perspectiva democrática.

Este perfil vai servir como base para a análise de quais competências serão focos da avaliação.

2- Definir critérios e indicadores de qualidade

Trata-se da fase mais delicada do sistema, uma vez que dela vai depender a qualidade dos desempenhos e, num sentido mais amplo, ela é que vai imprimir credibilidade ao processo. Critérios muito pouco exigentes podem dar origem a profissionais não habilitados. Por outro lado, critérios muito exigentes podem estar além do possível na realidade.

É fundamental, nesse momento, que se busquem respostas às seguintes questões:

- Que critérios de desempenho são os mais relevantes para a competência em análise?

- É possível avaliar esses critérios? Que indicadores devem ser buscados? Com o que e como avaliá-los?

- O que fazer com critérios cujos indicadores sejam muito difíceis de detectar?

Não se pode esquecer que critérios, parâmetros, padrões, são termos usados em avaliação como sinônimos para designar uma base de referência para julgamento.

Para Ardoino (*apud* Figari 1996), a noção de referência vem do latim *referre*, que significa, literalmente, reportar. Assim, para avaliar nos referimos a alguma coisa preexistente, de modo a fundamentar, garantir nossa opinião, nosso juízo. Um catálogo de cores, por exemplo, é uma referência que indica os diversos padrões de tonalidade.

Um quadro referencial envolve critérios e indicadores. Os indicadores são evidências utilizadas para decidir se uma pessoa atendeu ou não aos critérios. Um indicador é um construto teórico, daí a necessidade de identificá-lo antes da análise de uma realidade.

Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado. É, por meio dos critérios, que se pode realizar a “leitura” do objeto.

Segundo Hadji (1997), é a coerência entre critérios e indicadores que possibilita equilibrar subjetividade e objetividade. Os indicadores devem desvelar o próprio objeto e devem ser, ao mesmo tempo, representativos da realidade avaliada (objetividade externa) e significantes com relação a uma expectativa precisa (objetividade interna ou coerência). Contudo, é preciso ressaltar que o significado não está contido no indicador, e sim na interpretação do avaliador.

Lesne (*apud* Hadji, 1997) diz que avaliar é colocar em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o objeto de uma investigação) com um referente (aquele que desempenha o papel de norma, o que dever ser, o que é o modelo, o objetivo pretendido). O referente

designa aquilo em relação ao qual um juízo de valor é emitido. O avaliador sempre tem a necessidade de um modelo referencial de leitura da realidade.

Em educação, é fundamental que os critérios não sejam vistos como sendo modelos matemáticos, uma vez que sua natureza envolve fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Um dos principais cuidados, quando do estabelecimento de critérios, é evitar a dicotomização das dimensões de quantidade e qualidade. Para Demo (1998), é um equívoco pretender confrontar dicotomicamente qualidade e quantidade, pela razão simples de que ambas as dimensões fazem parte da realidade e da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo mais e mesmo melhor que quantidade, no fundo uma jamais substitui a outra.

Outro cuidado é que os critérios estejam claros para aqueles que serão avaliados, seja no nível educacional mais amplo (curricular), seja no nível do educando. Critérios transparentes possibilitam o conhecimento das “regras do jogo” e favorecem um espaço de negociação.

Outro perigo é o de que o avaliador incorra no erro de reduzir a realidade e seu sentido, contentando-se com um único indicador que supostamente expressa tudo, ou diluindo o saber em um número excessivo de indicadores, obscurecendo o essencial e não possibilitando extrair o sentido das constatações realizadas.

Os critérios representam um construto reduzido. Não se pode generalizar que um aluno tem capacidade de saber pensar apenas pela análise da interpretação de um texto de duas páginas (id.).

Hadji (1997) distingue entre critérios de realização e critérios de êxito. Os critérios de realização estão

relacionados à natureza da própria tarefa, como, por exemplo, estabelecer critérios para a elaboração de um texto narrativo. Os critérios de realização dessa tarefa poderiam ser: presença das três partes fundamentais a um texto dessa natureza (começo, meio e fim), narração feita na primeira ou na terceira pessoa do verbo, entre outros. Os critérios de êxito dizem respeito à pertinência do resultado, à criatividade, à concisão. No exemplo do texto narrativo, seria definir quais as exigências de qualidade com relação aos aspectos mencionados.

Na avaliação e certificação de competências, a fase de definição de critérios e indicadores é de fundamental importância para a garantir a qualidade do desempenho profissional desejado. O processo de definição de critérios e indicadores deve ser o mais transparente possível, envolvendo participação de diversos atores e prevendo a negociação dos resultados.

Além dos critérios de realização e êxito temos:

- *Critérios gerais*: dizem respeito ao perfil global das competências profissionais, levando em conta a complexidade e heterogeneidade dos diversos contextos decorrentes das diferentes formas de organização do trabalho, os conhecimentos técnicos e tecnológicos, e as atitudes e as habilidades que configuram um perfil mais amplo.

Há que se considerar, também, a natureza da área em estudo, que se caracteriza dentro de um quadro de incerteza e imprevisibilidade que, de certa maneira, ressaltam a importância de atitudes como responsabilidade, autonomia, praticidade e objetividade, solidariedade e capacidade de empatia para com o usuário.

- *Critérios específicos*: tratam dos critérios mais relacionados às subcompetências e seus padrões de qualidade e que devem guardar

relação intrínseca com as competências mais amplas.

Outra categorização de critérios é a que aponta os critérios de avaliação da execução do trabalho, da avaliação de conhecimentos e relacionados à avaliação de atitudes.

- *Critérios de avaliação da execução do trabalho:* esses critérios relacionam-se com o produto do trabalho, tanto na sua forma final quanto no processo de sua realização. Evidências para esse critério estão estreitamente relacionadas com um quadro referencial que deve conter as competências gerais e as subcompetências, de natureza mais específica.

Um cuidado importante é o de não se generalizar a qualidade do desempenho a partir apenas do alcance das competências mais globais. Elas são uma importante fonte de evidência, mas não satisfazem todos os requisitos de qualidade. Deve haver uma preocupação forte com as inferências, sendo que, para aperfeiçoá-las, seria interessante coletar evidências de outras naturezas.

- *Critérios de avaliação dos conhecimentos:* são dados relacionados aos princípios teóricos, aos métodos, às estratégias, às informações tecnológicas, entre outros. Esses critérios subsidiam a decisão final com relação à certificação dos candidatos.

- *Critérios relacionados às atitudes:* a avaliação de atitudes deve merecer atenção especial, em virtude da subjetividade que é natural nesse domínio. As atitudes podem ser definidas em termos da organização do trabalho e das atividades dela decorrentes, como também da própria caracterização do conteúdo da área.

Especificamente no tocante às atitudes, uma possível ação é a de que elas sejam classificadas em atitudes do profissional que seriam de ordem mais geral, tais como capacidade de trabalhar em equipe, responsabilidade, capacidade de comunicação, e atitudes inerentes à competência técnica, que se configuram mais como conhe-

cimentos do que propriamente como atitudes. O primeiro tipo de atitude poderia ser analisado a partir da própria vivência do trabalhador. O segundo, na própria avaliação da competência.

O estabelecimento de indicadores e critérios de desempenho para que se possa fomentar uma avaliação que, além de certificar (papel somativo), sirva de subsídios para a orientação dos candidatos à certificação com relação a futuros estudos e à melhoria do próprio sistema (papel formativo), deveria seguir o princípio de construção coletiva dos atores do sistema (decisores, técnicos, empregadores, trabalhadores, entidades formadoras, gestores públicos e privados e usuários dos serviços) na perspectiva de garantir transparência e credibilidade ao sistema, e na dinâmica de permanente negociação e busca de consenso com base no aproveitamento do saber e da experiência de cada grupo.

Há de se considerar que num país tão grande, com tão rica diversidade de culturas, os critérios devem ser igualmente pensados numa perspectiva de incluir aspectos regionais, de diferentes “locus” de trabalho, e de considerar as condições do contexto no qual se procederá a certificação.

3- Estabelecer instrumentos e técnicas de avaliação

A seleção dos instrumentos e técnicas deve considerar as competências e padrões desejados. Considerando a natureza da profissão em questão, seria interessante pensar numa conjugação de instrumentos que permitam captar melhor as diversas dimensões dos domínios das competências (conhecimentos gerais, habilidades, atitudes e conhecimentos técnicos específicos).

Algumas técnicas e instrumentos poderiam ser pensados, a saber:

- *Resolução de problemas em situações simuladas a partir da realidade:* uma das principais técnicas de avaliação para sistemas de

certificação é a da observação do trabalho em situações simuladas ou reais, que permita a verificação de indicadores das competências e critérios de qualidade previstos. Nesse sentido, as situações exigem a articulação de conhecimentos diversos, seguidos da ação concreta para a resolução dos problemas.

A avaliação pode centrar-se em tarefas autênticas, que são aquelas que possuem relevância e utilidade no mundo real, que se integram ao currículo e que oferecem níveis apropriados de complexidade. Um exemplo: ambientes de aprendizagem que possibilitem aos estudantes de medicina averiguar os riscos da transfusão de sangue, oferecendo os critérios do mundo real, que por pertencerem a esse mundo são significativos. Outro exemplo: um diagnóstico correto e prescrição de tratamento com vistas a salvar o paciente, dentro de um período de tempo limitado pela gravidade do problema e com custo possível ou aceitável para o paciente, para o hospital, e assim por diante.

Aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa aproximação não é vazia, não parte do nada, mas se baseia em experiências, interesses e conhecimentos prévios que possam dar conta da novidade. Por outro lado, construir não significa inventar, e sim, por exemplo, o aluno usar a ortografia de modo criativo e pouco convencional. É óbvio que essa criação deve aproximar-se do culturalmente estabelecido, compreendendo e podendo usá-lo de várias formas.

- *Análise de casos*: ainda na perspectiva de resolução de problemas temos a técnica de análise de casos. Essa técnica envolve a articulação de conhecimentos na descrição e prescrição do caso, mas não necessariamente a concretização da prática requerida na situação.

Essa técnica baseia-se nas idéias de

Jonassen (1997) que diz que os casos são desencadeadores de um processo de pensar, fomentador da dúvida, do levantamento, da comprovação de hipóteses, do pensamento inferencial, do pensamento divergente, entre outros. Para ele, o uso de tarefas autênticas derivadas de casos reais essencialmente significativo, uma vez que, por serem verdadeiras, trazem maior credibilidade e significado para a pessoa.

Se fosse essa a técnica escolhida, seria interessante construir um banco de “casos”, que seriam gravados em vídeo e serviriam de instrumento de avaliação para certificação.

A estratégia de aplicação seria:

- Analisar um “caso” descrito ou dramatizado em um programa de vídeo;
- Descrever, a partir do caso, os problemas apresentados pelo usuário;
- Analisar o caso em suas múltiplas variáveis;
- Prescrever, para o caso, como o atendimento deveria ter sido feito.

A partir dessa prescrição, seria feita a avaliação do desempenho do candidato e procedidas as sugestões de melhoria para o desempenho com base nos critérios não alcançados.

- *Provas*: um instrumento mais específico da avaliação dos saberes técnicos envolvidos nas competências pode ser um já consagrado: a prova. Contudo, deve-se pensar em um formato de prova diferente do tradicional, geralmente configurado em questões de múltipla escolha. A prova poderia congrega uma parte de avaliação de conteúdos específicos das competências e algumas habilidades de resolver problemas sobre situações concretas de trabalho.

Um instrumento que poderia ser interessante para uma avaliação formativa é o portfólio.

- *Portfólio*: o portfólio é um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos

realizados por uma pessoa, além de outras evidências de sua história profissional, depoimentos, casos interessantes, entre outros. No portfólio podem ser agrupados dados de visitas técnicas, resumos de textos, projetos, relatórios, anotações diversas. No portfólio pode-se incluir, também, ensaios auto-reflexivos, que permitem às pessoas a discussão de como a experiência de trabalho ou os cursos que realizou modificaram sua vida.

O importante é que o portfólio seja um instrumento construído pela própria pessoa ao longo de sua vida, uma vez que a finalidade principal é servir de apoio para a pessoa avaliar seu próprio trabalho, refletindo sobre ele, melhorando-o.

Ao sistema, o portfólio oferece a oportunidade de traçar referenciais da profissão, a partir das análises individuais, com foco na evolução das pessoas.

As principais finalidades do portfólio são:

- Estabelecer conexões entre experiências e resultados obtidos;
- Aumentar o nível de autocohecimento;
- Demonstrar as competências e capacidades adquiridas ao longo de um processo;
- Fundamentar escolhas e decisões.

Ao utilizar o portfólio, construindo-o, revendo-o e o aperfeiçoando, a pessoa tem oportunidade de:

- Articular claramente o que realiza;
- Traçar conexões entre suas experiências e aquisições ou realizações;
- Registrar experiências, que poderia esquecer ou subestimar, assegurando retomada de temas, problemas não resolvidos, avanços e replanejamento;
- Aumentar seu nível de autocohecimento e confiança;

- Visualizar aspectos principais que emergem em suas áreas de estudo e de interesse, que o ajudará a tirar maior proveito das oportunidades no curso e em qualquer outro lugar;

- Trazer uma grande clareza de propósito e mais alto nível de motivação para o curso, em situações formais e informais, bem como para outros tipos de ambientes de aprendizagem;

- Ser capaz de melhorar substancialmente suas decisões e escolhas.

O portfólio pode ser um documento montado manual ou eletronicamente. Em sua forma eletrônica, o portfólio tem sido utilizado para monitoramento e avaliação de realização de cursos virtuais ou à distância, ou até mesmo de cursos regulares.

Os portfólios são muitas vezes construídos na Internet para que a pessoa possa estabelecer *links* com outras fontes e aprofundar a construção do conhecimento sobre determinado tema.

Tal como já mencionado, a avaliação deve ser pautada em evidências do desempenho em situações simuladas ou do desempenho efetivo em situações reais de trabalho. Isto exige a utilização de instrumentos e técnicas que possibilitem a observação de indicadores relacionados ao desempenho na situação. Exige, igualmente, um quadro de critérios explícitos para que esse desempenho possa ser analisado em termos de sua qualidade, dimensão essa, decorrente dos padrões profissionais condizentes com a qualidade da profissão em foco.

As possíveis inter-relações entre o sistema de avaliação da aprendizagem e a certificação de competências

Considerando a necessidade de coerência entre as diversas partes do sistema, alguns fatores deveriam ser levantados para o sistema de avaliação e certificação, destacando-se os relacionados à função formativa

da avaliação da aprendizagem nos programas de formação.

As mesmas premissas relacionadas à função formativa e orientadora da avaliação no processo de certificação deveriam ser pensadas na composição das ações de avaliação da aprendizagem.

Assim, os currículos de formação deveriam prever ambientes de aprendizagem que possam:

- Prover múltiplas representações da realidade;
- Evitar a simplificação dos problemas, representando a complexidade do mundo real;
- Focalizar a construção do conhecimento e não a sua reprodução;
- Apresentar tarefas autênticas, contextualizando-as;
- Fornecer casos reais para análise;
- Estimular uma prática reflexiva;
- Construir o conhecimento de maneira coletiva, reforçando a negociação e não a competição.

A avaliação deve se constituir num elemento indispensável para a reorientação dos desvios ocorridos durante o processo e para a geração de novos desafios ao aprendiz.

É por isso que a avaliação deve ser resultado de uma discussão honesta e transparente de todos os elementos envolvidos no processo. Seu papel é verificar como o educando é capaz de movimentar-se num campo de estudos e estimulá-lo, através de uma reflexão conjunta sobre o que ele realizou, levando-o a encontrar os caminhos do seu próprio desenvolvimento.

Assim, é inegável, neste contexto, a importância da avaliação, tanto para o educando quanto para o professor.

Algumas premissas para sistemas de certificação

Finalizando esse artigo, cujo caráter é o de desencadear discussões, algumas diretrizes podem ser sugeridas:

- O sistema de certificação deve ser considerado como parte de um processo maior, no qual se busque a articulação com as instâncias de normatização e de construção curricular.

- A avaliação e certificação de competências deverão ter como bases o perfil profissional estruturado em competências e os padrões de qualidade de desempenhos, definidos por comissões de estudo em fases anteriores do projeto.

- O sistema deve ser estabelecido a partir de um trabalho integrado, participativo, de todos os responsáveis envolvidos. Nesse trabalho, urge considerar peculiaridades e necessidades específicas de cada domínio de competências: conhecimentos gerais, conhecimentos técnicos específicos, atitudes e habilidades.

- O sistema deve ser considerado como processo contínuo e sistemático, a fim de permitir melhoria em todos os seus componentes.

- As diretrizes do sistema devem ter uma conotação orientadora para o desenvolvimento do trabalho, devendo, portanto, haver uma abertura e flexibilidade para mudanças que se façam necessárias ao longo do processo.

- A avaliação e certificação de competências devem congregiar o aproveitamento de conhecimentos e de experiências anteriores, considerado o perfil profissional exigido.

- A avaliação e certificação de competências devem considerar a diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação utilizados para o alcance da função somativa, mas, sobretudo, formativa da avaliação.

- O sistema deve visar ao autodesenvolvimento das pessoas, numa perspectiva de incentivo à educação continuada.

- A avaliação de competências deve ser feita com base em procedimentos que rompam com a visão

fortemente classificatória que sempre permeou os sistemas de avaliação.

• Tal processo é sistemático, porque há necessidade de que a avaliação e certificação sejam realizadas de forma organizada, com base em real planejamento para que:

• as competências a serem avaliadas estejam explícitas para todos;

• as técnicas, os instrumentos e os critérios de avaliação estejam condizentes com a natureza dos desempenhos a serem mensurados;

• os critérios de avaliação estejam claros e explícitos, bem como sejam passíveis de observação e avaliação;

• as formas de análise e interpretação de alcance dos desempenhos estejam definidas.

• O sistema de avaliação e certificação deve zelar não só pela busca do cumprimento das funções administrativas e legais definidos pelos órgãos competentes, mas, sobretudo, pela orientação e criação de ações que permitam a maior qualidade do desempenho profissional.

À guisa de conclusão

Não se pode concluir um tema tão complexo como o da certificação de competências. Contudo, pode-se apontar algumas considerações para aprofundamento da reflexão.

Um primeiro aspecto é refletir sobre as funções que a mensuração e a avaliação exercerão no contexto mais global e se haverá inter-relações com os sistemas educativos e, sobretudo, com a organização das ações coletivas da sociedade. Afinal, uma sociedade que vise à educabilidade não pode se contentar em “deixar pessoas na beira da estrada”.

Outro aspecto importante é ressaltar a ética que deve permear esses sistemas, no contato com aqueles que serão objeto da certificação. Neste sentido, há que se

cuidar para que a certificação seja um momento educativo, de aprendizagem, e não de punição e de desconstrução da auto-estima de pessoas, muitas vezes já tão abalada por condições diversas.

O desafio é grande: manter a qualidade em termos da aquisição de competências imprescindíveis ao bom desempenho profissional, principalmente em áreas cuja natureza é a preservação do outro, do ser humano, como é o caso da Saúde, e, ao mesmo tempo, zelar para que possa haver uma ação de recuperação social para que os ditos “não-competentes” possam, a curto ou médio prazos, tornarem-se inclusos no rol dos competentes.

Esta proposição abarca necessidade de ações em nível macro, relativas a uma rede de comunicação entre os vários setores da sociedade, e, em nível micro, na responsabilização de instituições específicas de educação profissional na busca de atendimento diversificado à clientela. Envolve, também, a conscientização do trabalhador da necessidade de engajar-se em educação continuada para poder sobreviver nesse mutante e diversificado mundo do trabalho, bem como do direito de contar com oportunidades nessa trajetória.

Bibliografia

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. **Referências conceituais para a organização do sistema de competências do PROFAE.** Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. **Termo de referência Ministério da Saúde: sistema de certificação de**

- competências.** Brasília: Ministério da Saúde, 2000.
- DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões.** São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1998.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos.** São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- _____. **O desafio da avaliação educacional; dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo.** Porto: Porto Editora, 1997.
- JONASSEN, D. H. Avaliação da aprendizagem construtivista. In: SOUZA, E.C.B.M (Org.) **Técnicas e instrumentos de avaliação - leituras complementares.** Curso de Especialização em Avaliação a Distância. UNB, Faculdade de Educação, Cátedra Unesco de Educação a Distância, Brasília, 1997.
- MEDEIROS, E. B. **Medidas psicológicas e lógicas à psicometria.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos.** São Paulo: IBRASA, 2000.

Certificação de competências em educação profissional: concepção e implementação

Cleunice Matos Rehem

Coordenadora Geral da Educação Profissional do Ministério da Educação

O Ministério da Educação está implantando o Sistema de Formação, Avaliação e Certificação baseada em Competências, no contexto de uma ampla reforma da educação profissional no país. Neste artigo é apresentada a proposta do ministério, em cujo sistema se insere a certificação profissional, que buscará reconhecer, avaliar e certificar as competências livremente adquiridas pelos trabalhadores (competências tácitas), conferindo um título educacional válido nacionalmente, que possibilite a continuidade ou conclusão dos estudos de educação profissional.

Focalizamos, nesta abordagem, uma proposta para implantação de um mecanismo que possibilite ao trabalhador brasileiro ter reconhecidas e certificadas, para fins de equivalência educacional, as competências profissionais adquiridas livremente - seja através do trabalho, de cursos não formais, ou por meio de quaisquer outras experiências. A proposta foi elaborada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) do Ministério da Educação (MEC) num processo de discussão com os diversos atores interessados em tal mecanismo: representantes de trabalhadores, de empregadores, de educadores e de outros segmentos governamentais. Essa proposta, apoiada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), refere-se inicialmente a títulos educacionais relacionados com o nível técnico, embora também esteja prevista a inclusão futura do nível tecnológico da educação profissional. Como se tratam de níveis regulamentados pela legislação educacional do país, a certificação estará submetida a algumas regras para que os títulos conferidos tenham validade nacional.

Estamos tratando, portanto, de uma certificação que tem equivalência no mundo educacional, diferentemente da certificação apenas ocupacional, promovida ou requerida por empresas, sem necessária equivalência com títulos educacionais e que respondem exclusivamente às leis do mercado. Esta diferença precisa ser bem compreendida, para evitar equívocos quanto aos papéis exercidos pelos envolvidos e interessados nesses processos.

Para melhor contextualizar a abordagem, é importante citar que o MEC está implementando uma ampla **reforma da educação profissional** no país, modernizando o sistema de formação profissional. Em decorrência, implanta-se, dentre muitas outras ações, o Sistema de Formação, Avaliação e Certificação baseada em Competências. Nesse amplo sistema se insere a **certificação profissional** aqui tratada, como um subsistema que buscará reconhecer, avaliar e certificar as **competências livremente adquiridas pelos trabalhadores** (competências tácitas), conferindo um título educacional, válido

nacionalmente, que possibilite a continuidade e/ou conclusão de estudos de educação profissional.

Para facilitar a compreensão, apresentaremos a seguir as características desse amplo Sistema de Formação, Avaliação e Certificação, localizando dentro dele o Subsistema de Avaliação e Certificação de Competências Profissionais (SAC). Vale ressaltar que, nesse processo, a formação profissional e as competências adquiridas livremente serão consideradas equivalentes para fins de avaliação e certificação, embora seja imprescindível a adoção de parâmetros de comparação entre ambas, para tornar possível essa equivalência no plano educacional.

No Brasil, conforme apontado acima, implantou-se recentemente uma reforma no campo da educação profissional, para promover a modernização dos processos formativos, de tal modo que resulte em maiores oportunidades de empregabilidade para os egressos dessa formação e, naturalmente, responda positivamente aos requisitos da modernidade laboral e empresarial. Para organizar a oferta, o Decreto Federal 2.208/97, que regulamenta os artigos 39 a 41 da LDB, classifica em três níveis a educação profissional oferecida no país:

1. Nível Básico: independe de regulamentação. É, portanto, um nível onde a qualificação profissional se dá por oferta livre da instituição que oferece o curso, a quem cabe estabelecer os requisitos necessários para o acesso dos alunos, a carga horária, o conteúdo, etc. Os cursos de nível básico podem ter, inclusive, um caráter de requalificação profissional.

2. Nível Técnico: submetido a regulamentação, com vistas a uma titulação. A instituição que oferece cursos neste nível deve necessariamente atender às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pela Resolução nº 04/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) e

fundamentadas pelo Parecer 16/99 do CNE, além de respeitar a regulamentação específica que cada sistema estadual normalmente estabelece.

3. Nível Superior, denominado Tecnológico: atende às exigências da educação superior, e gradua o aluno como tecnólogo. Muitas áreas estratégicas da economia em nosso país têm se utilizado deste recurso da formação profissional, sobretudo as que requerem maior aplicação de tecnologias.

O referido Sistema de Formação, Avaliação e Certificação por competências se insere nos dois últimos níveis (técnico e tecnológico). O nível técnico já possui nova regulamentação para o planejamento e oferta de cursos. Para o de tecnologia, o Conselho Nacional de Educação está definindo atualmente as diretrizes curriculares nacionais, as quais deverão seguir orientações similares às utilizadas para o nível técnico. A regulamentação da educação profissional de nível técnico determina que a formação, a avaliação e a certificação sejam por competência e por área profissional. Neste ano já se iniciam os primeiros cursos técnicos atendendo a esta regulamentação, que traduz uma nova concepção de educação profissional, caracterizada pela formação por competências para a “trabalhabilidade”, considerando os princípios de flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade.

Os currículos para a formação profissional de nível técnico devem ser flexíveis para atender às demandas do mundo produtivo, da sociedade e dos próprios cidadãos. Os currículos flexíveis possibilitam também certificações parciais, antes mesmo da obtenção do título da habilitação técnica. Para facilitar a formulação dos novos currículos pelas escolas, o MEC elaborou e ofereceu para a comunidade educativa os Referenciais Curriculares Nacionais de Cursos Técnicos, cuja metodologia de construção incluiu análise dos processos produtivos em

cada área profissional (são 20 as áreas estabelecidas) e a identificação de competências, habilidades e bases tecnológicas requeridas para os técnicos que neles atuam.

De posse desses referenciais curriculares nacionais – note-se que são referências para os currículos e não imposições para sua formulação – a escola aprofunda a análise do setor produtivo específico para o qual ela pretende formar trabalhadores, podendo identificar e acrescentar outras competências não incluídas nos mesmos. O MEC desenvolveu também a Metodologia de Planejamento de Currículo para Cursos Técnicos, que ajuda aos formuladores de currículos por competências. Essa metodologia está disponível no site Internet do MEC¹. A nova forma de conceber a educação profissional propicia maior flexibilidade para as escolas, que, uma vez cumpridos os princípios e critérios gerais, gozam de autonomia para promover sua atualização.

A estrutura do Sistema de Formação, Avaliação e Certificação está assim organizada:

- **Nível diretivo:** Conselho Nacional de Educação, que emite as diretrizes curriculares nacionais. O MEC pode constituir comissões *ad hoc* que serão acionadas para subsidiar a atualização das diretrizes, sobretudo as áreas profissionais e as competências gerais requeridas para a formação;

- **Nível setorial:** órgãos normativos de cada sistema (conselhos e secretarias de educação) que autorizam, credenciam e acompanham as instituições formadoras e seus respectivos cursos;

- **Nível operacional:** instituições formadoras que oferecem os cursos demandados e devidamente autorizados.

Nesse quadro referencial é que se insere o proposto Subsistema de Avaliação e Certificação por Competências, mecanismo que substituirá com grande vantagem os extintos exames supletivos profissionalizantes,

pela possibilidade, criada a partir da atual LDB, de se reconhecer formalmente as competências profissionais livremente adquiridas pelo trabalhador. Assim, um indivíduo que construiu competências não apenas em cursos formais, mas também na própria experiência, na prática do dia-a-dia, em atividades não formais, poderá submeter-se a um processo de avaliação e obter sua certificação em iguais condições e valor que a obtida ao final de um curso técnico ou de uma qualificação técnica. Isso poderia ser o caso, por exemplo, dos auxiliares de enfermagem, que pela prática, pelo desempenho das suas atividades nos postos de saúde, hospitais, empresas e domicílios, foram adquirindo habilidades, mobilizando conhecimentos e construindo várias competências que podem ser constatadas por desempenho. Nada mais justo que estas competências possam ser reconhecidas através de avaliação criteriosa. Assim esse processo possibilitará ao trabalhador o prosseguimento ou conclusão de estudos para complementar sua formação profissional. Além disso, se, por exemplo, um indivíduo adquiriu todas as competências definidas para a sua ocupação, o sistema educacional pode conferir-lhe o título da habilitação profissional correspondente, após a avaliação realizada por meio de um processo especificamente estruturado para esse fim.

É preciso destacar que o SAC se restringe ao campo da educação profissional e deve se constituir num mecanismo de democratização de oportunidades. Ele deverá avaliar e certificar não propriamente estudos, mas as competências que o indivíduo desenvolveu ao longo de sua vida profissional. Tais competências não se restringem à constatação de um saber fazer mecânico; pelo contrário, consideram os conhecimentos, o como, o porquê e o para que fazer. Esse subsistema, assim concebido,

1. [http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/temanda.shtm#Metodologia de Planejamento](http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/temanda.shtm#Metodologia%20de%20Planejamento)

facilitará sua articulação com outros processos de certificação existentes no país. A idéia é que, implantado e implementado, possibilite a criação de passarelas com outros sistemas, como o de certificação ocupacional e o da educação básica.

A proposta do MEC difere em muito dos sistemas implantados em outros países, sobretudo por se inserir especificamente na área da educação profissional. É certo que os títulos obtidos nesse processo devem guardar correspondência com o mundo produtivo, mas não se regularão exclusivamente por ele. Entendemos que a certificação ocupacional, por sua vez, deve ser realizada de forma sintonizada e afinada com a educação, buscando estabelecer equivalências e, inclusive, contribuindo para melhorar os processos de formação, apontando requisitos do mundo produtivo para a formação profissional.

O SAC, portanto, não substitui nem é conflitivo com nenhum outro processo de certificação existente no Brasil. Pelo contrário, pode haver convergências e a possibilidade de somar esforços no sentido de se obter a mesma valoração para os certificados emitidos. Essa proposta está em fase de conclusão para se dar início aos projetos pilotos que respaldarão sua regulamentação nacional.

Para essa avaliação e certificação futuras, a regulamentação deverá exigir condições para o credenciamento das unidades ou instituições, a partir de indicadores de qualidade, aos quais terão de atender obrigatoriamente. Pretende-se utilizar a capacidade já instalada para o sistema nacional de formação, não exigindo a criação de nenhuma estrutura adicional. O que não impedirá, contudo, que uma instituição possa se credenciar para apenas ser avaliadora ou certificadora, independentemente de ser formadora.

A intenção é que esse sistema, ao reconhecer que as pessoas aprendem não apenas nos ambientes formais de

uma escola, mas também pelo trabalho e por diversos outros meios, estimule o desenvolvimento educacional dos trabalhadores (nível de escolaridade e de qualificação profissional), diante da impossibilidade crescente de se manter inserido no mercado de trabalho sem atualização permanentemente. Para isso, a proposta prevê que o candidato ao final do processo de avaliação obtenha um diagnóstico das suas debilidades e das suas qualidades em relação às competências de uma dada função ou ocupação, além das indicações do que lhe falta, onde e como conseguir a complementação de sua formação profissional, orientando-se, inclusive, por um plano de estudos. Desta forma, criar-se-ão redes de comunicação e intercomplementaridade entre as instituições ou unidades formadoras, avaliadoras e certificadoras de competências e os candidatos, visando a melhorar a qualificação profissional dos trabalhadores, bem como dos que pleiteiam a primeira inserção laboral.

Entre as características desse mecanismo que estará disponível ao país, pode-se destacar ainda:

- Os processos avaliarão competências, baseando-se em evidências de desempenho, provas práticas e portfólios, em que o candidato demonstrará suas habilidades por diversas possibilidades;
- O subsistema manter-se-á calibrado com a formação profissional, gerando benefícios mútuos.
- Adotará normas de competências referenciais a partir de competências-chave, as quais corresponderão de 60 a 80% das competências requeridas para um conjunto de ocupações similares ou de uma mesma família ocupacional. Os 20 a 40% restantes serão complementados pela instituição certificadora. Tal característica traz flexibilidade ao sistema e baixa custos relacionados com atualização.

- O processo de avaliação terá como base os itinerários formativos e as normas de referências, as quais deverão ser homologadas pelo setor produtivo pertinente.

- O MEC manterá um cadastro nacional de Normas de Referências homologadas e as oferecerá ao público interessado. As Normas cadastradas nesse sistema nacional, serão a base para qualquer instituição credenciada planejar seu processo de avaliação e certificação. Cada Instituição poderá complementar a Norma com as competências mais específicas da função ou ocupação a ser avaliada.

- Será implantada uma sistemática para avaliação nacional das instituições, dos cursos e das certificações de educação profissional, de modo a assegurar a qualidade exigida para esse processo em todo o país.

Com esse mecanismo, teremos duas vias para a certificação de competências no país: uma pelos cursos de formação e a outra pelas estruturas que avaliarão as competências adquiridas fora da escola, no trabalho ou por quaisquer meios. Esse mecanismo novo deverá gerar mais demandas por ofertas de educação formal, vez que estimulará a formação profissional ao longo de toda a vida, a busca de complementação educacional e prosseguimento de estudos. Com isso ganham os trabalhadores, ganham os empregadores. Ganha o país.

Documentos consultados

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208 de 17/04/97, Diário Oficial, seção 1, de 18/04/97. [S.l.: s.n.], 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, publicada Diário Oficial em 23/12/96, seção 1, pág. 27-833. [S.l.: s.n.], 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução da Câmara de Educação

Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 04, de 05 de outubro de 1999, publicada Diário Oficial em 07 de outubro de 1999. [S.l.: s.n.], 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta de Organização do SAC - Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseado em Competências.** Brasília: [s.n.], 2000.

Sistema de Certificação de Competências PROFAE: bases conceituais

Milta Neide Freire Barron Torrez

Mestra em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A implantação de um sistema de certificação tem como contexto mudanças mundiais de paradigmas políticos e pedagógicos, que atingem o trabalho, os trabalhadores, suas competências e a educação profissional. Neste artigo, a autora discute os riscos e desafios acarretados por este processo, pois, dentre outras razões, o contexto de produção do discurso sobre a estratégia de controle da formação profissional em nível técnico não é o mesmo no qual a saúde está situada, além de não existir tal experiência no segmento público do setor saúde no país.

Introdução

Estas reflexões são fruto do processo de construção coletiva do documento intitulado “Referências Conceituais para a Organização do Sistema de Certificação de Competências (SCC) do PROFAE”, que, por sua vez, gerou o Termo de Referência do SCC/PROFAE, uma síntese elaborada para servir como documento básico acerca desse tema junto à equipe do Projeto, ao Conselho Consultivo Nacional e ao Conselho Técnico Profissional, componentes da estrutura do referido sistema.

Utilizando estes dois documentos como referência, procuraremos abordar sinteticamente as bases conceituais que sustentam a visão da saúde nessa construção, pavimentando o nosso esforço de focar o tema na especificidade da prática social em saúde e em enfermagem de nível técnico.

Com o apoio de algumas perguntas, tentaremos refletir sobre essa complexa tarefa que deverá ser pactuada entre os múltiplos atores envolvidos, considerando o seu profundo interesse social.

Um sistema de certificação de competências para a área de saúde: desafios que chegam quase ao “desaforo”

Recorremos a essa forma provocativa para melhor expressar o que pensamos e sentimos em relação à implantação de um sistema que está, indiscutivelmente, contextualizado em meio às grandes mudanças mundiais de paradigmas políticos e pedagógicos, no que tange, principalmente, ao trabalho, aos trabalhadores, suas competências e, portanto, à educação profissional.

É inegável que implicará em grandes riscos e desafios, pois, dentre outras razões, o contexto de produção do discurso sobre essa estratégia de controle da formação profissional em nível técnico não é o mesmo no qual a saúde está situada, além de não existir tal experiência no segmento público do setor saúde no país. A demanda tem sua origem no setor secundário da economia – o chamado setor produtivo por excelência – e em sua lógica econômico-capitalista. Por outro lado, a saúde, situada no setor

de serviços, tem por meio do SUS o compromisso político de acautelar a assistência em seus diferentes níveis, como um direito de todos e dever do Estado. São necessidades e lógicas distintas, desafiadas a encontrar a expressão pactuada possível nesse momento, sem perder de vista tal compromisso.

O grande desafio parece-nos ser fundamentalmente esse: participar de algo tão impregnado de riscos sem, contudo, deixar de enfrentá-los crítica e propositivamente.

Se atentarmos bem, a questão da qualificação do pessoal de nível médio já se colocou como um desafio frente à lógica dominante no setor educacional e assistencial desde quando a saúde assumiu ordenar seus recursos humanos, colocando esse compromisso na Constituição Federal de 1988. À época, foi uma grande novidade, além do próprio capítulo sobre a saúde e da proposta de um sistema único.

O que se pretende implantar por meio do PROFAE, está claro, não poderá acontecer como uma resposta unisetorial, havendo a necessidade de articulação entre as políticas de educação, de trabalho, de emprego e de renda, entre outras. Devido a esta complexidade, costumamos dizer que o SCC/PROFAE chega a ser um desafio, uma grande provocação à nossa atitude histórica nos tempos do discurso único, tamanho o seu potencial para correr riscos e levantar desafios.

Nesses termos, é procedente organizarmos as nossas dúvidas e parcas certezas e perguntar:

I- O que realmente significa um sistema de certificação de competências para as áreas de saúde e enfermagem no contexto do SUS e da reorientação do modelo assistencial?

Consideramos que uma das atitudes mais importantes que precisamos assumir para tentarmos compreender a complexidade e implicações dessa proposta é a de

recontextualizadores críticos de tal abordagem na área de saúde. Ela nos possibilitará atuar atentando para as efetivas necessidades político-pedagógicas em saúde, evitando que sejamos apenas reprodutores de um dado discurso pedagógico, transpondo-o irreflexivamente para a realidade brasileira e para o SUS.

Entendemos por atitude recontextualizadora crítica aquela pela qual a atuação dos profissionais e educadores em saúde, em sua prática social, mediatiza o discurso pedagógico e recorre à “relocação do discurso” existente em torno do paradigma das competências, reposicionando-o, refocalizando-o, em razão dos princípios e do paradigma sanitário norteadores do SUS.

Segundo Bernstein (1996), além do **contexto primário**, no qual um dado discurso pedagógico nasce, o campo da sua produção intelectual, existe o **contexto secundário**, no qual ocorre a reprodução desse discurso, e é, por exemplo, incorporado às práticas pedagógicas.

Há, também, o **contexto recontextualizador**, no qual ocorre a relocação do discurso, cuja preocupação central está em torno dos movimentos realizados pelas mensagens e práticas do contexto primário para o secundário, ou seja, da produção para a reprodução.

Dentre os integrantes desse campo recontextualizador pedagógico estão “as universidades, os departamentos de educação das escolas politécnicas, as faculdades de educação, os meios especializados de educação (...), editoras, e **pode-se estender para campos não especializados no discurso educacional e suas práticas**, mas que são capazes de exercer influência tanto sobre o Estado quanto sobre os seus vários arranjos e/ou sobre locais, agentes e práticas especiais no interior da educação”(Mendes, 1996).

Este potencial de influência existe nas instituições, organizações, programas, projetos e atores da área de saúde. Ao afirmarmos o papel de

recontextualizadores, não estamos desconhecendo as suas participações nos contextos primário e secundário do discurso pedagógico oficial ou local, no campo da saúde.

É importante salientar ainda que denominamos de recontextualização crítica porque estamos conscientes de que o discurso da competência está sendo recontextualizado, cabendo-nos atuar no sentido de torná-lo crítico, de modo que a sua re colocação situe-se principalmente na real complexidade que tem o trabalho em saúde, nos projetos estruturantes da reorientação do modelo assistencial, no “novo paradigma sanitário”(id.) que desejamos implementar.

Não devemos operar simples transposições, mesmo que por comparação, de outras experiências vivenciadas pelo segmento privado de saúde no Brasil, porque a perspectiva tecnicista que sempre subsidiou as experiências de certificação continua as orientando, muitas vezes apenas revestida de uma nova roupagem, enquanto no setor público de ensino e assistência em saúde estamos buscando superá-la há alguns anos.

Em recente publicação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), na qual foram apresentadas “discussões” sobre o tema e caracterizados diversos sistemas de certificação de competências, os autores identificaram como uma das “fraquezas” do modelo inglês a “base behaviorista dos fundamentos da aprendizagem” (Brasil/MTE/FAT e OIT, 1999). Esse é um dos grandes riscos ao qual o SCC/ PROFAE tem que estar preparado para enfrentar.

Trazendo tal preocupação para bem perto de nós, podemos observar que corremos o risco de uma interpretação tecnicista, se tivermos uma leitura linear da Resolução nº 04/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), parte integrante do Parecer CEB/CNE nº 16/99, uma das

principais bases legais para a Educação Profissional nas mais diversas áreas profissionais.

Exemplificaremos com a primeira descrição contida nessa Resolução a respeito das competências profissionais gerais do técnico da área de saúde: identificar os determinantes e condicionantes do processo de saúde-doença. Podemos afirmar que esta descrição não representa adequadamente nem mesmo a definição de competência explicitada no próprio parecer, pois apenas identificar os processos determinantes do processo de saúde-doença, sem explicitar o por que e como esse conhecimento pode ser mobilizado, articulado, apontando para uma ação assistencial concreta e situada, não ajuda a referenciar a **competência para o cuidar** desejada.

Para que possa torná-la mais clara deverá ser indicada a necessidade da **relação** entre os processos determinantes e o campo da ação (cuidado direto, meios diagnósticos, etc) facilitando a compreensão da ação profissional a ser efetivada. Esta, por sua vez, deverá respeitar a especificidade da situação demandada pelo cliente, num dado contexto, dependendo do nível assistencial que estiver inserido e da base tecnológica que estiver disponível ou for necessária àquela ação.

Então, será possível avaliar a importância dessa “identificação” para uma dada competência e propor “situações-meio” que possam estimular sua mobilização.

Portanto, além de conhecer as Diretrizes Curriculares, caberá aos profissionais-educadores em Enfermagem estabelecer criticamente sua articulação com a prática social na qual está formando os alunos-atendentes de enfermagem cadastrados no PROFAE.

Ela não deverá ser aceita ou reproduzida como uma lista de tarefas, pois o conhecimento sobre os determinantes é necessariamente

articulado de modo diferente na constituição das competências de cada profissional em saúde.

Há, contudo, uma contribuição que este entendimento pode dar a qualquer uma das formações profissionais: **fundamentar o entendimento sobre a produção social da saúde**. Tal contribuição não será alcançada sem que essa **relação** seja estabelecida.

É preciso, portanto, compreender os determinantes **articulados** ao tipo de assistência específica que se tem que prestar, como parte da base tecnológica que sustenta o trabalho a ser realizado. Estas articulações são diferentes, são distintas, pois o mesmo conteúdo não se articula da mesma forma em processos de trabalho situados em locais, instituições e especificidades profissionais distintas.

Desse modo, o paradigma (ou modelo ou abordagem) das competências nos “provoca” a ter as capacidades política, pedagógica, técnica e ética de dizer o que elas devem significar para o setor, para as suas práticas específicas. Só então, poderemos dizer qual sistema traduzirá a certificação da competência para o cuidar, definida com base nas novas relações político-pedagógicas recontextualizadas, que desejamos implementar na Educação Profissional de nível técnico em Saúde.

Nessas bases, é bastante provável que a formação profissional seja desafiada a possibilitar ao aluno-atendente a compreensão de que o cuidado implica em ação-reflexão, existindo também diferentes relações e ações em cada contexto, ajudando-o a ser reflexivamente competente.

Por isso, torna-se fundamental praticar o princípio recontextualizador inerente ao discurso pedagógico, para relocalar e refocalizar este paradigma, de modo a torná-lo comprometido com interesses diferentes do contexto de sua produção.

Possivelmente, a dificuldade para caracterizar as competências de forma mais articulada na Resolução CNE/CEB 04/99 já esteja demons-

trando o “conflito” entre os diferentes conceitos e compreensões existentes sobre competência, a predominância de uma visão fragmentada da relação teoria-prática e do novo paradigma sanitário, dentre outros fatores intervenientes, retratando a real in experiência coletiva em formular competências para além da perspectiva tecnicista e da visão meramente associativa entre reflexão e ação (Candau, 1998).

Estamos destacando este importante papel da recontextualização crítica porque um dos momentos mais relevantes para a operação do SCC/PROFAE na perspectiva do SUS será a etapa de **normalização das competências**.

Nessa fase, será preciso olhar muito amplamente para o cuidar e seus cuidados, para não restringi-los aos aspectos técnico-operacionais, enfatizando os meios e não os fins. Para que, na preocupação de valorizar os procedimentos, não venhamos a “desidratá-los” das suas dimensões ética, política, cultural e subjetiva, e, principalmente, da sua diversidade frente ao conceito ampliado de saúde, negando a capacidade reflexiva requerida também pela prática profissional em saúde e enfermagem em nível técnico.

Diante do exposto, passamos à próxima pergunta:

II - Qual conceito de competência subsidiará esse sistema de certificação?

Segundo Perrenoud (1999), “não existe uma definição clara e partilhada das competências”, restando-nos fazer uma escolha. Escolha feita, é preciso explicitá-la.

Com base no que ouvimos acerca das visões do mundo do trabalho e da educação que subsidiaram a formulação do SCC/PROFAE, enfatizando a construção histórico-social da competência individual, podemos compreender melhor que as pessoas não são competentes do mesmo modo, “por igual”.

O próprio Perrenoud (id.) nos diz que “se generalizarmos, podemos dizer que uma competência permite produzir um número infinito de ações não programadas”, significando a possibilidade de diferentes formas de articular e mobilizar um mesmo conhecimento em momentos muito diferentes também. Esta “estranha alquimia” (id. Ibid.) só pode ser exercitada pelo sujeito, ou seja, subjetivamente mobilizada, mas pode também ser estimulada pelo contexto, pelos problemas reais aos quais precisa dar respostas.

Se há um campo no qual os problemas reais estão fortemente ávidos de enfrentamento competente, esse é o cuidar em saúde. Nele, a competência profissional dos trabalhadores de saúde auxiliares de enfermagem representa um dos componentes fundamentais para a “revolução qualitativa” desejada.

Contudo, não podemos atribuir-lhes isolada e individualmente a responsabilidade pela “realização competente do Sistema Único de Saúde, pois “(...) existem fortes limites impostos aos trabalhadores de nível médio no que tange a uma ação autônoma, restringindo a prática criativa e a iniciativa desses atores. Estas restrições revelam a inexistência de condições básicas para a expressão de um dos mais fortes marcos da competência profissional, que é o **ato de assumir responsabilidades, mobilizado subjetivamente**” (Deluiz *et al.*, 2000) e não constrangido legal ou autoritariamente.

Desse modo, o conceito de competência que entendemos ser promotor dessa autonomia responsável e que precisa ser praticado no ensino e na assistência está baseado na “visão atual do trabalho como ‘conjunto de acontecimentos’, com forte dose de imprevisibilidade e baixa margem de prescrição, ao contrário do que propunham os modelos clássicos de organização e gestão do trabalho (fordismo, taylorismo, fayolismo)” (Zarifian

apud Marques, 2000). Esse entendimento levou a que fosse feita a opção e explicitada a seguinte **definição sobre competência**: “a capacidade (das pessoas) de enfrentar - com iniciativa e responsabilidade, guiadas por uma inteligência prática (id.)¹ do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros autores para mobilizar suas capacidades - situações e acontecimentos próprios de um campo profissional” (id. Ibid). Sendo assim, é uma competência humana, que deve contribuir como produtora de existências humanizadas.

Outro desafio fica então claramente enunciado: não caberá na normalização nem nas demais etapas ou metodologias empregadas na operação do SCC/PROFAE uma visão tarefaira, operacional ou padronizadora estreita do cuidado de enfermagem, em nível técnico. Estamos pensando em um homem inteiro, uma mulher inteira, um trabalhador inteiro, humano e humanizador.

Apesar de aceitarmos tal perspectiva, resta-nos perguntar ainda:

III-Competência profissional como expressão da competência humana. O que isso quer dizer?

Queremos dizer que é preciso garantir a **competência formal** - técnico-científica, mas não só essa, como nos ensina o professor Pedro Demo (1994). É necessário entender a complementaridade da **competência política** para a integralização da competência humana para o cuidar profissionalizado no SUS. É requisito para a realização da cidadania do trabalhador e do usuário do Sistema. Essas dimensões da competência ajudam a humanizar o conhecimento ao vinculá-lo aos seus fins político-sociais.

1 Inteligência prática: capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, colocando-os em ação para enfrentar a situações (imprevistas ou não) de forma eficiente e eficaz. Envolve tanto a dimensão cognitiva (saber) como a compreensiva (relacionar o saber com o contexto) por isso utiliza os termos articular e mobilizar ao invés de aplicar.

Como competência política para o trabalho em saúde entendemos o desempenho ético, comprometido com a vida, com o outro (o colega, a equipe, o usuário), com o trabalho humanizado que qualifica a referida competência formal. A competência política está voltada para os fins históricos e revela-se naquelas atitudes que vão além do que um curso centrado estritamente nas técnicas perfeitas e rápidas possa assegurar, sem significar de forma alguma a negação da importância das mesmas como parte da competência formal necessária.

Um exemplo simples pode nos mostrar que, sem a mobilização subjetiva do princípio da responsabilidade, uma pessoa poderá ignorar um “pequeno esbarrão na ponta da agulha” quando ninguém estiver olhando; quando a “supervisão” de outrem não puder “constrangê-la” a fazer o que é técnica e eticamente correto.

Então, retomando algo que dissemos inicialmente, não é satisfatório apenas listar os elementos necessários para identificar os determinantes do processo saúde-doença e estará descrita a competência esperada.

Este é apenas um dos conhecimentos estruturais para a compreensão do conceito de saúde como produção social, que tem inúmeras possibilidades de articulação com as habilidades específicas de cada habilitação técnica em saúde, que significa articular-se também com os seus compromissos ético-políticos.

Por isso, os atores que sistematizarão o perfil do egresso que norteará a opção curricular de cada curso deverão ter clareza sobre que técnico estão falando, e para qual processo de trabalho.

Dessas respostas depende, inclusive, a seleção dos conteúdos, e neles estarão, figurativa ou substancialmente, os determinantes do processo saúde-doença.

Então, outra pergunta surge prontamente:

IV- O que será certificado?

Como já foi mencionado anteriormente, o conceito de trabalho no qual o SCC/ PROFAE deseja basear-se “implica na reconceituação da própria qualificação profissional, que deixa de ser um ‘estoque de saberes’, para se transformar em ‘capacidade de ação diante de acontecimentos’” (Zarifian *apud* Marques, 2000).

É importante compreendermos que se trata da certificação de competências formalmente constituídas pelos egressos, mediante processos escolares; de qualificação profissional para profissões regulamentadas em nível técnico; de um processo de sustentação política da Educação Profissional em Saúde que impactará sobre o mercado de trabalho e seus agentes, para que possamos entender a diferença, por exemplo, entre a clientela PROFAE e a clientela do Sistema Nacional de Certificação do Ministério da Educação.

Esse sistema quer certificar o **saber tácito**, não importando a forma como foi constituída aquela competência, aquele saber. É voltado para reconhecer experiências comprováveis, para as quais não existem cursos legalmente reconhecidos ou regulamentação profissional. Se, contudo, forem certificadas, permitirão que os seus detentores possam organizar esta “identidade” e usufruir benefícios sociais como o de ofertar o seu trabalho, cuja competência está reconhecida e amparada formalmente.

O SCC/PROFAE não é voltado para certificar o saber tácito – embora esse saber esteja presente na constituição de qualquer competência humana – porque ele está buscando identificar as competências do egresso de um processo formal e institucionalizado de educação profissional, para uma profissão também regulamentada e que tem um **itinerário profissional** passível de chegar até a pós-graduação.

A construção das estratégias para torná-lo permeável a todos que o

iniciam a partir do nível de auxiliar de enfermagem também se constitui em um grande desafio para a comunidade profissional e as políticas de saúde. O **PROFAE** está dando um passo importante nesse sentido.

Diante do que foi exposto, concluímos que o importante é buscarmos definir perfis para a qualificação profissional, considerando primeiramente que ela pode e dever ser constituída como a cremos - como “coisa de gente” e não de tarefas - sendo também claramente reconhecida (e a certificação tem esta potencialidade), embora toda competência profissional seja sempre provisória, temporária.

Porém, não podemos esquecer que uma certificação profissional tem também todas as outras “potencialidades” de uma ação de controle do mercado sobre as práticas sociais, no contexto de uma sociedade capitalista que busca todo e qualquer motivo para fazer seleção, estabelecer diferenças, no interesse dos seus capitais.

Estamos conscientes de que, nesse momento, o sistema de certificação de competências do **PROFAE** é um processo em construção, que tem o “chão” das práticas sociais em saúde e educação, a partir de uma perspectiva crítica, para pisar. Estamos pisando cautelosamente no que temos: o conhecimento em enfermagem, o conhecimento dos atendentes, a história da profissionalização, a história dos enfermeiros, a lei do exercício e sua descontextualização, as legislações educacionais e do trabalho, a divisão técnica e social do trabalho em versão pós-moderna, situados numa sociedade capitalista, em meio a políticas de expressão neoliberal, o que implica em não ter uma “receita segura”, mas ter firmeza nos referenciais.

Acreditamos que o objetivo dos que estão enfrentando os inúmeros desafios já identificados é possibilitar, em termos políticos e

educacionais, que a educação profissional em saúde contribua para que os atores do cuidar compreendam e atuem na complexidade do cuidar com competência e cidadania. É uma contribuição à utopia da equidade e universalidade em pleno contexto de globalização excludente, “pisando cautelosamente” nas mudanças, nas exigências profissionais inegáveis, que, sempre, precisam ser recontextualizadas criticamente.

Bibliografia

- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. **Termo de referência Ministério da Saúde: sistema de certificação de competências**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Fundo de Amparo ao Trabalhador. Organização Internacional do Trabalho. **Certificação de competências profissionais: discussões**. Brasília: OIT, MTE, FAT, 1999.
- CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- MENDES, Eugênio Vilaça. Um novo paradigma sanitário. In: **Uma Agenda para a saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ZARIFIAN, Philippe. **Organisation qualifiante et capacité de prise de décisionnelle de l'industrie**. [S.l.: s.n.] 1990. Mimeografado.
- _____. **Trabalho e comunicação nas indústrias automatizadas**. In *Tempo Social*. v. 3. n. 1/2, [S.l.: s.n.], 1991.

Certificação de competências profissionais: o que o PROFAE está pensando e fazendo

Cláudia Maria da Silva Marques

Coordenadora do Sistema de Certificação de Competências do PROFAE

Neste artigo é apresentada a metodologia de implementação do Sistema de Certificação de Competências do PROFAE. A autora mostra que, para a certificação das competências profissionais dos auxiliares de enfermagem egressos dos cursos oferecidos pelo PROFAE, é dada prioridade ao reconhecimento e à valorização da qualificação real do trabalhador, um conjunto de competências que vão além da dimensão cognitiva. Tais competências devem, ainda, ser passíveis de aquisição e demonstração em todo o território nacional, respeitando as características e padrões regionais.

I – Introdução

As transformações econômicas, tecnológicas e culturais que vêm ocorrendo em todo o mundo estão provocando mudanças nos paradigmas de educação e de formação profissional, e vêm suscitando muitos debates em relação à qualificação e ao conceito de competência. Há, entretanto, muitas dúvidas e controvérsias conceituais, que trazem dificuldades à gestão governamental e empresarial na tomada de decisões relativas às políticas de desenvolvimento de recursos humanos necessárias para a sustentação do desenvolvimento e para a garantia da igualdade de oportunidades de formação e de emprego.

Em todo o mundo vêm ressurgindo, em vários setores, os debates sobre a importância da vinculação entre a oferta de formação e a demanda de profissionais competentes. Assim, o sistema produtivo pressiona pela elevação nos níveis de qualificação; as instituições formadoras, públicas e privadas, buscam atender aos padrões de qualidade, ampliando as oportunidades de formação e aproximando-se das reais

condições do mundo do trabalho; a comunidade internacional cria um movimento no sentido da padronização e normalização dos procedimentos ocupacionais e do reconhecimento das competências tácitas do trabalhador; os órgãos sindicais manifestam interesse em estabelecer a certificação das competências como um espaço de negociação e de ampliação do leque de qualificações, com possibilidade de aumentar as oportunidades de emprego para o trabalhador, evitando que o certificado sirva de instrumento de exclusão.

As experiências internacionais em sistemas de certificação apresentam uma grande variedade de alternativas, com grande diversidade de métodos e técnicas de análise, avaliação e elaboração de provas. Também apresentam variações na sua forma: ora bipartite, ora com predominância da iniciativa dos empregadores, ou do Estado, ou ainda dos próprios trabalhadores.

As estratégias para implantação de sistemas de certificação também variam de acordo com as tradições de cada país, e as diversas metodologias

adotadas para a definição das competências (comportamentais, funcionais, construtivistas, etc.) merecem ser examinadas e recontextualizadas de acordo com cada realidade setorial.

No Brasil, a certificação profissional de trabalhadores é um tema que está sendo discutido no Sistema Brasileiro de Certificação¹ e no âmbito do projeto "Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade e da Certificação Profissional", desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Secretaria de Formação Profissional do Ministério da Trabalho e Emprego (SEFOR/MTE).

No âmbito do **PROFAE**, a organização do Sistema de Certificação de Competências (SCC/PROFAE) tem como objetivos: aferir a qualidade dos cursos de qualificação profissional de nível técnico em auxiliar de enfermagem implementados pelo Projeto, por meio da avaliação da qualidade das ações realizadas pelos trabalhadores nos vários contextos onde é desenvolvido o cuidado em enfermagem, e induzir um processo de implementação de currículos baseados em competências profissionais para as diversas categorias do setor saúde, especialmente as de enfermagem. Neste sentido, o **PROFAE** pretende estabelecer, de forma pactuada entre os diferentes atores da área da saúde, critérios e procedimentos que permitam articular as necessidades dos serviços com a oferta de formação de trabalhadores de enfermagem, cujas competências e habilidades possam colaborar para as mudanças requeridas pelo atual estágio de desenvolvimento do Sistema Único de Saúde.

Entretanto, o tema da certificação de competências é complexo, apresenta soluções variadas e precisa continuar a ser discutido, na busca de consensos. Uma questão já acordada entre os atores envolvidos com a construção do SCC/PROFAE é a de que a certificação não pode

ser excludente, ou deixar de considerar a diversidade das condições sócio-político-culturais brasileiras, tampouco deve desconsiderar o necessário desenvolvimento das competências humanas de cidadania.

Este artigo apresenta a metodologia de implementação do SCC/PROFAE. Trata-se de uma apresentação de caráter geral, com a finalidade de indicar para o leitor as referências com as quais o SCC/PROFAE está estruturando suas estratégias de implantação.

II – Premissas e diretrizes do SCC/PROFAE

A certificação das competências profissionais dos auxiliares de enfermagem egressos dos cursos implementados pelo **PROFAE** busca prioritariamente reconhecer e valorizar a qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências que vão além da dimensão cognitiva, constituindo-se mais no “saber-ser” do que no “saber-fazer”. Nesse sentido, é preciso identificar as competências formais e políticas que asseguram a competência humana necessária ao cuidar em saúde e que impulsionam novas práticas profissionais frente aos espaços e atores envolvidos na promoção, prevenção e recuperação da saúde. Tais competências devem, ainda, ser passíveis de aquisição e demonstração em todo o território nacional, respeitando-se as características e padrões locais ou regionais.

A construção e a implementação desse sistema têm um caráter participativo e descentralizado, pela mobilização e envolvimento dos atores sociais interessados neste processo – trabalhadores, empregadores, instituições formadoras,

1. Reformulado pela Resolução 02/97, de 11/12/1997, do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - CONMETRO, do Ministério da Indústria e Comércio, baseado nas atribuições que lhe confere o artigo 3º da Lei 5.966, de 11/12/1997.

gestores públicos e privados e usuários dos serviços de saúde. Assim, busca-se a permanente negociação com o intuito de obter consensos, valendo-se, ainda, do saber e da experiência desses mesmos atores sociais. É necessário, também, envolver a sociedade civil, por meio de informações permanentes e consultas públicas, utilizando-se, inclusive, da Internet.

No processo de implementação do SCC/PROFAE é fundamental garantir a interdisciplinaridade dos enfoques teóricos e práticos e o avanço conceitual-metodológico das ações, pelo monitoramento e avaliação permanente em todos os seus momentos de execução.

Finalmente, outra premissa importante deste sistema é a garantia de direitos e práticas do direito civil, com atenção especial à promoção da igualdade de oportunidades no trabalho e na formação.

III – Processos de implementação do SCC/PROFAE

Para a implementação do sistema estão, em princípio, estruturados três grandes processos, interligados e interdependentes: a padronização e normatização; a construção de currículo baseado em competências e a avaliação e certificação. Tais processos formam, em termos ideais, uma seqüência de atividades. Na prática, entretanto, seus cronogramas se sobrepõem por meio de uma série de eventos em paralelo ou em comum.

Padronização e Normatização

Esta fase consiste na construção da norma de certificação, cujo conteúdo indica os padrões do desempenho esperado para cada bloco de conhecimentos, habilidades e atitudes. Indica também as situações típicas ou críticas em cada atividade, associadas aos resultados esperados e às competências necessárias para atingi-los, ponderando sua importância relativa no conjunto do perfil profissional do auxiliar de enfermagem.

A norma de certificação do auxiliar de enfermagem servirá de base para a construção do currículo baseado em competências e para a definição das estratégias de avaliação, incluindo a elaboração e aplicação das provas.

A elaboração da norma de certificação só é possível a partir da definição, sistematização e validação do perfil de ações do auxiliar de enfermagem.

É importante salientar, no entanto, que esta proposta de certificação de competências profissionais não se refere exclusivamente a normas ou padrões de desempenho. Estes elementos são importantes por sinalizar quais são as atuais exigências em relação à atuação do auxiliar de enfermagem, mas não definem sozinhos as competências que o trabalhador deve desenvolver para realizar seu trabalho. O que define as competências do trabalhador é sua capacidade de conhecer a importância e os fundamentos de seu trabalho, atuar em equipe, com responsabilidade, iniciativa e solidariedade, e saber gerir a qualidade de suas ações nos vários espaços e contextos onde ele as desenvolve.

A organização do SCC/PROFAE não dispensou o levantamento das funções e ações que atualmente o auxiliar de enfermagem desempenha no seu processo de trabalho. Pelo contrário, foi sistematizado um quadro de referência do seu perfil de ações, a partir da análise de documentação pertinente (relatórios do Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares para a Educação em Enfermagem no Brasil – SENADEN, do Seminário Nacional sobre o Ensino Médio de Enfermagem, de guias curriculares para formação do auxiliar de enfermagem de rede básica e hospitalar, de relatórios das observações diretas das atividades executadas pelo auxiliar de enfermagem em hospitais públicos do Rio de Janeiro e em postos de saúde, ambulatórios e domicílios do Piauí) e da realização de oficinas de trabalho

com grupos de enfermeiros-docentes. O levantamento do perfil profissional do auxiliar de enfermagem adotou uma metodologia que leva em conta os processos internos da construção do conhecimento, não se limitando às tradicionais técnicas de análise ocupacional.

A validação deste perfil incluiu discussão, revisão, correção ou confirmação das ações arroladas para o auxiliar de enfermagem. Esta fase se apoiou em pesquisa qualitativa, concretizada com a metodologia de grupos focais. Além de rever e confirmar as ações listadas para o auxiliar de enfermagem, o processo de validação indicou as situações críticas que irão integrar as normas de desempenho para a avaliação e certificação. Entende-se por situações críticas, os eventos decisivos, para os quais a resposta ou reação apropriadas permite avaliar a competência, orientando padrões de desempenho e fornecendo a base para testes de conhecimentos específicos e práticos. No caso do auxiliar de enfermagem, esta é uma tarefa especialmente complexa, já que se trata de uma profissão “crítica” na sua totalidade, na qual ações aparentemente simples podem implicar em riscos de vida.

Com base no perfil validado e homologado, elaborou-se o projeto ou minuta de norma de certificação, em que são indicados: o campo de aplicação da norma (áreas de atuação do auxiliar de enfermagem), os conhecimentos e habilidades necessários, incluindo a utilização de recursos tecnológicos disponíveis ou essenciais em cada campo (equipamentos, instrumentos, etc.); e as atitudes e comportamentos desejáveis.

O projeto ou minuta de norma será submetido à crítica de especialistas, de profissionais de instituições formadoras, representações de trabalhadores e de empregadores e, finalmente, com a sistematização de todas as contribuições recebidas, o documento final da norma de certificação do auxiliar de

enfermagem será produzido e encaminhado para homologação.

Construção do currículo baseado em competências

A educação profissional no Brasil, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), valoriza a formação e avaliação por competências, a oferta de educação flexível, a vinculação entre oferta e demanda na formação continuada, direcionada tanto para a expansão e diversificação da educação profissional quanto para a reestruturação curricular em competências.

A construção de currículos baseados em competências pode utilizar diferentes metodologias. No caso do auxiliar de enfermagem, não há uma orientação metodológica “pura”, fechada. Entretanto, algumas premissas serão consideradas na elaboração do currículo para a sua formação:

- A norma de certificação, validada e homologada, é a referência para o desenho do currículo e, portanto, este enfatizará o desenvolvimento de capacidades que, por sua vez, estão referidas ao desempenho, ao trato cotidiano com as situações que se apresentam na vida profissional;

- Desenvolver uma capacidade e usá-la em um conjunto de situações não são processos separados. As pessoas aprendem ao lidar com situações, problemas, dilemas da realidade e, assim, o eixo com que se concebem as relações entre teoria e prática será deslocado da ênfase à teoria como base para a prática, para a prática como base para a teoria;

- As profissões não são apenas metas a se alcançar. São realidades evolutivas que vão se transformando com o tempo. O currículo deve permitir a constante atualização e adaptação das formas de atuação profissional;

- O currículo deverá incluir uma perspectiva pedagógica que incorpore a utilização de técnicas de aprendizagem baseadas na problematização da prática, com possibilidades, inclusive, de utilização das novas

tecnologias educacionais (vídeo, CD-ROM, Internet, etc.);

- O processo de elaboração do currículo deverá apontar as necessidades de construção de materiais didáticos para apoiar as ações de formação;

- O projeto de currículo baseado em competência para a formação do auxiliar de enfermagem deverá ser implantado experimentalmente, avaliado e revisto no âmbito do PROFAE.

IV- Avaliação e certificação

A base para a construção da proposta de avaliação e certificação do auxiliar de enfermagem formado pelo PROFAE, como já mencionado anteriormente, é a norma de certificação validada e homologada.

O processo de avaliação deverá levar em conta que a configuração de atributos que compõem uma competência profissional é sempre o resultado das maneiras peculiares pelas quais as pessoas experimentam as várias situações que enfrentam, e que a capacidade de uma pessoa é uma qualidade integrada: uma integração de conhecimentos, destrezas e qualidades pessoais usadas efetiva e apropriadamente em resposta a várias circunstâncias, familiares ou não. Por outro lado, as competências de um profissional de saúde, aplicadas em seu trabalho, devem resultar em transformação das condições de saúde de uma pessoa ou grupo de pessoas. O profissional deve, portanto, atuar sobre as condições de saúde do indivíduo de forma a responder da melhor maneira possível às suas necessidades e demandas. Nesse sentido, as competências apoiam-se em saberes vastos e explícitos e são pertinentes a uma ampla variedade de problemas, já que incluem possibilidades de abstração, generalização e transferência. O auxiliar de enfermagem competente poderá, ao enfrentar uma situação singular e complexa, construir uma resposta adaptada, sem extraí-la, necessariamente, de um repertório de

respostas pré-programadas.

A avaliação das competências profissionais, desta maneira concebida, é uma tarefa complexa, especialmente por que a mensuração das competências não se restringe a medir conhecimentos. A estes se agregam as habilidades e atitudes adquiridas tanto em sistemas formais de ensino como no próprio mundo do trabalho.

Considerando este pano de fundo, pode-se afirmar que o sistema de avaliação a ser proposto pelo SCC/PROFAE terá como desafio suplantar as tradicionais formas de avaliação que vêm sendo aplicadas nos sistemas de ensino. O desenho da proposta de avaliação deverá explicitar:

- A concepção de avaliação e certificação do SCC/PROFAE;
- As funções do sistema de avaliação e certificação;
- Os critérios e indicadores de qualidade;
- Os instrumentos e técnicas de avaliação que serão utilizados;
- As formas de análise, interpretação e divulgação dos resultados relacionados ao alcance dos critérios definidos para as competências;
- O sujeito da avaliação e da certificação;
- O avaliador e as competências que ele deve ter desenvolvidas;
- As “saídas” da avaliação, assegurando, via formação, processos não excludentes, do ponto de vista dos trabalhadores.

O documento “Propostas para Avaliação e Certificação das Competências Profissionais do Auxiliar de Enfermagem/PROFAE” contém a explicitação destas e de outras questões. Este documento também será analisado por especialistas em processos avaliativos e trabalhadores da área de enfermagem, para posterior homologação.

Para por em funcionamento o seu SCC, o PROFAE optou por implementar um projeto piloto da proposta de avaliação e certificação. Nesta fase de testes, será possível o monitoramento e a avaliação da pertinência e qualidade dos procedimentos, instrumentos e técnicas estabelecidos, e o reconhecimento das potencialidades e limites da proposta, o que orientará a adoção e implantação do sistema em âmbito nacional. Para a execução do projeto piloto do SCC/PROFAE foram estabelecidas algumas diretrizes, das quais destacam-se:

- O PROFAE responderá pelo monitoramento e orientação da operação do teste;
 - O teste será desenvolvido entre egressos dos cursos de qualificação profissional de nível técnico em auxiliar de enfermagem do PROFAE, realizados no Estado do Espírito Santo;
 - Os egressos que farão parte da amostra serão escolhidos conforme os critérios e parâmetros definidos pelo PROFAE;
 - A participação dos egressos na amostra é **voluntária**;
 - O teste é a oportunidade de experimentar as estratégias, procedimentos e instrumentos constantes da “Norma de Certificação de Competências”; contudo, **não será emitido o certificado respectivo, nem serão divulgados os resultados** alcançados pelos egressos participantes da amostra;
 - A operação do processo avaliativo terá uma equipe de coordenação, constituída por enfermeiros com experiência comprovada nas áreas de enfermagem pediátrica, enfermagem médico-cirúrgica, enfermagem gineco-obstétrica, enfermagem em saúde pública, enfermagem em urgência e emergência e biossegurança, que receberão os aportes e acompanhamentos da equipe técnica do SCC/PROFAE;
- Deverá ser licitada uma agência

para o gerenciamento e apoio logístico necessários à operação do teste piloto da avaliação.

IV – Estrutura do SCC/PROFAE

Para garantir a coordenação e integração do SCC/PROFAE estão constituídos os seguintes mecanismos institucionais, em nível central e diretivo:

- Projeto SCC/PROFAE, que garante a gestão, coordenação e sustentação técnica das ações;
- CCN - Conselho Consultivo Nacional² formado por representantes de entidades do governo, trabalhadores e empresários do setor, tanto de estabelecimentos prestadores de serviços de saúde como de organismos formadores. O CCN tem atribuições de articulação e negociação político-institucional, além da apreciação e homologação de propostas e produtos em etapas críticas do processo;
- CTP - Conselho Técnico Profissional³, constituído por especialistas das diferentes áreas de atuação do auxiliar de enfermagem, junto com técnicos ligados a organismos dos trabalhadores, empresários e entidades formadoras. O CTP atua como comitê permanente de especialistas, em diferentes ações de construção, validação, revisão e avaliação dos processos.

2. O CCN é integrado por representante do PROFAE (que assume sua coordenação), da Secretaria de Políticas de Saúde do Ministério da Saúde, do Conselho Nacional de Saúde, da Associação Brasileira de Enfermagem, do Conselho Federal de Enfermagem, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Saúde, do Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde, do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e Emprego, da Central Única dos Trabalhadores, da Federação Brasileira de Hospitais e da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Saúde.

3. O CTC tem a seguinte composição: representante do SCC/PROFAE (que assume sua coordenação), das áreas de enfermagem em Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Emergência, Saúde Pública, Biossegurança, Materno Infantil, da Coordenação de Políticas de Recursos Humanos para o SUS do Ministério da Saúde, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, da Escola de Formação Profissional da CUT e do Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde.

V – Algumas considerações finais

Ao organizar e implementar este sistema, o PROFAE está assumindo que, para certificar as competências profissionais de um trabalhador, não é suficiente avaliar apenas o conhecimento acumulado ao longo dos anos de estudo. É necessário reconhecer o saber em ação, o que permite, em outras palavras, verificar como as pessoas enfrentam as situações reais de trabalho. A realidade apresenta desafios que devem ser compreendidos pelo indivíduo, para que ele interaja e se comprometa, de alguma maneira, com ela, mobilizando suas capacidades para enfrentar tais desafios.

Assim, ser capaz de dominar situações de trabalho é distinto de tê-las estudado; e reconhecer que uma pessoa é competente é muito mais que dizer que ela estudou e pode dar conta, teoricamente, do que aprendeu.

O SCC/PROFAE, ao apresentar o perfil profissional do auxiliar de enfermagem, validado nacionalmente, o currículo baseado em competências e uma proposta de avaliação e certificação experimentada e com possibilidades de ser ampliada para outras categorias profissionais de nível médio da saúde, acredita estar contribuindo para o desenho de processos formativos mais consistentes e adequados às necessidades da prática profissional e, com isso, melhorando a qualidade dos serviços de saúde prestados à população.

Bibliografia

- BERTRAND, O. *Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales*. Madri: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Programa de Cooperación Iberoamerica para el diseño de la formación profesional, Unesco, 2000.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. *Referências conceituais para a organização dos sistemas de certificação de competências*. Brasília: [s.n.], 2000. Mimeografado.
- DEMO, Pedro. *Educação Profissional: desafio da competência humana para trabalhar: educação profissional: o debate da(s) competência(s)*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, SEFOR, 1997.
- FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/UFMG, FAT/PLANFOR, 2000.
- GALLART, M. A.; BERTONCELLO, R. (ed.). *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideu: OIT, CINTERFOR, 1997.
- GONCZI, Andrew; ATHANASOU, James. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. In: ARGUELLES, A. (Comp.) *Competencia laboral basada en normas de competencias*. [S.l.]: Editorial "Limusa", 1995.
- HERNÁNDEZ, Daniel. La Certificación por Competencias: un desafío. In: *Reunión de Dirigentes de Instituciones de Educación Tecnológica*. Aracajú: [s.n.], 1999.
- LEITE, Elenice. M. *Notas sobre Competências Educacionais e Profissionais*. São Paulo: [s.n.], 2000. Mimeografado.
- _____. Sistema de Certificação de Competências. Projeto de Profissionalização de Trabalhadores da Área de Enfermagem. *Metodologia de implementação (proposta para discussão)*. São Paulo: [s.n.], 2000. Mimeografado.
- MERTENS, L. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madri: OEI, IBERFOP, 1998.
- NOVICK, M.; GALLART, M. A. (Coord.) *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideu: OIT, CINTERFOR, 1997.
- ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. *Las 40 cuestiones más frecuentes sobre competencias*. [S.l. : s.n.], 2000. Disponível em: www.cinterfor.org.uy
- ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. Ministério do Trabalho e Emprego. Fundo de Amparo ao Trabalhador. *Certificação de competências profissionais: discussões*. Brasília: [s.n.], 1999.

PROGRAMA de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. **Análisis ocupacional y funcional del trabajo.** Madrid: OEI, 1998.

ZARIFIAN, Philippe. A Gestão da e pela Competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS", 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SENAI-CIET, 1998.

———. O Modelo da Competência e suas conseqüências sobre os métiers profissionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "MERCADO DE TRABALHO: TRANSFORMAÇÕES E MONITORAMENTO DE OCUPAÇÕES". Rio de Janeiro, 26 de agosto de 1998. **Anais...** Rio de Janeiro, SENAI-CIET, 1999. 100 p.

Certificação ocupacional: aproximando formação e trabalho

Em entrevista a Formação, Nassim Mehedff, Secretário de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego, apresenta um panorama da certificação ocupacional no mundo e na América Latina, desde suas origens até os dias de hoje. O secretário aponta a baixa escolaridade da população economicamente ativa como uma desvantagem do Brasil na implantação desse mecanismo. Segundo ele, a certificação ocupacional precisa garantir princípios básicos, como a construção participativa, a adoção voluntária e negociada e a associação direta e permanente com a formação, de modo a melhorar a qualidade desta e oferecer alternativas aos trabalhadores, em lugar de excluí-los do mercado de trabalho.

Formação - Qual o significado da certificação ocupacional no mundo de hoje, no contexto internacional?

Nassim Mehedff - Para entender o que a certificação ocupacional significa hoje, é preciso recuperar um pouco de sua história, de como esse tema surge e evolui, inclusive na sua relação com o tema da certificação de competências.

O conceito de competência é antigo, já aparece no *Dicionário Larousse* de 1930 e até no ditado popular “quem não tem competência não se estabelece”, significando, em síntese, o saber, o conhecimento em ação.

Embora antigo, o conceito de competência foi retomado e reformulado a partir dos anos 1960, em diversos movimentos, basicamente em função da busca de maior aproximação entre escola e trabalho, entre aprendizagem e exercício profissional, a partir de uma série de críticas à suposta ineficiência da escola para a “vida prática”, surgida principalmente nos Estados Unidos.

Na área de trabalho, em que se trata mais propriamente de certificação ocupacional ou profissional, o tema cresceu a partir dos anos 1970 por estímulo da Organização Interna-

cional do Trabalho (OIT), no sentido de ajustar a formação profissional ao novo mundo do trabalho, cada vez mais flexível e passando por rápidas mudanças.

A partir dos anos 1980, um novo impulso: a difusão de programas de qualidade total e normas ISO, destacando mecanismos de certificação de empresas, produtos e serviços como base para o comércio internacional.

Na esteira desses processos, diversos países reformularam seus sistemas de educação profissional, estruturando-os com base em competências e criando um sistema de certificação correspondente. Os mais antigos e consolidados são os da Inglaterra, Escócia e Nova Zelândia. A influência da Inglaterra atingiu o Canadá, mas somente nas províncias culturalmente mais “inglesas”. França e Alemanha não avançaram muito nesse domínio porque já operavam (e continuam) com sistemas nacionais de qualificação profissional muito estruturados, enraizados desde a Revolução Industrial ou antes até, nos modelos de corporações de ofícios. A Espanha só nos anos 1990 começou a desenvolver ações nesse campo.

Concretamente, à semelhança do que ocorre com programas de qualidade total (normas ISO), a certificação ocupacional vem se consolidando em práticas bem localizadas, em especial na União Européia. Não se pode falar em “sistemas nacionais de certificação”, embora a literatura mencione “o modelo inglês”, o “modelo canadense”. Mesmo quando se fala nesses modelos, são referências a entidades ou mecanismos localizados, bem definidos, com foco na demanda do setor produtivo e, em alguns casos, construídos e geridos de modo participativo, envolvendo trabalhadores, empregadores, formadores.

Nos casos concretos em que existe e funciona, a certificação ocupacional tem um duplo significado: de um lado, é como um “selo de qualidade” do profissional no mercado de trabalho; de outro, é um mecanismo que alimenta e subsidia a atualização dos sistemas de formação continuada.

F - E no Brasil?

NM - A difusão do tema da certificação ocupacional no Brasil se deu com mais intensidade a partir dos anos 1980, por meio dos sistemas nacionais de formação (especialmente Senai e Senac), por sua vez estimulados pela agenda da OIT, difundida na América Latina via Cinterfor¹, localizado em Montevideu. Não só o Brasil, mas vários países da região – México, Chile, Costa Rica, Uruguai, Colômbia – ativaram o debate em função do mesmo estímulo.

A difusão dos programas de qualidade total e de adequação a normas internacionais (ISO) também contribuiu para destacar o tema da certificação de competências por aqui. Assim, como aconteceu na maioria dos países, o Brasil estruturou e implementou processos setoriais de certificação profissional e ocupacional na área de mecânica de manutenção e solda, estando agora a implementar um sistema para o setor de turismo.

Pode-se dizer que, no Brasil, a

certificação ocupacional, nos setores em que existe, tem praticamente o mesmo significado que assume no contexto internacional: selo de qualidade e subsídio para a formação.

F - Quais as perspectivas, limites e possibilidades da certificação ocupacional no Brasil?

NM - É preciso observar que o Brasil entrou nessa arena com uma enorme desvantagem em relação aos países industrializados e mesmo a outros países da América Latina, em especial Uruguai, Chile, Argentina e México. Enquanto esses outros países começam a pensar em certificação ocupacional para uma população economicamente ativa (PEA) com, no mínimo, 10 a 12 anos de estudo, aqui o tema se coloca em um contexto em que a PEA mal atinge 6 anos de estudo e inclui, ainda, quase um terço de analfabetos absolutos ou funcionais, apesar de todos os progressos que o Brasil teve no campo educacional.

Ou seja, estamos falando de certificação ocupacional em um contexto em que a maioria dos trabalhadores (mais da metade dos maiores de 16 anos) está aquém da “certificação básica para a cidadania”, que é a educação fundamental (antigo primeiro grau) e longe do mínimo que o mercado de trabalho exige até para ocupações simples (educação básica, incluindo o antigo 2º grau).

Além disso, o tamanho e a diversidade econômico-cultural do Brasil definem limites bem concretos à idéia de “sistemas de certificação” no país. Mesmo países pequenos e integrados, como a Costa Rica, implantam processos localizados (o da Costa Rica funciona para o setor turismo). Essa deve ser a tendência por aqui: focalização de setores, ocupações.

F - Como se articulam certificação ocupacional e educacional no Brasil?

NM - Em 1993, o então Ministério da Indústria e Comércio criou o Sistema Brasileiro de Certificação

1. Centro de Documentação e Informação sobre Formação Profissional.

(SBC), regido pelo Inmetro², com o propósito de definir diretrizes e parâmetros para certificação de produtos, serviços e profissionais. Recentemente, o SBC ativou uma Comissão de Certificação de Pessoal, da qual faço parte, que está trabalhando nesse sentido.

Com a nova LDB³, em 1996, o conceito de competência foi incorporado ao universo educacional formal do país, existindo no Ministério da Educação (MEC) um projeto de educação profissional por competências, no nível técnico, com a respectiva certificação. O projeto está sendo implementado no âmbito do PROEP⁴, que conta com recursos do BID e do FAT⁵.

Trata-se, a meu ver, de processos complementares, que cobrem diferentes faces do mesmo processo, que comporta, ainda, a multiplicidade de ações setoriais existentes ou em implementação (turismo, solda, caldeiraria, manutenção).

O SBC não é órgão executor, mas formulador de políticas e diretrizes. O MEC tem um foco preciso: certifica competências – adquiridas na escola e/ou na prática – para fins de prosseguimento de estudos. O setor produtivo certifica determinadas ocupações e profissões com foco em requisitos de desempenho específicos – em geral ligados à qualidade, produtividade, segurança no trabalho.

Um país do tamanho, diversidade e complexidade do Brasil comporta tudo isso e muito mais. O “muito mais” implica, na verdade, um empenho geral – do governo, empresários, trabalhadores – em promover a “certificação básica” dos trabalhadores, garantindo a universalização da escolaridade básica na PEA.

F - E como se articulam os ministérios do Trabalho e Emprego e da Educação nessa empreitada?

NM - O MEC tem, pela LDB, um campo de atuação bem delimitado, no ensino formal. A certificação que está promovendo abrange apenas a

educação profissional de nível técnico e pós-secundária.

O MTE, por meio do PLANFOR⁶, está atuando na qualificação profissional de nível básico da PEA, estimulando e apoiando, simultaneamente, a erradicação do analfabetismo e a elevação de escolaridade.

Ao mesmo tempo, participa do SBC, de modo a garantir que diretrizes e parâmetros para a certificação ocupacional e profissional mantenham alguns princípios básicos: construção participativa, envolvendo trabalhadores, empresários e formadores de um dado setor ou atividade econômica; adoção voluntária e negociada entre as mesmas partes, mas especialmente entre trabalhadores e empresários; associação direta e permanente com formação, de modo a melhorar a qualidade desta, mas também de abrir alternativas aos trabalhadores, em lugar de excluí-los do mercado de trabalho; custos otimizados, com fontes de financiamento bem definidas – preferencialmente do setor privado, de modo a não onerar fundos públicos nem excluir os trabalhadores.

F - Qual a importância da certificação ocupacional para empresários, trabalhadores e educadores?

NM - Existe um grande potencial positivo na certificação ocupacional, tanto para empresários como para trabalhadores, como por exemplo: aproximar formação e trabalho; flexibilizar a formação, orientando itinerários formativos; reconhecer qualificações táticas, adquiridas na prática, orientar trajetórias ocupacionais, incluindo processos de mobilidade horizontal e vertical, promoção, salários; melhorar o desempenho profissional e, desse modo, a qualidade de produtos e serviços, tornando o setor produtivo mais competitivo no mercado interno e externo.

2. Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4. Programa de Reforma e Melhoria da Educação Profissional.

5. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

6. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

A realização desse potencial, no entanto, depende de a certificação ser desenhada, implementada e gerida segundo os princípios acima indicados, em especial os de participação e negociação com os trabalhadores, o elo mais frágil e que mais teria a perder nesse processo.

F - Como o Sr. vê a certificação ocupacional para a área da saúde, por meio do PROFAE?

NM - Com muito otimismo e entusiasmo, pois se trata de um projeto que eleva a escolaridade ao mesmo tempo em que profissionaliza uma categoria vital para todos nós, que é o auxiliar de enfermagem.

Considero que esse projeto seguiu um caminho muito interessante: a qualificação profissional (incluindo ensino supletivo de 1º grau) de auxiliares de enfermagem começou no PLANFOR, desde 1996. Entre 1996 e 1998, o PLANFOR qualificou, em todo o Brasil, mais de 150 mil trabalhadores para a área da saúde, incluindo auxiliares de enfermagem e agentes de saúde, com investimentos da ordem de R\$ 30 milhões do FAT. Tivemos a honra e o privilégio de contar, em uma das formaturas desses profissionais, em São Paulo, com a presença e o estímulo do Dr. José Serra, que sempre foi um grande incentivador da qualificação profissional no âmbito das políticas públicas, em bases descentralizadas, mediante parcerias entre o governo federal e outros níveis de governo e, principalmente com a sociedade civil – aliás, um traço fundamental no estilo de gestão do Dr. José Serra.

Ao assumir o Ministério da Saúde, o Dr. Serra assumiu e reformatou a qualificação dos profissionais da saúde, por meio do PROFAE. O Ministério do Trabalho e Emprego deixou de promover os cursos por meio do PLANFOR, para tornar-se parceiro do PROFAE. A certificação ocupacional aparece, nesse projeto, como um componente associado à formação profissional e à elevação de escolaridade dos trabalhadores e trabalha-

doras, o que é não apenas um selo de qualidade para o setor saúde, mas um selo de cidadania para um importante segmento da força de trabalho. ■

Sistemas de certificação de pessoal como instrumentos de valorização profissional

Em entrevista a Formação, Alfredo Lobo, do Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro), afirma que os programas de avaliação de pessoal devem ser processos de melhoria contínua, sem focalizar simplesmente em aprovação ou reprovação. Para Lobo, que é Secretário Executivo do Comitê Brasileiro de Certificação, a premissa essencial de um programa de certificação de pessoal é empreendê-lo de forma que os profissionais da categoria a ser avaliada o entendam como uma oportunidade de crescimento profissional, de aperfeiçoamento, e não algo que represente uma ameaça de desemprego.

Formação – Qual, na sua opinião, a importância da certificação de pessoal dentro do processo de avaliação?

Alfredo Lobo - A importância dos programas de certificação de pessoal para mim é muito clara. Quando falamos hoje em qualidade, sabemos que essa qualidade se obtém através das pessoas. Então, não adianta fazer investimentos em tecnologia, em processos de gestão, se não for trabalhada a questão das pessoas que obtêm a qualidade.

F - Que tipo de pessoal está sendo certificado no Brasil, hoje?

AL - No Brasil a certificação de pessoal ainda não ganhou uma dimensão muito forte como a que tem, por exemplo, na Europa e nos EUA. Aqui ainda são poucas as ocupações incluídas no sistema oficial de certificação. Temos programas de certificação para os auditores do sistema da qualidade, os profissionais de inspeção por ensaios não destrutivos e os inspetores de soldagem. Para estes últimos, a demanda de certificação de pessoal surgiu com o programa de exploração da bacia petrolífera de Campos. Houve a necessidade de instalar equipamentos

complexos como as plataformas em alto mar, com grandes riscos ambientais, à vida, à segurança e ao patrimônio. A exploração de petróleo em águas profundas deu origem ao primeiro movimento de certificação de pessoal no Brasil.

F - E no exterior, quais as tendências da certificação de pessoal que o Sr. conhece?

AL - No exterior os programas de certificação de pessoal que eu conheço estão mais centrados na área de engenharia. Há vários programas na área de soldagem, perfuração, operação de plataformas, operação de sondas, de produção.

F - E quais são as tendências para a certificação de pessoal no Brasil?

AL - Aqui no Brasil, nas discussões que estamos fazendo no Sistema Brasileiro de Certificação para identificar as necessidades no Brasil, já aparecem muitas demandas por certificação de pessoal. Por exemplo: o Brasil tá fazendo um movimento enorme para converter motores a gasolina em motores a gás. Então, já se chegou à conclusão de que apesar da necessidade de certificar o kit de conversão, o processo de conversão,

é fundamental que se certifique o profissional que vai fazer a conversão, dentro daquela idéia de que quem obtém a qualidade é o homem e não os processos de tecnologia. Tem sido reportados uma série de acidentes de instalações elétricas prediais, principalmente em prédios públicos, como shoppings. Então há uma demanda por certificação do pessoal que faz as instalações elétricas, dos bombeiros gasistas, que fazem a instalação do sistema de gás do shopping, dos edifícios públicos. Existe uma demanda crescente por certificação de pessoal no Brasil, mas essas demandas estão predominantemente voltadas para área de engenharia.

F - Essa demanda vem das empresas?

AL - Vem das empresas, vem das categorias profissionais, vem das entidades de defesa do consumidor. Por exemplo, essa demanda por certificar o profissional que faz instalação elétrica e predial, ela é muito forte nos órgãos de defesa do consumidor, que percebem que há riscos ao consumidor que adquire um imóvel e pode tê-lo comprometido por uma instalação inadequada. Dessa forma, as demandas são oriundas de diversas fontes, da defesa do consumidor às reivindicações das próprias categorias profissionais. No caso do mecânico que faz a conversão do motor a gasolina para o motor a gás, eles próprios estão demandando o programa de certificação. Isso demonstra que a certificação de pessoal tem as mesmas vantagens do programa de certificação comum: ela torna a concorrência justa. O bom profissional quer se distinguir em relação aos outros profissionais no mercado, e por um programa de reconhecimento competente ele se distingue.

F - Falando em concorrência justa, como é que o senhor analisa a questão da certificação num país de baixa escolaridade como o nosso. Em outros países, como o senhor sabe, essa agenda surge quando já estão resolvidos os problemas do analfabetismo e da educação básica. Como se pode combinar estes dois fatores?

AL - Esse é, sem dúvida alguma, um problema crítico no Brasil, que afeta todo o campo da qualidade. A escolaridade média do Brasil é de quatro anos no ensino fundamental, ao passo que na Argentina são 10 anos, no Chile 12 anos. Isso faz uma diferença danada, dentro da idéia de que quem obtém qualidade são as pessoas e não os processos, nem a tecnologia, nem as máquinas. Esse é um fator assustador que nós temos enfrentado no Brasil.

Bom, o ideal é que esse problema não existisse. O que se está fazendo nesses programas de certificação de pessoal é compensar uma eventual baixa escolaridade com uma boa habilidade decorrente da experiência prática. Por exemplo, nos programas de certificação de inspetores de soldagem e inspetores de ensaios não destrutivos, há requisitos diferenciados. Ou seja, se o profissional tem o 2º grau completo, se exige dele um determinado tempo de experiência, três anos. Se ele só tem o 1º grau completo, já é exigido dele um maior tempo de experiência. Se ele só tem os quatro primeiros anos do ensino fundamental, o nível de exigência em termos de experiência é muito maior. É isso que se está fazendo pra evitar alijar do mercado esses profissionais que não têm o devido nível de escolaridade.

O ideal é que esse problema não existisse, isso é um entrave aos programas de certificação. A questão da baixa escolaridade média do profissional brasileiro é um problema grave. Contudo, acho que ao mesmo tempo o problema sinaliza para a importância de programas de certificação que sejam indutores de melhorias contínuas. É esse mecanismo que temos observado nas empresas. Por exemplo, a Siderúrgica de Tubarão, no Espírito Santo, está fazendo um esforço grande de treinamento do seu pessoal de manutenção, e os submeteu a um processo de certificação. Aí identificaram que muitos de seus profissionais não conseguiram êxito na certificação por

conta da baixa escolaridade. Agora, eles estão investindo em um programa de treinamento, de capacitação de pessoal. Em resumo: a baixa escolaridade é um entrave, mas ao mesmo tempo valoriza os programas de certificação.

F - Quanto custa um processo de certificação e quem é que paga? Qual a visão do senhor que tem uma experiência internacional sobre este tema e o que a gente pode aprender aqui no Brasil?

AL - Eu não sei se a gente pode ter uma visão generalizada sobre os custos e financiamento dos programas de certificação, depende muito de cada programa. Um programa para certificar um auxiliar de enfermagem com certeza não pode ter o mesmo tratamento que um programa para certificação de pessoal que trabalha em empresas que prestam serviços e faturam com produtos. No segundo caso, eu não tenho dúvida, quem tem que pagar é o setor produtivo. Acho que o Estado não tem que pagar nada, o Estado já cumpriria o seu papel induzindo a criação de um programa de certificação e não tem que assumir o ônus da certificação. Quem tem que assumir o ônus da certificação é o setor produtivo, nesse caso. No caso específico do **PROFAE**, vemos que os auxiliares de enfermagem certificados vão para hospitais públicos ou privados. Não acho justo que o profissional pague pela certificação. Quem tem que pagar é o Estado, em se tratando do profissional que trabalha para o Estado, ou o setor produtivo, para quem trabalha em hospital privado. O hospital é um dos grandes beneficiados com os programas de certificação, pois a melhora na qualidade dos serviços, conseqüentemente, o hospital vai ganhar, e nada mais que justo que ele pague.

Não sei até que ponto teria uma fórmula geral para tratar essa questão. Mas a nossa filosofia lá no Inmetro é a seguinte: o Estado só paga aquilo que é inerente ao Estado.

Por exemplo, fiscalizar: é papel do estado fazer a fiscalização, isso nós não cobramos, agora a certificação do produto, quando estamos agregando valor ao produto, quem paga é o produtor.

Sobre a questão do financiamento desses programas de certificação, temos conseguido alguns recursos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Na área de pessoal também é possível obter recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Temos procurado dar um impulsionamento financeiro aos nossos programas para que eles se tornem auto-sustentáveis e aí aplicamos o conceito que eu falei há pouco: o que é do Estado, o Estado cumpre sem cobrar e o que não é do Estado, o Estado cobra. No meu entendimento, se um programa de certificação de pessoal envolve principalmente o setor privado, o setor privado tem que pagar por isso, pois está agregando valores aos seus produtos e serviços.

F - O senhor disse que a Abramam, depois de 10 anos, está chegando a certificar 500 profissionais por ano, que é uma escala considerável. Que dicas o senhor nos dá para chegarmos a certificar 250 mil auxiliares de enfermagem, em um tempo bem mais exíguo?

AL - A primeira dica é tornar o programa atrativo, tanto para o profissional quanto para o empregador. Porque se o profissional não identificar que o programa é uma oportunidade para ele em termos de valorização, de reconhecimento, de status, ele não vai aderir. O primeiro desafio é, portanto, tornar o programa atrativo. Agora, o **PROFAE** tem que estar muito atento para a questão da infra-estrutura, porque fazer e manter a certificação de 250 mil profissionais de uma categoria profissional qualquer é um esforço descomunal. Eu diria que a solução para isso é tratar isso como especializados, separados, os programas de treinamento e de avaliações, e estes serem, tanto quanto possível, descentralizados,

para diminuir o custo e dar agilidade ao programa.

F - Em sua opinião, qual a perspectiva de integração ao Sistema Brasileiro de Certificação de um processo dirigido a profissionais da rede hospitalar?

AL – Bem, ele tendo se desenvolvido numa mesma base filosófica do Sistema Brasileiro de Certificação (SBC), não há nenhum problema dele migrar para o SBC. Tenho dúvida se vale a pena fazê-lo de imediato dentro do SBC. Acho que o novo sistema deveria ser implantado experimentalmente, e, à medida que ele for crescendo e for se tornando sustentável, o **PROFAE** vai ter mais dados e fatos para avaliar se vale a pena ou não migrar para dentro do SBC. Da mesma forma, tenho dúvida se o SBC teria condições de iluminar, de apoiar, de articular-se com um programa desses. Para que ele ganhe agilidade, eu julgo que seria desejável estudar um caminho para que ele migrasse para dentro do SBC por conta do reconhecimento.

Felizmente dentro da sociedade brasileira hoje, há uma imagem muito boa dos programas de certificação. Então, o fato dele estar inserido dentro do SBC daria visibilidade e credibilidade de imediato. Há um reconhecimento muito grande hoje na comunidade internacional em relação ao esforço que se faz no Brasil no campo da avaliação da conformidade. O Brasil está hoje entre os dez primeiros países do mundo no campo de metrologia e avaliação da conformidade, ou seja, um programa desses, estando inserido no sistema nacional, no mínimo ele ganha mais visibilidade e credibilidade, na medida que ele for divulgado ou percebido pela sociedade no Brasil e pela comunidade internacional.

F - Como o Sr. vê a iniciativa de certificação de profissionais da rede hospitalar?

AL - Um aspecto que me chamou a atenção é o seguinte: certificação

de competência nos moldes que vocês estão idealizando eu não conheço experiência semelhante no Brasil em nenhum setor, o que torna o programa de vocês inédito, se distingue dos demais. Não basta avaliar conhecimento, avaliar habilidade, o ideal é que você avalie competência. Isso é um aspecto que distingue o programa do **PROFAE** dos demais. Uma outra sugestão que eu daria além desse de ser um processo e não um exemplo pontual, de ser foco no desenvolvimento na melhoria contínua e não em aprovar ou reprovar, é pensar na introdução de uma ferramenta semelhante ao programa da Abraman, essa entrevista pedagógica, em que mais do que aprovado ou reprovado, o profissional tem uma visão dos seus pontos fortes, das áreas que ele pode melhorar, então acho isso fundamental para dar sustentação, para tornar o programa atraente face aos candidatos. Uma outra coisa fundamental, esses programas de certificação de pessoal têm que ser absolutamente isentos, têm que ser justos, é fundamental que sejam isentos e justos.

F - Isentos em relação a que, em que sentido?

AL - Nenhuma das partes envolvidas pode ter influência. Tem que ser um programa absolutamente neutro, ou seja, se eu tive o reconhecimento da minha competência, é porque eu efetivamente a tenho, se eu não tive o reconhecimento, é porque eu não a tenho, isso é fundamental para dar sustentabilidade a um programa desses. Pensar muito na sua concepção nessas pressões psicológicas a que o candidato está naturalmente sendo submetido quando ele sabe que está sendo avaliado. É a vaidade pessoal dele: o que vou dizer a meu filho, minha família, que sabem que estou passando por um processo desses? A cobrança é muito grande.

■

