

A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional

Neise Deluiz*

Sumário - Este artigo trata dos desafios atuais postos à formação profissional por um contexto de globalização econômica, de novas formas de organização da produção e do trabalho e dos crescentes processos de democratização da sociedade. Discute as tendências e características do trabalho e as novas competências dos trabalhadores, seu conteúdo, sua historicidade e sua vinculação às relações sociais. Aponta para os riscos da "abordagem das competências" em sua visão tecnicista e lança questões sobre a problemática atual da certificação das competências que está sendo implementada no País.

Os anos 90 têm presenciado a intensificação e o aprofundamento de mudanças substantivas na dinâmica do capitalismo internacional gestadas nas duas décadas anteriores. A mundialização dos mercados, sua crescente integração, a deslocalização da produção para outros mercados, a multiplicidade e multiplicação de produtos e de serviços, a tendência à conglomeração das empresas, a mudança nas formas de concorrência e a cooperação interindustrial alicerçada em alianças estratégicas entre empresas e em amplas redes de subcontratação, a busca de estratégias de elevação da competitividade industrial, através da intensificação do uso das tecnologias informacionais e de novas formas de gestão do trabalho, são alguns dos elementos de sinalização das transformações estruturais que configuram a globalização econômica.

O avanço deste processo - que transcende os fenômenos meramente econômicos invadindo as dimensões políticas, sociais e culturais -, traz, como conseqüências, mudanças no tamanho e nas atribuições do Estado, a desregulamentação das economias nacionais, a reestruturação do mercado de trabalho, novas formas de organização do trabalho, a flexibilização do trabalho, o crescimento dos empregos precários, o desemprego cíclico e estrutural, e a exclusão de contingentes de trabalhadores do mercado formal. A forte segmentação da força de trabalho (incluídos X excluídos do mercado formal, qualificados X não-qualificados, trabalhadores de empresas modernas X trabalhadores de empresas terceirizadas), ocorre num quadro de desmobilização de movimentos reivindicatórios e de dificuldades de organização e sindicalização dos trabalhadores. À globalização econômica corresponde, pois, a globalização do mundo do trabalho e da questão social.

Ao acirrar a competição intercapitalista, o processo de globalização obrigou as empresas a buscar estratégias para obter ganhos de produtividade através da racionalização dos processos produtivos que podem ser visualizados pelo uso da microeletrônica e da flexibilidade dos processos de trabalho e de produção, implicando uma generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho. O processo de "acumulação flexível"¹ gera o fenômeno paradoxal, de ampliação do trabalho precarizado e informal e da emergência de um trabalho revalorizado, no qual o trabalhador multiquificado, polivalente, deve exercer, na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais, implicando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais a manipulação simbólica. É, também, exigido deste trabalhador, capacidade de diagnóstico, de solução de problemas, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, auto-organizar-se e enfrentar situações em constantes mudanças.

É neste contexto que retorna à agenda de discussões o papel da educação. O trabalhador polivalente deve ser muito mais "generalista" do que especialista. Para desenvolver as novas funções, há exigências de competências de longo prazo que somente podem ser construídas sobre uma ampla base de educação geral. De fato, algumas das modificações do processo de produção e da organização do trabalho não teriam sido possíveis, nos países desenvolvidos, sem os efeitos produzidos pelos grandes sistemas de educação de massa. Estes vêm sendo repensados desde os anos 80, em países como a Inglaterra e a França que têm questionado seus sistemas de educação formal² por serem inadequados ou estarem desvinculados dos grandes processos de mudanças socioeconômicas, assim como na Alemanha, que tem se indagado sobre a pertinência da sua formação profissional dual³, tendo em vista o acelerado ritmo das mudanças na sociedade como um todo.

A educação técnico-profissional não se tem colocado à margem dessa discussão e hoje começa a refletir sobre a necessidade de estar articulada à educação geral, para evitar a dualidade histórica entre educação propedêutica X educação profissional-instrumental, dando respostas à dupla dimensão dos objetivos educacionais: preparar o profissional competente e o cidadão socialmente responsável, o sujeito-político

comprometido com o bem-estar coletivo.

Dentro desta perspectiva educacional buscaremos, neste artigo, discutir uma proposta de formação orientada para o trabalho que leve em conta os desafios postos por um contexto de globalização econômica, de novas formas de organização da produção e do trabalho e dos crescentes processos de democratização da sociedade.

Os desafios à formação profissional

Diante do modelo da "especialização flexível"⁴ e dos "novos conceitos de produção",⁵ onde a divisão técnica do trabalho se tornou menos evidenciada, com a integração do trabalho direto e indireto, e a integração entre produção e controle de qualidade, onde o trabalho em equipe passou a substituir o trabalho individualizado e as tarefas do posto de trabalho foram eclipsadas pelas funções polivalentes, em "ilhas de produção" ou grupos semi-autônomos, o conteúdo e a qualidade do trabalho humano modificaram-se. Não só na produção industrial, mas no setor de serviços, o desenvolvimento do conteúdo informativo das atividades profissionais, a difusão das ferramentas de tratamento da informação e sua inserção em uma rede de informação e comunicação tendem a fazer desaparecer as fronteiras tradicionais entre os empregos da administração e os de outros setores (produção, armazenagem, distribuição) favorecendo a mobilidade entre os empregos, até agora separados em categorias isoladas.⁶

Surgem novas tendências em relação ao trabalho: este torna-se mais abstrato, mais intelectualizado, mais autônomo, coletivo e complexo. Cada vez mais as funções diretas estão sendo incorporadas pelos sistemas técnicos, e o simbólico se interpõe entre o objeto e o trabalhador. O próprio objeto do trabalho torna-se imaterial: informações, "signos," linguagens simbólicas.

Mas, os sistemas técnicos desenvolvem, simultaneamente, possibilidades (polivalências) e fragilidades. Com o avanço tecnológico as tarefas tornam-se indeterminadas, pelas possibilidades de usos múltiplos dos próprios sistemas, e a tomada de decisões passa a depender da captação de uma multiplicidade de informações obtidas através das redes informatizadas. O trabalho repetitivo, prescrito, é substituído por 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 na 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 mas, ao mesmo tempo, seus "custos subjetivos".⁷

Estas características do trabalho nos setores onde vigoram os novos conceitos de produção, com uso da tecnologia informacional e mudanças organizacionais, tornam questionáveis noções como qualificação para o posto de trabalho ou qualificação do emprego. O trabalho já não pode ser pensado a partir da perspectiva de um determinado posto, mas de famílias de ocupações que exigem competências semelhantes aos trabalhadores.

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

A qualificação real dos trabalhadores é muito mais difícil de ser observada e constitui-se mais no "saber-ser" do que no "saber-fazer". O conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho, a articulação dos vários saberes oriundos de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, a mobilização da inteligência para fazer face aos desafios do trabalho constituem características desta qualificação real.

Este conjunto de competências amplia-se para além da dimensão cognitiva, das competências intelectuais e técnicas (capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente,

introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos), para as competências organizacionais ou metódicas (capacidade de autoplanejar-se, auto-organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho), as competências comunicativas (capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal), as competências sociais (capacidade de utilizar todos os seus conhecimentos - obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados - nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa) e as competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, implicando no envolvimento da subjetividade do indivíduo na organização do trabalho).⁸

Entretanto, se essas competências são necessárias ao sistema produtivo, não são suficientes quando se tem como perspectiva a expansão das potencialidades humanas e o processo de emancipação individual e coletivo. No processo de construção destas competências, é preciso, pois, propiciar uma formação que permita aos trabalhadores agir como cidadãos produtores de bens e de serviços e como atores na sociedade civil, atendendo a critérios de equidade e democratização sociais. Neste sentido, ao conjunto das competências profissionais acrescem-se as competências políticas, que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso), assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos.

É preciso, entretanto, ressaltar que a qualificação real do trabalhador, o conjunto de suas competências individuais e coletivas, não se constitui como estoque de conhecimentos e habilidades, fixo no tempo, mas como fluxo,⁹ pois são mobilizadas e desmobilizadas em um processo seqüencial de ajuste no mercado interno e externo de trabalho. Desta forma os saberes tácitos, incorporados ao longo da trajetória profissional, têm uma historicidade, e vêm, de certa forma, sendo utilizados e apropriados pelas empresas desde o modelo taylorista/fordista. O problema que se coloca, hoje, é a necessidade das empresas e do próprio sistema formador de formalizar essa qualificação real, esse conjunto de competências que está muito mais ao nível da subjetividade/intersubjetividade do trabalhador do que as qualificações anteriormente prescritas. A busca de referenciais para apreender as competências, detectar os seus conteúdos, captar sua dinâmica, os mecanismos como se articulam diante da necessidade de resolver problemas e o modo como são postas em ação em uma situação concreta, têm sido o desafio de pesquisadores, formadores e gerentes de recursos humanos das empresas.

Por outro lado, a "abordagem das competências" não pode desconhecer o fato de que essa qualificação real dos trabalhadores, é histórica, contextualizada no processo de globalização econômica, de reestruturação produtiva e de mudanças no conteúdo e natureza do trabalho e impactada pelos aspectos integradores e desintegradores deste processo. Além de condicionada pelo contexto econômico, social e político atual, é expressão das relações sociais e resultante de negociações e embates entre interesses nem sempre convergentes do capital e trabalho. Trata-se aqui de ressaltar, que as competências não surgem como desdobramentos "naturais" das tecnologias e das novas formas de organização do trabalho (como se novas tecnologias induzissem, necessariamente, a novas competências e estas a novas formações) e que, portanto, não podem ser "deduzidas" diretamente do conteúdo do trabalho, mas refletem relações de poder entre interlocutores sociais envolvidos no processo de produção de bens e de serviços, cujos contornos variam, historicamente, de país para país.

Desta forma, as qualificações dependem da conduta e estratégias empresariais (evidenciada pelos métodos de gestão da força de trabalho) e da consciência e organização dos trabalhadores (refletida no grau de intervenção na concepção, no ritmo e forma como se dará a implantação dos programas de reestruturação das empresas). O uso da tecnologia não implica, necessariamente, em maior ou menor qualificação dos trabalhadores, esta vai depender das relações de força e de poder que se estabelecem não só no interior das empresas, mas na própria sociedade, onde os atores sociais envolvidos possam expressar-se de forma integral.

Deste raciocínio deduz-se que poderão existir "variantes" de polivalência dos trabalhadores, cuja amplitude abarca a polivalência espúria, onde ocorre apenas reagrupamento de tarefas pela supressão de postos de trabalho, ou pelo enxugamento dos quadros das empresas com demissões, o que acarreta a intensificação do trabalho. A polivalência é, neste caso, associada à multifuncionalidade, na qual o trabalhador opera duas ou três máquinas semelhantes, que exigem os domínios dos mesmos princípios ou as mesmas habilidades sem significar uma qualificação maior. Neste caso incluem-se, igualmente, a rotação de tarefas dentro de uma mesma atividade, o exercício de diferentes atividades com o mesmo nível de complexidade ou, ainda, de uma atividade principal e outras de complexidade menor.

Uma outra forma de polivalência é associada à multiqualificação, onde o trabalhador opera diferentes equipamentos, com diferentes métodos e instrumentos, sem restringir-se à alternância em vários postos de trabalho. Implica aumento da qualificação, incorporação e transferência de conhecimentos, trabalho em equipe, auto-organização e participação, incluindo a questão do conteúdo inovativo do trabalho, abrindo espaços para a criatividade do trabalhador.

Num último sentido a polivalência aproxima-se do conceito de politecnicidade, onde o trabalhador não apenas domina diferentes técnicas, equipamentos e métodos, mas conhece a origem destas técnicas, os princípios científicos e técnicos que embasam os processos produtivos, apreende as implicações do seu trabalho, seu conteúdo ético, compreendendo não só o "como fazer," mas o "porque fazer." Neste caso, a autonomia do trabalhador e sua participação no processo são enfatizados.

Se a construção de competências pertence aos trabalhadores como sujeitos deste processo, a sua mobilização e articulação em situações concretas dependerá da possibilidade da constituição de "organizações qualificadoras".¹⁰ Este tipo de organização do trabalho não somente usa, utiliza as competências dos trabalhadores, mas as fabrica, produz essas competências. Como a organização poderia contribuir para construir novas competências? Dando possibilidades aos trabalhadores de intervirem na gestão do trabalho e nas decisões que afetam o processo produtivo, propiciando-lhes espaços para participação, para propor modificações e sugestões de melhoria, permitindo a discussão sobre concepções, métodos e procedimentos de trabalho, estimulando o aumento da autonomia e do poder de decisão. Os espaços formativos, quer sejam de educação geral ou profissional, deveriam, em igual forma, propiciar a construção destas competências, e isto implica em rediscussão dos seus métodos de gestão e da formação dos docentes.

Alguns riscos da "abordagem das competências"

O conceito de competência começa a ser utilizado na Europa a partir dos anos 80. Não é um conceito preciso nem é empregado com o mesmo sentido nas várias abordagens. Origina-se das Ciências da Organização e surge num contexto de crise do modelo de organização taylorista e fordista, mundialização da economia, exacerbação da competição nos mercados, exigências de melhoria da qualidade dos produtos e 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.¹¹ A aprendizagem é orientada para a ação e a avaliação das competências é baseada nos resultados observáveis.

Dentro desta perspectiva:

Competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere. A competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. A competência baseia-se nos resultados.¹²

A pedagogia das competências¹³ começa a ganhar forma nos anos 80, na Europa, e na França é definitivamente implementada na Charte des Programmes de 1992, que enuncia os princípios diretivos dos programas de ensino para todos os ciclos da educação geral. Este documento pode ser considerado como a expressão da passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares a um ensino definido para e visando a produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas.¹⁴

Trata-se de uma pedagogia voltada para objetivos de referências (no ensino geral), referenciais (para o ensino

profissional) e referenciais de atividades (nas empresas). O ensino técnico-profissional é, assim, voltado para objetivos definidos em termos de competências terminais a serem adquiridas ao final do curso, do ano, ou da formação, que são explicitamente detalhados e descritos em termos de saberes e ações. Essas competências devem ser avaliadas através de critérios de desempenho altamente especificados.¹⁵

A identificação das competências requeridas pelos empregos é operada por referenciais construídos na mesma lógica utilizada no ensino técnico e profissional, a partir das mesmas categorias de saberes, saber-fazer e saber-ser cuja posse é medida em termos de "ser capaz de." As competências são consideradas como propriedades instáveis que devem ser submetidas à objetivação e validação dentro e fora do exercício do trabalho, para serem reconhecidas. A certificação das competências surge, então, como forma de reconhecer as competências dos trabalhadores, que são sempre provisórias e devem ser constantemente avaliadas por organismos constituídos para tal fim. Neste caso, a educação continuada na empresa e a formação em alternância em instituições de formação profissional, representariam uma maneira de manter atualizada uma "carteira de competências".¹⁶

A experiência francesa demonstra, finalmente, uma tendência à individualização sinalizada de um lado, pela mudança em direção a um sistema de aprendizagem centrada no aluno, ator do seu percurso escolar e, de outro, pelas empresas, que são incentivadas a se transformar em "organizações" valorizadoras, criadoras de competências para o trabalhador no seu percurso profissional.

A adoção do conceito de competência de maneira acrítica pode implicar, entretanto, em alguns riscos. O primeiro é a visão adequacionista da formação, voltada para o atendimento exclusivo às necessidades da reestruturação econômica e às exigências empresariais. Os critérios de equidade, bem-estar coletivo, democratização da sociedade devem estar presentes e orientar não só a educação geral, mas o ensino técnico-profissional e a educação permanente. Desta forma, ao ignorar a formação do sujeito-político, uma abordagem restritiva das competências torna-se instrumentalizante e tecnicista. No caso brasileiro, a dualidade entre educação geral e educação técnico-profissional leva à desvinculação entre a compreensão e o domínio das bases e princípios científicos que regem as tecnologias e a sua operacionalização, aprofundando-se a separação entre a concepção e a execução. Sem a ampliação da base de educação geral, com a garantia de 9 a 10 anos de escolaridade (o que significaria forte investimento no sistema regular de ensino) a formação profissional corre o risco de formar trabalhadores descartáveis pela rápida obsolescência de conhecimentos, adquiridos de forma imediata e sem os aprofundamentos necessários.

Ao construir competências para as necessidades estritas do mercado de trabalho ou para as exigências das tecnologias, a formação profissional estará desconhecendo que as competências dos trabalhadores são também fruto das relações sociais e que existem, portanto, limites e possibilidades de colocá-las em ação no processo produtivo. O exercício da problematização, da autonomia, da discussão, da negociação e da participação nos espaços das instituições de formação profissional (formação valorizadora) poderá propiciar aos alunos uma experiência a ser buscada e conquistada, também, nos seus espaços de trabalho, com exigências de constituição de uma organização de trabalho qualificadora.

O segundo risco da apropriação acrítica da noção de competência constitui-se na abordagem individualizada e individualizante que se faz dela. É preciso ressaltar que as competências, se têm um conteúdo subjetivo, 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 se concentre nos resultados meramente individuais sem que se atente para o fato de que algumas das competências dos trabalhadores só poderão ser mobilizadas e articuladas dentro de coletivos de trabalho e em situações grupais. Por outro lado, os acordos particulares entre empregador e empregado em termos de uma "carteira de competências" enfraquece a negociação coletiva em proveito do individual e desmobiliza a ação sindical.

Finalmente, um terceiro risco é a preocupação com o produto (resultados) e não com o processo de construção das competências. Como se estruturam? Como se adquirem e como se transmitem? Quem determina quais as competências necessárias ao trabalho e quais os seus conteúdos?

Ainda algumas questões em aberto

Embora a discussão sobre o conceito de competência tenha penetrado em diversas esferas como a economia, o trabalho, a educação e a formação, desde a década de 80, nos países desenvolvidos, no Brasil começa-se a pensar a noção, tanto no mundo acadêmico como nas empresas, a partir dos anos 90. Se nos países europeus esse conceito vem substituindo o de qualificação (mesmo sendo considerado pouco preciso e assumindo vários sentidos e significados), estamos longe de compreendê-lo em sua abrangência, com suas vantagens e limitações.

Como construção social e histórica, o conceito remete-se a uma realidade dinâmica, onde convivem as exigências de eficácia e produtividade do trabalho e a necessidade de um trabalhador qualificado, competente, com o aumento da seletividade no mercado de trabalho, o desemprego, a precarização do emprego e a diminuição do poder de negociação dos trabalhadores.

É neste quadro que se insere a problemática atual da certificação das competências. Desdobramento do processo de avaliação e validação das competências, a certificação passou a ser uma exigência internacional decorrente da difusão de normas de qualidade como a série ISO 9000 e a ISO 14000.¹⁷ Já difundida na Europa, Estados Unidos e América Latina (Chile, México e Argentina), a certificação começa a ser implementada no Brasil, no contexto do PBQP (Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade), através da criação de um Sistema Brasileiro de Certificação, cujas normas objetivam avaliar a conformidade de produtos, serviços, sistemas e pessoal.

Instituições como o Senai participam do PNQC (Programa Nacional de Qualificação e Certificação) vinculado ao PBQP, e vêm implantando Centros de Exames de Qualificação para a certificação ocupacional em diversas áreas industriais em vários estados do País. Por outro lado, pensa-se em implementar a Certificação de Competências, através de exames realizados pelos sistemas federais e estaduais de ensino, para fins de reconhecimento de estudos e dispensa nos respectivos cursos técnicos, tal como preconiza o artigo 14, cap. III do Projeto de Lei 1603 de 1996,¹⁸ que dispõe sobre a educação profissional.

Desta forma, estamos diante de um contexto que nos leva a indagar sobre as vantagens e os riscos da abordagem das competências e da sua validação e certificação. Como vantagens visualizamos a possibilidade de construção de competências ampliadas, abrangendo várias dimensões, antes não reconhecidas ou não valorizadas na organização do trabalho. Sua certificação tem, como aspecto positivo, o reconhecimento dos saberes dos trabalhadores, que são 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).

Como riscos deixaríamos algumas questões em aberto: do ponto de vista do sistema formador, indagaríamos em que medida a construção e a certificação de competências voltadas estritamente para as necessidades empresariais deixariam em plano secundário os saberes e conhecimentos não diretamente ligados a essas demandas? O processo formativo restringir-se-ia à dimensão informativa e instrumental, desprezando a dimensão educativa? Que reformulações deveriam ser feitas no sistema educacional e no de formação técnico-profissional em termos curriculares, de metodologias de ensino e de formação de docentes diante da abordagem das competências? Poderia haver transferibilidade de um setor educacional a outro, no sentido de que se o trabalhador tem competência reconhecida numa área técnica poderia voltar ao sistema educacional para continuar os estudos? Que mecanismos e instituições assegurariam a certificação inicial e as futuras reaprendizagens? Qual seria o papel do sistema educativo, das instituições de formação profissional, dos trabalhadores e das empresas na definição e construção das competências? O sistema formador ficaria submetido ao atendimento às exigências das normas internacionais de certificação de produtos, sistemas e pessoas?

Da perspectiva do mercado de trabalho, até que ponto este, em um quadro de crise e de desemprego, e na ausência de políticas públicas de emprego e de geração de renda, tornar-se-ia ainda mais seletivo, agora segmentando a força de trabalho entre aqueles que têm certificação e os que não têm certificação? Em que medida a responsabilidade pelo desemprego recairia sobre o trabalhador, na medida em que não dispõe de uma moeda válida (a sua certificação) para oferecer no mercado? Poderiam surgir interesses corporativos, de feudalização do mercado de trabalho, que impediriam a entrada de novos contingentes de trabalhadores que não portassem as certificações? A certificação de pessoas poderia constituir-se em um mecanismo de maior

controle da força de trabalho, no sentido da apropriação e formalização dos saberes tácitos pelas gerências? As certificações de competências poderiam ser reconhecidas transversalmente nos sistemas ocupacionais, para que houvesse correspondência entre um setor e outro, uma empresa e outra, ou uma área e outra?

Sob a ótica das políticas públicas, qual o papel do Estado na definição do sistema de certificação de competências e qual a sua articulação com as outras instituições do setor privado que já vêm fazendo a certificação? Quais as políticas públicas já implementadas (política industrial, de emprego, de educação, de educação técnica e formação profissional) e como elas se articulam no que diz respeito à construção e certificação de competências? Qual a visibilidade que o sistema de certificação de competências tem para os atores sociais envolvidos: trabalhadores, empresários, governo? Qual o seu grau de participação e interferência neste sistema?

Estas são algumas das questões sobre as quais é necessário refletir para fazer face aos desafios postos à formação profissional diante do contexto de globalização e de novas políticas microeconômicas ao nível das empresas, e de crescentes processos de democratização da sociedade.

NOTAS

1 IANNI, O. O mundo do trabalho. São Paulo em Perspectiva, v. 8, n. 1, 2-12, jan./mar. 1994.

2 TANGUY, L. Rationalization pédagogique et légitimité politique. In: TANGUY, L. ROPÉ, F.(Org). Savoirs et compétence: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris: L'Harmattan, 1994.

3 GROOTINGS, P. Da qualificação à competência: do que estamos a falar? Revista Européia da Formação Profissional, Berlim, n. 1, 1994.

4 PIORE, M., SABEL, C. The Second industrial divide. New York: Basic Books, 1984.

5 CHUMANN, M. O futuro do trabalho na indústria automobilística alemã. In: SOARES, R.M.(Org.) Gestão da qualidade: tecnologia e participação. Brasília: Governo do Distrito Federal/CODEPLAN, 1992. Cadernos Codeplan, 1.

6 MANDON, N. Las Nuevas tecnologías de la información y el trabajo de oficina: comparación europeas. Berlim: CEDEFOP, 1988.

7 CLOT, V. Vivre en flux tendu: un nouveau paradigme industriel? Rio de Janeiro: CNI/SENAI/UNESCO-CIET/UFRJ-IPPUR, 1995. Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Globalização, Progresso Técnico e Trabalho Industrial.

8 DELUIZ, N. Formação do trabalhador: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

9 ACSELRAD, H. Trabalho, qualificação e competitividade. Em Aberto, Brasília, v. 15, n. 65, jan./maio., 1995.

10 CLOT, V. op. cit., 1995.

11 STROOBANTS, M. A. A competência mobiliza o operário? Revista Européia de Formação Profissional, Berlim, n. 1, 1994.

12 TANGUY, L., ROPÉ, F. op. cit., 1994.

13 O termo pedagogia é entendido no sentido amplo de uma atividade social que engloba a seleção dos saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados (Tanguy, 1996).

14 TANGUY, L. Les usages sociaux de la notion de compétence. Sciences Humaines. Hors. Série n.12, fev. /mar., 1996. p.62-65.

15 Id. ibid.

16 STROOBANTS, M.A. op. cit., 1994.

17 A ABNT(Associação Brasileira de Normas Técnicas) incorporou as normas da série ISO (International Organization for Standardization) 9000 sobre gestão da qualidade e deverá incorporar no segundo semestre de 1996 a série ISO 14000 referente ao sistema de gestão ambiental.

18 BRASIL. Leis, decretos. Projeto de Lei 1.603, de 03/04/96. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, v. 51, n. 58, de 03/04/96. p. 8534.

*Neise Deluiz é professora-adjunta da UFRJ e especialista da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), socióloga e doutora em Educação/UFRJ.