

CERTIFICAÇÃO DE SABERES DA EXPERIÊNCIA

Maria Isabel Lopes Perez¹

Resumo

Este trabalho é parte de pesquisa de doutorado em andamento, intitulada *Reconhecimento e certificação de saberes profissionais: concepções e desafios estratégicos no Brasil e em Portugal* sendo que a proposta aqui é problematizar a adoção da certificação, tanto escolar como profissional, enquanto concretização do processo de validação de saberes não-formais adquiridos ao longo da vida e no trabalho, nos mais variados contextos.

1.Introdução

Especialmente na primeira década do século XXI percebe-se um conjunto de esforços governamentais orquestrados na direção de compensar lacunas identificadas na formação escolar e profissional de jovens e adultos que, por múltiplas razões, desistiram da escolaridade formal, principalmente nos países que se situam na semiperiferia do capitalismo central, tais como Brasil e Portugal.

Em circunstâncias nas quais o direito à educação básica e profissional são negados, a certificação pode ser utilizada como ferramenta de exclusão ou de inclusão, dependendo dos objetivos, metodologias e vinculação com o sistema formal de educação.

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

¹ Doutoranda em Educação/UFBA – Grupo MEL (Mídia, Educação e Lazer). E-mail: belita00@hotmail.com. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9468226925757666>

Cumpra verificar como os processos de validação dos saberes não-formais, ou dos saberes informais, se concretizam nas correspondentes certificações e operam nos países estudados, identificando como se processam as certificações desses saberes no Brasil e em Portugal, sendo esse o propósito da pesquisa.

Antes, será necessário circunscrever minimamente algumas noções que povoam esse debate, entre elas: conhecimentos tácitos e explícitos, saberes experienciais, educação informal, não-formal, aprendizagens ao longo da vida, acrescentando nesse panorama, desde os anos 90 do século passado, um novo elemento. Este novo elemento trata das *competências*, visto que a temática da certificação, em si mesma, não é novidade. Entretanto, o que proponho debater são os modelos de certificação vinculados ao critério de competências, tanto escolares como profissionais, independente destas competências terem sido desenvolvidas informalmente ou academicamente. Essa é a base do modelo português e que pretendo confrontar com o modelo brasileiro no corpo da tese.

Tendo como referência a certificação de competências, adotado no Brasil e também em Portugal, país que utiliza um referencial de competências-chave que serve de base para todo o seu sistema de formação e certificação, nas suas mais diversas modalidades, buscarei responder questões atinentes a essa temática, como por exemplo: porque a urgência em ampliar a certificação dos saberes não formais de trabalhadores em uma fase de crise estrutural do capital em que há redução drástica do volume de empregos, mesmo em atividades temporárias e precárias? O que justifica os investimentos em processos de certificação dirigidos a quem não frequentou bancos escolares se os que assim puderam fazê-lo são vítimas de desemprego e desalento²?

2. Mosaico conceitual

Conforme Polanyi (2010) os *saberes ou conhecimentos tácitos* reúnem um conjunto de saberes espontâneos, intuitivos, resultantes das experiências cotidianas, estruturados basicamente na dinâmica da tentativa-e-erro. Usualmente, não são registrados nem sistematizados, sendo transmitidos de forma oral ou pelo exemplo do saber-fazer. É possível dizer que são conhecimentos intrínsecos ao saber-fazer de alguma habilidade específica que não foi aprendida na escola. Compõe-se ainda dos conhecimentos coletivos,

² Desalentados: trabalhadores que desistiram de procurar emprego e por isso desaparecem das estatísticas oficiais de desemprego. (NEDER, 2018)

advindos dos elementos culturais, transferidos de geração a geração, sem comprovação ou testagem por parte da ciência. Opõem-se aos denominados *conhecimentos explícitos* porque estes representam o que pode ser explicado, formalizado, formatado, divulgado pela ciência.

Polanyi identifica a dimensão tácita como dominante em qualquer tipo de conhecimento, indicando que tácito advém do latim *tacitus* que significa silencioso. Assim, conhecimento tácito aponta para uma compreensão implícita em toda forma de conhecimento. (CARDOSO&CARDOSO, 2007, p. 43).

Contrariamente, o denominado conhecimento explícito seria aquele demonstrável, exposto de forma articulada, expresso em fórmulas matemáticas, textos, mapas, entre outros, sendo, portanto, produtos do conhecimento científico. À linguagem cumpre o papel de transformar o conhecimento tácito em conhecimento explícito. (Idem, p. 46).

A transição do conhecimento tácito para o conhecimento explícito seria necessária para garantir a possibilidade de medir e avaliar o grau de conhecimento dos indivíduos, acerca de qualquer tema ou área do saber que necessite e que possa ser mensurada. (BEIRA, 2012).

Nesse sentido, Polanyi sinaliza que na transferência de conhecimento entre duas pessoas, como nos casos de aprendizes de artes e ofícios, por exemplo, há sempre três mecanismos psicossociais presentes: a imitação, identificação e a aprendizagem pela prática, onde as regras, os detalhes e os procedimentos são transferidos diretamente, sem necessidade de intermediários. (CARDOSO&CARDOSO, 2007, p. 47). Muitos dos saberes objeto de atenção nessa pesquisa se referem a essa modalidade de ensino-aprendizagem, presente em inúmeras atividades e tarefas cotidianas. Entretanto, como diz Polanyi: “Reconsiderarei o conhecimento humano a partir do facto de que *nós conhecemos mais do que conseguimos dizer*”. (POLANYI, 2010, p. 14, grifo do autor). Por meio dessa lógica, ele conclui que a maior parte do que se conhece não é exprimível pela linguagem. Como diz Beira: “Para Polanyi, conhecer é um ato (uma atividade, não algo externo), cujo resultado não é o conhecimento, mas a compreensão e a descoberta. Para Polanyi, conhecimento é o ato de conhecer.” (BEIRA, 2012, p. 5, tradução nossa).

Como são resultantes das experiências vivenciadas ao longo da vida, há um ponto de confluência entre o conceito de *conhecimentos tácitos* e o de *aprendizagem ao longo da*

vida. Enquanto o primeiro conceito representa basicamente aqueles saberes intuitivos e não sistematizados, o segundo aponta para uma amplitude maior porque essas aprendizagens incluem tanto os conhecimentos tácitos como aqueles incorporados através da formação *no* e *pelo* trabalho, ou ainda por meio de cursos, estudos e debates vivenciados fora da escola tradicional, assim como aqueles conhecimentos obtidos através das escolas e academias, formalmente reconhecidos e certificados.

Tomando de empréstimo a noção de *saberes profissionais dos professores* ou saberes da experiência do professor, desenvolvida por Tardiff e condensada por Endlich (2014), é possível fazer uma associação com os saberes experienciais de qualquer outra atividade laborativa. Assim, os saberes da experiência são saberes profissionais, saberes da ação, saberes do e no trabalho, e que estão distantes dos conhecimentos escolares. São temporais, adquiridos ao longo da vida e no trabalho; são plurais e heterogêneos porque proveem de diversas fontes; são personalizados e situados porque têm impresso a marca pessoal e são aplicados em situações particulares.

É preciso levar em conta que “todo conhecer é um fazer” e que “todo fazer leva a um novo fazer”, (MATURAMA & VARELA, 2010, p. 264-270), ou seja, há uma profunda identidade entre o conhecimento e a ação humana, produzindo um círculo cognitivo que caracteriza o ser humano e que ocorre no domínio do social.

Interessa também distinguir aqui a *educação formal* e *educação não-formal*. Parece fácil definir educação formal como sendo aquela que é desenvolvida nos ambientes e instituições reconhecidos para realizar tal tarefa, tal como a escola, e que também são acreditados para emitir a certificação escolar ou profissional correspondente. Entretanto, a situação se complica quando se pretende caracterizar o que vem a ser educação não-formal.

A partir do sec. XIX, com a generalização da instituição escolar, a educação passou a ser identificada com a própria escolarização, tendo sido defendida pelos setores progressistas das sociedades como o espaço ideal de formação e qualificação dos cidadãos e como um direito inalienável. Ocorre que o espaço escolar não pode ser visto como a única alternativa viável e idônea para todos os objetivos e demandas educacionais. Em alguns casos, mostra-se mesmo inadequado. Outros espaços e meios são necessários para atuar de forma complementar ao papel da escola. (TRILLA, 2008, p. 16-18).

As influências formadoras (ou deformadoras) são provenientes das mais diversas fontes e apresentam os mais variados formatos, alguns inclusive muito mais atraentes do que o oferecido pela instituição escolar. O que poderia definir com mais clareza a educação não-formal, segundo Trilla, poderia ser, ou o procedimento (método), ou a intencionalidade do agente (instituição) gerador do processo educativo. Além desses dilemas, há ainda a inclusão de uma terceira terminologia proposta por P. H. Coombs em 1960, (citado por Trilla) e que se popularizou nos meios educacionais, a de *educação informal*. Nesse sentido, Trilla organiza essas terminologias colocando de um lado a educação formal e a educação não-formal e, do outro lado, a educação informal. (Idem, p. 31-37). O autor procura definir educação informal:

Ou seja, estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (que é outra denominação da educação informal). (TRILLA, 2008, p. 37).

Do lado da educação formal e não-formal Trilla entende que há intencionalidade porque há objetivos explícitos de aprendizagem. Entretanto, segundo o critério metodológico, a educação não-formal realiza-se fora do marco institucional da escola. Nesse sentido, toda aprendizagem dentro da escola, seguindo seus ritos é formal; toda aprendizagem fora do espaço escolar, rompendo com determinações escolares é tida como não-formal. Exemplo disso seria a educação à distância porque se realiza sem a presença física dos participantes e por romper com as definições tradicionais de espaço e tempo. Já segundo o critério estrutural, a educação formal seria aquela que segue a legislação, o organograma e a hierarquia escolares, destinada a conceder certificações de acordo com o nível cursado; a não-formal seria aquela que fica à margem desse processo, ocorridos em variados contextos e espaços, a exemplo de empresas, escolas-oficinas, espaços de lazer e cultura, centros de acolhida social, etc. O autor deixa claro, entretanto, que essa distinção possui relatividade histórica e política. (TRILLA, 2008, p. 38-44).

Gohn (2011) apresenta a seguinte distinção entre educação formal e educação informal e considera o aprendizado de conteúdos não escolares, em espaços associativos, movimentos sociais e ONG's como sendo educação não formal.

O que diferencia a educação formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar. Conforme Afonso (1992), a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família, tendo, portanto, caráter permanente. (GOHN, 2011, p. 107).

A autora informa que até os anos 80 do séc. XX não havia uma grande preocupação com a educação não formal, vista apenas como extensão da educação formal, realizada fora do contexto escolar, sob uma abordagem conservadora e visando o controle social, passando a ter destaque a partir dos anos 90, como decorrência das grandes transformações que as sociedades contemporâneas atravessaram.

Tais transformações sociais motivaram agências multilaterais a emitir proposições e definições valorizando as culturas locais, os valores e atitudes para sobreviver e os saberes de natureza prática. (GOHN, 2011, p. 101). Vem dessa fase o grande incremento às atividades desenvolvidas pelas organizações não governamentais (ONG's) nos países periféricos, especialmente aquelas voltadas para educação de crianças, adolescentes, e indígenas, para a preparação para o trabalho, para atividades ecológicas e comunitárias, e congêneres. Como parte das medidas de contenção aos efeitos da crise econômica mundial, as agências multilaterais recomendam adoção da valorização do conhecimento. “Proclama-se o poder do conhecimento (como na terceira onda), e não mais da economia”. (GOHN, 2011, p. 103).

Assim, a noção de educação informal remete a toda e qualquer forma de aprendizagem produto das experiências cotidianas da vida, do trabalho e da luta política, via movimentos sociais, por exemplo, ou através das atividades coletivas ou comunitárias tais como grupos de leitura, de teatro, de lazer e cultura, experiência de imigração, entre outras inúmeras possibilidades, onde não estão definidos objetivos ou métodos de aprendizagem.

3. Certificação de saberes versus certificação de competências

Enquanto a noção de saberes designa com certa amplitude, mas com clareza, o conjunto de aprendizados e conhecimentos científicos; as expertises e experiências adquiridas tanto nos espaços formais de aprendizado, como na vivências do dia-a-dia; ou ainda, o domínio de técnicas profissionais, a noção de competência(s) sempre apresentou uma polissemia e uma polimorfia incômodas, de tal forma que, a partir de uma expressão

de uso comum, alcançou status de paradigma desde os anos 90 do século XX, acompanhando as imensas transformações que envolveram os processos produtivos capitalistas.

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

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

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

Competências são avaliadas e mensuradas em ação, representam as capacidades de resolver problemas e de tomar decisões acertadas. Ou seja, possuir algum saber prático ou dominar algum conhecimento científico teórico não significa necessariamente ter competência em alguma área. Perrenoud (1997) exemplifica que alguém graduado em

Direito pode não saber aplicar esses conhecimentos quando necessário. Para provar competência necessitará mobilizar saberes, raciocínios, intuição para desenvolver um bom trabalho como advogado.

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

A outra é seu caráter contraditório. Por um lado, o mundo da produção exige competências relacionais, de atuação em grupo, de valorização da comunicação, o que pressupõe potencial de aglutinação de interesses de classe por parte dos trabalhadores. Por outro lado, como as competências são, acima de tudo, avaliadas individualmente, seu potencial de valorização da competitividade - distinguindo os que são vistos como mais talentosos e opondo um conjunto de trabalhadores superqualificados a uma enorme massa de desqualificados - o seu potencial de reforço ao individualismo é muito grande, dificultando reivindicações coletivistas.

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

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

Como parte do processo de adesão ao neoliberalismo emergente na América Latina nos anos 90 do século XX, inúmeras mudanças nas concepções envolvendo as temáticas das ciências sociais ocorreram nessa fase. Uma delas trata do deslocamento do eixo *exploração x expropriação* para o eixo *inclusão x exclusão*, o que demandou um aparato de noções e ideias que propõem a possibilidade dos assim chamados excluídos do mercado

de trabalho e do mercado consumidor vislumbrarem algum grau de inclusão social. (LEHER, 2010, p. 12). Sendo assim, as propostas de certificação de competências visam atender a esse público. Entretanto, quem são os excluídos de hoje? Aqueles que já foram classificados socialmente como o que Marx denominou de *exército industrial de reserva*, somado à população que constitui o que ele denominou de *lumpem proletariado*. Ou seja, a soma daqueles que, por excederem as necessidades da produção capitalista ampliam as estatísticas do desemprego estrutural, com aqueles que, desde o nascimento, estiveram fora de qualquer possibilidade de acesso a bens e direitos sociais, inclusive o direito ao emprego. No dizer de Castel (2009), seriam os *supranumerários*, os *inempregáveis*, os *desfiliados*, por este autor entender que a ideia de *excluído* configura uma situação estanque, enquanto as suas denominações configuram um processo em andamento, resultante de uma sociedade repartida em classes com suas expressões da questão social.

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

4. Notas finais

Neste texto não pretendi debater os modelos de certificação de competências dos dois países porque tal desenvolvimento será feito no escopo da pesquisa que dá ensejo à tese. Aqui busquei encontrar respostas às questões levantadas no início, sobre os motivos que acionam políticas e programas públicos de certificação de competências e saberes informais de trabalhadores diante de uma crise estrutural do capital, em que há redução drástica do volume de empregos e ocupações - até para quem frequentou bancos escolares e possui qualificações profissionais reconhecidas formalmente.

Neste esforço de compreensão, trago aqui a noção de *trabalho complexo*, especializado, que requer maior dispêndio de tempo de formação em contraposição à noção de *trabalho simples*, o qual requer menor qualificação. Isso porque uma possibilidade de resposta encontra-se no fato de que a expansão do trabalho simples se tornou uma necessidade do capital, com o propósito de rebaixar o custo da força de

trabalho e como resultado das grandes inovações tecnológicas, as quais reduziram o número de vagas em trabalhos complexos, ampliando por outro lado, a oferta de trabalho simples.

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

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

Por outro lado, a complexificação da produção e o uso cada vez mais avançado das novas tecnologias da informatização obriga ao surgimento de funções mais qualificadas, a exemplo do setor de serviços. Trata-se do *servidor-produtivo*, alguém que realiza um trabalho mais reflexivo, com uso aprimorado da linguagem, implicando um maior domínio de signos, símbolos e códigos (PAIVA, 1999; MARKET, 2004).

O capital hoje promove uma reinvenção descontínua de suas organizações através das reestruturações produtivas, reengenharias organizacionais, fusões, desterritorializações, atuação em rede, redução de hierarquias, extinções, terceirizações etc. (SENNETT, 2009). No entanto, apesar da rotina estar desaparecendo nos setores mais dinâmicos e centrais da produção capitalista, a maior parte da força de trabalho permanece circunscrita ao círculo do fordismo. O enorme contingente de trabalhadores executando tarefas simplificadas, padronizadas, fragmentadas e desqualificantes, não contradiz com o reduzido número de

trabalhadores executando tarefas complexas. Pelo contrário, reforça o argumento de que o capitalismo contemporâneo comanda a divisão social do trabalho conforme seus interesses, dentro da lógica da polarização das qualificações³, tese defendida por Braverman em 1974, embora muito discutida e contraditada por autores que consideram a questão das qualificações apenas como resultado do tempo de aprendizagem, para mensurar o grau de qualificação de um posto de trabalho. Braverman (1987) por sua vez, reconhece que o desenvolvimento dos processos de trabalho incorpora uma quantidade maior de conhecimento científico, técnico e qualificado ao longo do tempo.

A partir dos anos 80 a tese da polarização das qualificações foi posta em questão por alguns sociólogos do trabalho. Alguns destes autores, (Philippe Zarifian e Michel Freyssenet são exemplos significativos), identificam um “processo de enriquecimento das qualificações nas empresas modernas, isto é, um processo de requalificação do trabalho”. (LAZZARESCHI, 2009, p. 128). Tal requalificação ou reprofissionalização se deve, segundo essa visão, à adoção de novos modelos de organização do trabalho assumidas por empresas de tipo “qualificadoras”. (HIRATA, 1996, p. 131, grifo da autora). A autora situa nesta fase a passagem do referencial das qualificações profissionais para a adoção do referencial de competências.

Lima (2006) pontua que o domínio do processo e a autoridade sobre a certificação profissional é um terreno em disputa entre o Estado e o mundo empresarial em termos de quem certifica, quem são os beneficiários, como se certifica, quem financia, e (especialmente, a meu ver) quais são os objetivos.

O autor advoga, apropriadamente, que a certificação profissional representa uma conquista dos trabalhadores por ser resultante de suas lutas pelo reconhecimento dos seus saberes e pelo controle dos processos de trabalho, lembrando, entretanto, que há uma disputa em torno da regulação da certificação entre os diversos agentes envolvidos na questão, sejam eles de interesse público ou de interesse privado.

³ Na tese da polarização das qualificações, sustentada por Braverman, o processo de desenvolvimento tecnológico intensifica a divisão sociotécnica do trabalho produzindo uma clivagem entre trabalhadores que se distinguem quanto ao grau de qualificação. Em um polo, uma minoria de trabalhadores superqualificados, altamente preparados, que ocupam postos de trabalho que lhes exigem habilidades e saberes mais sofisticados. Noutro polo, a maioria de trabalhadores, executores de atividades pouco exigentes, desqualificantes, para as quais é requerido uma menor preparação formal.

Para compreender os cenários onde as políticas de certificação de competências profissionais foram formuladas e implantadas é necessário interpretar essas profundas transformações pelas quais o capitalismo atravessou, particularmente nos anos 90 do século passado, interferindo no aumento das desigualdades sociais em todos os níveis: extranacionalmente, entre países ricos e países pobres; intranacionalmente, entre portadores de certificações escolares e/ou profissionais e os despossuídos deste passaporte. Verifica-se um alto grau de vulnerabilidade em que se encontram aqueles que não dispõem de qualificações profissionais, embora tal passaporte não seja garantia de emprego, dadas as condições objetivas da organização do trabalho e da produção.

Num mundo marcado pela alta tecnologia, pela flexibilidade das relações laborais, pela substituição do emprego a longo termo por contratos temporários, pela precariedade do trabalho, pela profunda divisão entre trabalho qualificado e trabalho desqualificado, não é de espantar a dicotomia visível entre a formação dos trabalhadores e as qualificações e as novas competências exigidas pelo mundo do trabalho. A busca incessante para atender às necessidades de constante requalificação para o trabalho, na atual fase neoliberal do capitalismo, remete à ideia da aprendizagem ao longo da vida como algo cada vez mais indispensável. (BARROS, 2011; FEJES, 2008).

Neste panorama surgem os programas de validação e certificação de saberes profissionais adquiridos via educação não-formal ou informal, destacando-se aqui os modelos de certificação de competências profissionais, aplicados em bases semelhantes nos diversos países capitalistas e que podem ser entendidos como forma de atestar o grau de qualificação de suas populações ativas de uma maneira mais célere e mais adequada às necessidades de reprodução do sistema produtivo.

O avanço do neoliberalismo, a partir dos anos 90, trazendo desemprego estrutural, flexibilização das leis trabalhistas, reengenharias produtivas e precarização do trabalho obrigou os planejadores a pensarem políticas e programas voltadas para o aproveitamento dos saberes da experiência vistos agora como diferencial na concorrida disputa por espaço no mercado de trabalho. Tais políticas se apoiam na utilização do modelo de competências como referencial de avaliação e validação destes saberes, num momento histórico em que os trabalhadores precisam demonstrar capacidade de aprender a aprender, de aprender a

fazer, aprender a ser, e aprender a conviver, como preconizado no Relatório de Jacques Delors de 1994. (FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011, p. 74).

As distintas realidades sociais e econômicas de cada país envolvido no processo dão o tom e a medida de cada programa. Países como Portugal, França, Itália, Bélgica, Espanha, mesmo sendo todos países da União Europeia, apresentam particularidades e peculiaridades próprias do seu estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das condições políticas e organizativas de sua sociedade civil. Outros países que também adotaram dispositivos de certificação de saberes experienciais como Canadá, Austrália, ou países da América Latina, como o Brasil, também possuem suas especificidades, logicamente. Um ponto, entretanto, todos têm em comum, esses dispositivos foram influenciados por organismos que definem a agenda global, tais como a UNESCO e a União Europeia. (BARROS&FERREIRA, 2018).

Certamente, não apenas a chamada agenda global é determinante na configuração destas políticas, mas também as condições históricas, sociais, culturais e econômicas de cada nação. No caso do Brasil e Portugal, por exemplo, um importante ponto de aproximação é a significativa taxa de analfabetismo dos dois países. Não é possível esquecer também o papel igualmente determinante que cada sociedade civil, de cada país, personificada nos sindicatos de trabalhadores, nos movimentos sociais, nos partidos políticos etc, exerceu na configuração destas políticas públicas.

Referências

BARROS, Rosanna. *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Ed., 2011.

BARROS, Rosanna; FERREIRA, Júlia Marcos. A criação e a evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal. In: CAVACO, Carmen. (Org.). *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, junho/2018.

- BEIRA, Eduardo. *The tacit dimension and Michael Polanyi: a personal intimation*. MIT Portugal/INOVATEC, 2012. Disponível em: < <http://www3.dsi.uminho.pt/ebeira/wps/wp116.pdf>>. Acesso em 07 maio 2018.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CARDOSO, Leonor; CARDOSO, Pedro. Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, 2007, Ano 41-1, p. 41-54.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DEPRESBITERIS, Léa. *Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa*. **Formação**. Ministério da Saúde/PROFAE, nº 02, maio/2001.
- DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- ENDLICH, Estela. *Maurice Tardiff*. Saberes escolares e saberes profissionais. 2014. Disponível em: <https://prezi.com/bxcylrmxydtl/maurice-tardif-saberes-escolares-e-saberes-profissionais/>. Acesso em: 05 abr 2018.
- FEJES, Andreas. Historicizing the lifelong learner: governmentality and neoliberal rules. In: FEJES, Andreas; NICOLL, Katherine (Editors). *Foucault and Lifelong Learning*. New York: Routledge, 2008.
- FISCHER, Maria Clara Bueno; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; CAVALLI, Ângela Beatriz. Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, Ed. UFMT, v. 20, nº 42, jan/abr 2011. p. 71-89.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. 5ª ed. Coleção Questões da nossa época, vol. 26. São Paulo: Cortez, 2011.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso et al (org). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. P. 128-142.
- LAZZARESCHI, Noêmia. *Sociologia do Trabalho*. Curitiba: IESDE, 2009.

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

LIMA, Antonio Almerico Biondi. *As mutações do campo Qualificação: Trabalho, Educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo*. 2006. 376f. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação/UFBA, Salvador, 2006.

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

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

MATURAMA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento*. As bases biológicas da compreensão humana. 8ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.

NEDER, Vinicius. Brasil tem 4,6 milhões de desalentados e 3 milhões sem emprego há mais de dois anos, mostra IBGE. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 17 mai. 2018. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,falta-trabalho-para-27-7-milhoes-de-pessoas,70002312347>>. Acesso em: 21 maio 2018.

PAIVA, Vanilda (Org.). O mundo em mudança (Virando o milênio). *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro/IEC, Ano IV, nº06, 2º sem/1999.

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

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

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

POLANYI, Michael. *A dimensão tácita*. Braga: MIT Portugal/Universidade do Minho, 2010. Tradução: Eduardo Beira. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/243068571/a-dimensao-tacita-pdf#>>. Acesso em 07 maio 2018.

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

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

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*. 14ª ed. Rio de Janeiro, Record, 2009.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Educação formal e não-formal. Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

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