

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA TENTATIVA DE CONSTRUIR UM BREVE ESTADO DA ARTE, TENDO COMO REFERÊNCIA A CERTIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO, EM ASSENTAMENTO NA AMAZÔNIA

Helôisa Helena Barbosa CANALI¹
NPE/UFPa

heloisacanalib@oi.com.br
Gilmar Pereira da SILVA²

Campus Universitário de Cametá/UFPa
gp.silva@bol.com.br

Ronaldo Marco de Lima ARAÚJO³
ICED/UFPa
rlima@ufpa.br

Resumo: O presente trabalho pretende situar os limites e as possibilidades de desenvolver uma investigação científica sobre o tema Certificação Profissional de Trabalhadores no atual cenário de globalização da economia e da política mundiais. Fazemos uma breve análise do desenvolvimento da Pesquisa Educacional desde os anos de 1930 até a atualidade. Abordamos suas dificuldades de natureza teórico-metodológicas para então situar o tema de investigação no contexto nacional e internacional e as suas fragilidades e possibilidades de institucionalização sob a égide do poder público.

Palavras-Chave: Pesquisa Educacional, Certificação, Educação Profissional de Trabalhadores, Educação integral, Pedagogia das Competências.

Abstract: The present work intends to establish the limits and the possibilities of developing a scientific investigation about the subject Professional Workers Certification in the current era of the worldwide economic and politic globalization. We make a brief analysis of the development of the Educational Research since 1930 decade until nowadays, approaching the difficulties of a theoretical-methodological nature and so far to situate the subject of investigation in the national and international context and the fragilities and possibilities of an institutionalization under the aegis of the public power.

Keywords: Educational Research, Certification, Professional Workers Certification, Integral Education, Pedagogy of Competences.

¹ Professora da UFPa, Escola de Aplicação, Mestranda em Educação - PPGED/UFPa, membro do GEPT - Grupo de Estudo em Trabalho e Educação da UFPa.

² Professor da UFPa e do Programa de Pós-graduação em Educação, Vice-coordenador do GEPT - Grupo de Estudo em Trabalho e Educação da UFPa.

³ Professor da UFPa e do Programa de Pós-graduação em Educação, Coordenador do GEPT - Grupo de Estudo em Trabalho e Educação da UFPa.

Introdução

De maneira geral, a produção da pesquisa na área educacional no Brasil tem expressado seu desenvolvimento em diversos contextos, e na feitura dessa produção podemos detectar, por parte de estudiosos na área, análises controversas sobre questões de natureza metodológica que se apresentam como desafio aos pesquisadores do campo educacional. Esses posicionamentos podem dar mais consistência ao desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa na área.

Pesquisar significa construir um corpo específico de conhecimentos que permitam descrever, explicar, compreender, de forma aproximada, os fatos, os fenômenos, as relações dos homens e da natureza; exige condições, circunstâncias, critérios de escolha das teorias, dos métodos e das temáticas para trabalhar. Esses cuidados nos levam à produção do conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados. O conhecimento produzido torna-se ciência, desde que tenha consistência e plausibilidade sem se constituir em verdade absoluta, definitiva, mas sim relativa, em consonância com as condições e circunstâncias mais favoráveis para traçar o percurso da pesquisa.

Pesquisar no campo da educação nos demanda atentar a características específicas. A pesquisa no campo das ciências da natureza como a Física, a Biologia, a Química ou a Matemática, permite que os métodos experimentais respondam adequadamente às indagações do pesquisador. Todos os fatores podem ser controlados e o objeto de pesquisa pode ser manipulado. Diferentemente, com a pesquisa em educação nos deparamos com variáveis que não podem ser controladas, porque pesquisar em educação significa trabalhar com seres humanos, com algo que lhes diz respeito em seu processo de vida e nas suas relações sociais, suas representações sociais, durante seu processo educacional de contradições e de mudanças na interação complexa de todos os aspectos que envolvem a existência humana.

Uma vez caracterizado que a educação é o ponto de partida e de chegada da pesquisa, o vasto campo de questões, que extrapolam a educação escolar, amplia-se e a pesquisa em educação lança seus braços a campos diversificados como os da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Política e outras, sempre com o foco no desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

1 Um pouco de história da produção de pesquisa em educação

A produção de pesquisa educacional, de maneira sistemática no Brasil inicia-se no final de 1930, com a criação do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, e seu desdobramento por meio da criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e dos respectivos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais (GATTI, 2002, p.15). A partir de 1970/1980, o contexto político, social e cultural do país vai se refletir incontestavelmente no campo educacional, e como tal vai influenciar a produção científica, limitando ou ampliando as temáticas de estudos, o aprimoramento metodológico em algumas subáreas, a diversificação de objetos de pesquisa em abordagens mais críticas por parte dos grupos e institutos de pesquisa educacional.

O contexto social do Brasil, nessas décadas transitava da censura à liberdade de manifestação, da política econômica de acúmulo de capital para uma elite, e da supervalorização do tecnicismo para um período no qual emergem os movimentos sociais que criam espaços para manifestações socioculturais e à crítica social, de lutas sociais e políticas que constroem a volta à democracia. Currículos, caracterização de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização são algumas das temáticas que recebem tratamento nesse momento de transição.

No período do Governo de Vargas, o modelo político e econômico era constituído de um conjunto de políticas econômicas e sociais que marcaram indelevelmente o processo de industrialização, urbanização e organização da sociedade brasileira. O governo tinha um poder acima de qualquer outra vontade. Portanto, não caberia atender aos interesses e desejos da sociedade, mas sim apontar-lhe os caminhos a serem tomados e a maneira como ela deveria agir e se comportar.

No entanto, no tocante à educação, registra a história da educação brasileira a constante luta dual para construir uma educação renovadora em contraponto à conservadora na construção do pensamento educacional brasileiro. O Manifesto ao Povo e ao Governo de 1932, assinado por Fernando de Azevedo e mais 25 educadores, marcou uma época de renovação e abriu perspectivas a novas reformas escolares, mesmo sob uma atmosfera de batalha.

Esteve claro no Manifesto a vontade de submeter todo o plano de reconstrução educacional do Brasil às condições precisas – sociais, econômicas, políticas e administrativas. Nesse plano educacional proposto no Manifesto, consta como um de seus incisos:

V - Criação de Universidades de tal maneira organizadas e apuradas que possam combater a tríplice fraude que nos é consual, de desobter ou criar a ciência, massimizá-la e vulgarizá-la, e simam, portanto, na variedade de seus institutos;

- a) a pesquisa científica e a cultura livre e desinteressada;
- b) a formação do profesorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (atividade na preparação do pessoal do ensino);
- c) a formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- d) a enfatização ou popularização científica, literária e artística por todos os meios de ensino universitária.

Em 1959, O Novo Manifesto dos Educadores ao povo e ao Governo traz novamente o ponto de vista desses profissionais sobre o problema da gravidade e da complexidade da educação brasileira, que ainda se encontrava em descalabro, desequilíbrio e desajuste, embora com todos os esforços anteriores empreendidos.

Nesse contexto histórico em que a educação não logrou a atenção reivindicada pelos intelectuais renovadores da educação brasileira, pouca produção em pesquisa educacional apresenta plausibilidade, inclusive nas instituições de ensino superior e nas universidades. Empenhou-se então o INEP e seus desdobramentos, em várias capitais brasileiras, em construir o pensamento educacional brasileiro para a pesquisa e a formação sistemática de educadores em métodos e técnicas de investigação. Construiu um espaço específico de produção, uma vez que nas universidades a produção científica era quase inexistente.

Ao final de 1960, o resultado em termos de produção, é relevante. Tivemos a institucionalização da pesquisa em educação como produto da constituição de fontes de dados e implantação de grupos de pesquisa nas universidades, e a criação dos programas de pós-graduação no país e de formação no exterior, contribuindo para acelerar o desenvolvimento da pesquisa educacional brasileira, porém de convergências temáticas e metodológicas, com ênfase no enfoque psicopedagógico.

Antes, nos anos de 1950, o foco das pesquisas se volta para a relação entre o sistema escolar e certos aspectos sociais, devido a tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira, quando o país integrava processos democráticos nas práticas políticas, para, logo em seguida, viver o regime político ditatorial, com a instalação do governo militar. A produção científica em educação fica a reboque do contexto político e o objeto das pesquisas passa a ser planejamento, custos, eficiência, técnica, tecnologia no ensino regular e no profissionalizante. Instalou-se o neotecnicismo na educação e na pesquisa educacionais brasileiras.

Um referencial teórico mais crítico e a utilização de métodos quantitativos de análise fortaleceram a característica de produção científica à pesquisa educacional. Nessa grande produção, observamos, na década de 1980, a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista, consoante a linha de integração à crítica social. No entanto, quanto às questões metodológicas, encontramos problemas de base na construção dessas pesquisas.

Nos anos de 1990, com o retorno de professores da expansão dos programas de pós-graduação no exterior às suas universidades, há diversificações de temáticas e formas de abordagem destas. Assim é que investigamos em áreas como alfabetização e linguagem, formação de professores, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, políticas educacionais, trabalho e educação, entre outras temáticas.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED) desempenha um papel relevante na integração e no intercâmbio de pesquisadores, na divulgação da pesquisa educacional e questões a ela ligadas. São vinte grupos de trabalho que se concentram em temas específicos, dentre os citados no parágrafo anterior. A ANPED se torna responsável pela expansão em massa da pesquisa educacional nas instituições de ensino superior ou em centros independentes públicos ou privados. “Com essa expansão, também se evidenciaram problemas de fundo na própria produção da pesquisa” Gatti (2002, p. 21), considerando ainda que pesquisadores experientes alimentem análises que coloquem em cheque a consistência e o significado do que estamos produzindo sob o nome de “pesquisa educacional”, problemas de base na construção da pesquisa do ponto de vista metodológico. Esses aspectos merecem considerações e reflexões.

2 Problemas atuais na produção da pesquisa

As críticas às questões de teoria e de método são os pontos nevralgicos da pesquisa educacional que perduram ainda hoje. A dificuldade em construir categorias teóricas próprias para dar conta da complexidade das problemáticas educacionais no seu contexto social leva-nos à adesão de teorias que sustentam outras áreas das ciências. O impasse repousa na aplicação dessas outras categorias teóricas como uma adaptação às nossas necessidades de investigação, sem o devido cuidado no entendimento da natureza do fenômeno educacional ou das concepções de educação.

Isso se deve ao fato de que as produções científicas na área educacional podem de uma característica que Gatti (2002) denomina

de imediatismo ligado à escolha, e na forma de tratamento dos problemas de pesquisa. Parece-nos que os pesquisadores da área educacional, após passadas algumas décadas, ainda visam o pragmatismo em escolhas da aplicabilidade direta e imediata das conclusões das investigações sobre os problemas educacionais, como nos idos de 1950/1960. O processo pesquisa-ação-mudança (imediatismo) gera, no dizer de Gatti (2002), um empobrecimento teórico, o que deixa de lado questões que são realmente fundamentais e mais de fundo. Devemos atentar para os problemas concretos que emergem no cotidiano da história da educação que vivemos, mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos problemas do cotidiano, mesmo porque o processo de investigação demanda tempo e seu produto pode se configurar atemporal, devido às necessidades de decisões imediatas para solucionar os problemas do cotidiano educacional. "A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica" (GATTI, 2002, p. 23). Acrescenta-se ainda, como problema, a capacidade que tem o pesquisador que trabalha com questões mais de fundo, a de antecipar problemas que ainda vão se configurar, que ainda não estão visíveis como pontos fundamentais para a pesquisa em educação. Apesar de o caminho para esse fim ser traçado pela autori, reconhece ela as dificuldades mais evidentes para aquela tomada de posição: a dificuldade de condensar grupos em especialidades ou temas.

Muito embora a ANPED congregue grupos de pesquisadores em áreas específicas, Miguel Arroyo (1998) reflete sobre a acumulação de produção relevante nas diversas áreas da pesquisa em educação, a qual, em sua avaliação, foi escassa no tocante ao diálogo com outras diversas áreas. Na área específica de produção científica sobre Trabalho-Educação faz considerações importantes quanto ao diálogo com a didática, o currículo, à educação básica, às políticas educacionais, à formação de professores, áreas que somadas compõem o campo da teoria e da prática pedagógica. Defende a possibilidade, a necessidade e a urgência de diálogo entre o movimento de renovação pedagógica e as pesquisas e as reflexões acumuladas sobre trabalho e educação. Afirma que, quanto ao diálogo com os profissionais da educação escolar, os diálogos ficaram limitados às políticas de ensino médio e profissionalizante, embora a produção tenha sido relevante para esse seguimento de ensino; o diálogo com as profissionais que teorizam e praticam a educação escolar básica, que formulam políticas para esse campo, que refletem sobre currículo e didática e que constroem a prática pedagógica também foi tímido.

Diante dessas análises, Arroyo (1998) levanta algumas questões para refletirmos a sempre presente problemática da multidisciplinaridade entre os grupos de investigações científicas educacionais, para que o conhecimento acumulado tenha peso na incorporação na teoria da educação básica, na educação de jovens e adultos, na formação de professores, nas reformas curriculares, entre outras questões. O autor se pergunta se essas parcerias têm se efetivado, e as analisa nos dois pólos: "as pesquisas sobre trabalho e educação têm mostrado sensibilidade para o que vem acontecendo na teoria e na prática da educação básica? As reflexões acumuladas no campo da didática, do currículo, da socialização e construção de identidades, têm sido incorporadas nas análises sobre as relações entre trabalho e educação?" (ARROYO, 1998, p. 140). Dessa forma, o autor defende a necessidade desse diálogo como via de mão dupla. Essa posição nos parece uma constante preocupação desde a fundação da CBPE, e que ainda parece constituir um dos problemas atuais na produção da pesquisa educacional, à medida que grupos se cristalizarem nas suas especialidades ou temas.

Uma constatação interessante a fazermos é quanto aos resultados efetivos dos trabalhos de parceria desenvolvidos pelo Centro Brasileiro De Pesquisas Educacionais (CBPE), na reunião de educadores e cientistas sociais, no desenvolvimento de projeto cuja meta prioritária era o desenvolvimento de pesquisas sobre educação, a fim de subsidiar as políticas públicas do setor educacional a serem implementadas no Brasil.

Embora o CBPE tenha sido concebido como espaço de trabalhar a interdisciplinaridade entre as categorias de educadores e de cientistas, a organização funcional do Centro era múltipla, compunha-se de divisões autônomas de trabalho, uma dedicada à pesquisa educacional e outra à pesquisa social, as quais nos interessam para a análise que fazemos no momento. A primeira voltava-se para a análise da escola e do sistema de ensino *stricto sensu*; a segunda abordava o meio social em suas relações com os processos de socialização e/ou com a educação escolar propriamente dita. No entanto, como afirma Anísio Teixeira, a preservação do espaço de trabalho e a distinção entre os campos de ocupação era necessário para que se mantivesse as identidades disciplinares originais dos pesquisadores, que até esse momento estavam sendo qualificados pela superposição de suas áreas de origem mais o qualitativo educacional. Assim, tínhamos o sociólogo educacional, psicólogo educacional. Essa dupla identidade, segundo o autor, fragilizava a função e o papel do pesquisador até aquela data. Todavia, a cooperação entre educadores e cientistas sociais em suas produções era imprescindível, uma vez que Anísio Teixeira (apud XAVIER,

1993, p. 3) acreditava que a “educação jamais poderia existir como ciência autônoma. Tratava-se, portanto, de dar condições científicas à atividade educacional”.

De acordo com Xavier (1993), durante o contexto dos anos 1950-1960, a perspectiva multidisciplinar e a de se estabelecer relações de investigação científica entre educadores e cientistas sociais para subsidiar a formação de políticas educacionais foi frustrada no projeto do CBPE. Enquanto os educadores, por meio da escola, pleiteavam a urgente aplicação dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas aplicadas a temas educacionais, os cientistas sociais defendiam a atividade científica com base no rigor acadêmico, que deveria pautar a observação de campo, do qual emergia a questão-móvel da investigação social.

Para Xavier (1993), a questão multidisciplinar e o estabelecimento de relações entre investigação científica e formulação de políticas educacionais continuam sendo o eixo sobre o qual deve repousar as questões do desenvolvimento das pesquisas sobre educação das universidades e a formulação de políticas públicas da intervenção sobre os problemas educacionais. O debate sobre a existência ou não de conflitos entre tendências metodológicas na pesquisa em educação configura, ainda, o cenário atual da área em pauta.

Dentre os aspectos que sustentam o debate, há aquele centrado na discussão da separação do sujeito pesquisador do seu objeto, e da teoria da prática, argumento que sustenta o conflito entre tendências teórico-metodológicas.

Esse confronto é alimentado a partir dos enfoques qualitativos de pesquisa, na busca de métodos alternativos aos modelos experimentais nos anos de 1980. Explicavam os fenômenos educacionais pautados em conceitos de objetividade e neutralidade do sujeito que conhece, sujeito-esse concreto, produto da história em uma realidade concreta, dinâmica e complexa.

Diante dessa configuração do cenário de investigação educacional, em especial, a figura do sujeito-pesquisador configura-se em um ser de pensamento dialético, diante da realidade social, na construção de teorias, as quais estarão vinculadas à prática social dos homens e daqueles que utilizam as teorias. Indubitavelmente, haverá enfoques conflitantes do real, como haverá, na mesma proporção, posturas metodológicas conflitantes.

Quanto aos procedimentos na investigação científica, tivemos conflitos, em especial no momento em que passamos a optar pelo entendimento de que os modelos quantitativos de coleta e de análise de

dados, com o uso de modelos estatísticos tidos como inoperantes, foram execrados sem uma consistente e profunda análise das suas implicações para o processo de conhecimento do objeto investigado. Passamos à opção pelo uso de modelos qualitativos pouco fundamentados em conhecimentos consistentes e, desavisadamente, apresentamos alternativas que seriam a solução para resolver os embates teórico-metodológicos na pesquisa em educação.

Gatti (2002, p. 29) afirma que “é preciso considerar que os conceitos de qualidade e quantidade não são totalmente dissociados”. Portanto, a quantidade é a **qualificação** da grandeza atribuída à manifestação de um fenômeno. Por outro lado, a quantificação deve ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a um referencial ela não carrega significado.

Notamos que a opção pela abordagem qualitativa de procedimento de pesquisa em educação nos trouxe o uso de novas técnicas de obtenção de dados como histórias de vida, depoimentos, análise documental, entre outras, com enorme influência no entendimento do que é fazer ciência, optando pela não neutralidade do pesquisador, pela revisão do conceito de causalidade determinística e pela imutabilidade dos fenômenos em si. Para tanto, são exigidos alto grau de estudos de natureza “qualitativa” que não podem ser banalizados, já que Gatti (2002) aponta fragilidades procedimentais nos trabalhos produzidos, tanto na perspectiva das metodologias quantitativas quanto nas metodologias alternativas. Confrontos, divergências, conflitos salutares entre posturas epistemológicas, de métodos, de formas específicas de utilização de técnicas é a realidade dos que trabalham com a investigação científica, o que denota a preocupação e a vigilância em relação à pesquisa em educação.

3 Limites e possibilidades de investigar a certificação

Considerando a educação uma área de conhecimento que produz conhecimento científico, por meio de pesquisa educacional, atentos à feição em que hoje a mesma se apresenta, ou seja, assentada em uma fruição ainda precária, e correndo riscos de distorções e ambigüidades na apropriação teórico-metodológicas de outra área como a Sociologia, e, especialmente ancorados na abordagem marxista e no materialismo dialético, pretendemos investigar a Certificação na Educação Profissional para compreender em que medida as certificações feitas pela Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará podem estar voltadas para uma

política de educação profissional que vá além de uma formação destituída de conteúdos fundamentais e de valores de positividade e sociabilidade na perspectiva de uma formação integral do trabalhador. Uma formação assim entendida deverá incorporar as bases científicas e técnicas que sustentam o processo produtivo, superar a lógica do capital, que tenha o trabalho como princípio educativo, o homem em sua totalidade histórica, a intrínseca relação entre trabalho manual e intelectual, na perspectiva da *praxis*.

A Certificação é um tema complexo e polêmico. Não existe um modelo único para tal, mas a idéia de "certificar" é remotíssima, muitas vezes configurando-se em um documento que comprovasse a completude do saber. No Brasil, atualmente, há duas formas de certificação: a certificação regulamentada do ensino de diferentes níveis fundamental, médio e superior, incluindo o ensino técnico pós-médio, mas mantendo a dissociação entre certificação e educação profissional (educação profissional básica); e a certificação alinhada com as demandas do mercado de trabalho, interessado no reconhecimento formal de competências adquiridas e acumuladas no exercício do trabalho.

As discussões sobre Certificação para fins escolares e profissionais, foram intensificadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, diversos pareceres e portarias, e especialmente pelo Decreto nº 2.208/1997. Esse Decreto instituiu um sistema de educação profissionalizante com 3 níveis; destacou a questão da Certificação Profissional e deu prioridade à Pedagogia das Competências. Vale ressaltar que, com a nova estrutura de educação profissional, a desvinculação entre o ensino técnico, ou seja, entre a formação geral e a formação profissional, foi, a nosso ver, um grande prejuízo para a formação do trabalhador, pois a forma integrada que oferecia educação geral, humanística, propedêutica de nível médio junto com a educação técnico-profissional sofre resistências quanto à sua viabilidade.

Poucos avanços foram feitos no sentido de reverter essa realidade que permitia a qualificação e a (re)profissionalização dos trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. E mais, acatava experiência profissional e/ou conhecimentos que poderiam ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (Portaria 646/1997). Parece-nos que a formação repousava na preparação para o mero saber fazer, dentro de uma lógica instrumental.

Em 2004, o Decreto nº 5154/2004, já no governo Lula, tenta reverter essa realidade. No entanto, continua impondo aos trabalhadores

uma lógica de qualificação profissional não garantida, a qual defendemos como lógica integral de formação profissional. Defendemos uma formação profissional que dê conta de atender às demandas educacionais cada vez mais amplas e complexas, no que se refere à aquisição e ao domínio de novas tecnologias; ao conhecimento e às informações necessárias para o exercício do trabalho e da cidadania e, conseqüentemente, amplie as possibilidades da população, em especial da que frequenta escola pública, na perspectiva de assegurar o domínio do saber sobre o trabalho produtivo moderno.

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, de Ensino Básico, tem certificado trabalhadores em diversas áreas em regime de parceria com instituições públicas e dos movimentos sociais. No estatuto da UPPA, na seção 2, art. 46, a escola é definida como “[...] órgão de ensino, que também realiza atividades de pesquisa e extensão e cuja natureza é a de experimentação, estágios e complemento de formação profissional em interação com as unidades acadêmicas pertinentes”. Nessa conformação, a Escola de Aplicação, deverá ofertar cursos técnicos de nível médio na Educação Profissional. Logo, torna-se necessário refletir e indagar em que bases filosóficas, em que concepções sobre as categorias: trabalho, educação profissional, certificação se assentam as prováveis propostas de qualificação profissional para jovens da educação Básica regular ou de EJA.

Essas indagações se justificam, uma vez que a legislação vigente para a educação profissional prescreve uma aprendizagem para o trabalho de caráter complementar, ministrada de forma parcelada, aligeirada, com valorização de certificações para cursos de curta duração, de qualidade questionável em nome de uma **flexibilização** e de uma **empregabilidade** inexistente nesse mercado capitalista.

4 A Formação para a Educação Profissional Converte para a Certificação no Domínio do Mercado de Trabalho

Nos anos de 1970, foi lançado um programa regional de discussão de uma metodologia de certificação entre instituições nacionais de formação profissional em diversos países, inclusive no Brasil, mas que não foi acolhido. Em 1980, novamente o Ministério do Trabalho publicou um documento normativo que não alcançou repercussão. No entanto, atualmente, há o interesse de distintos atores sociais e governos pelo processo de institucionalização e regulamentação da Certificação. Provavelmente esse cenário se apresenta como conseqüência do processo de **globalização**. Com a revolução tecnológica, ampliam-se as relações internacionais, os negócios

rompem fronteiras nacionais e o cenário em países e regiões produzem forte impacto nas suas políticas econômicas internas dos mesmos. Isso tem provocado uma necessária transformação das identidades profissionais, individuais e coletivas, da construção de "novas competências", do aumento persistente do desemprego, da precarização, informalização do trabalho, da subcontratação, e, portanto, da exclusão social.

Nesse contexto, tornam-se necessários a evolução dos produtos e dos serviços e um novo olhar para os recursos humanos por parte do sistema produtivo capitalista. Ampliar as oportunidades de escolarização do trabalhador é necessário por razões econômicas, mas também por justiça social. Para superar a mera dimensão produtiva, fala-se em educação **integral e permanente** que mantenha valores comunitários e de solidariedade, no propósito de tornar a vida humana compatível com as novas estruturas de poder e de realização do processo civilizatório baseado em tecnologias cada vez mais globalizantes.

O **enfoque de competências**, também aceito no Brasil, surge da crise educacional da passagem do sistema de produção taylorista/fordista para o do toyotismo, que se configura na revolução tecnológica e na necessidade de nível mais elevado de formação escolar na mudança de modelo de produção. Entre os problemas em que esse enfoque de conhecimento de formação esbarra é no próprio **conceito de competência**, que não é unânime. A diversidade de interpretações e significados varia conforme a nacionalidade e a cultura do país. Na verdade, há uma busca por uma solução para a crise da educação, que se debate com a contradição entre a aprendizagem humanista, a cultura geral e a aplicação especial. É a questão clássica: "educar para o trabalho ou educar para a vida?" (*Construindo a Pedagogia do Trabalho* v. 2, p. 23).

O discurso da Certificação por competência se origina no mundo dos negócios e não no meio educacional, motivo da resistência de educadores, de trabalhadores, entre outros. No art. 6º. da Resolução CNE/CBE nº4/1999, a competência é definida como "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho". Da mesma forma, o art. 4º., item III, da mesma resolução, afirma que um dos objetivos centrais da Certificação é "propiciar melhores indicadores aos sistemas educacionais para orientar a organização curricular de seus cursos e sua articulação com o sistema produtivo". O debate atual consiste, portanto, em se a Certificação Profissional, em especial no Brasil, deve ser baseada em

competências, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico propor ajustar as escolas ao mercado, organizando os currículos de ensino, de forma modular, tendo como parâmetro o perfil ocupacional e as demandas (competências) do mercado de trabalho. Rejeitamos essas diretrizes curriculares nacionais de ensino médio e da educação profissional, apoiados em estudos já realizados na França, Espanha e regiões da Itália, que demonstram que as modalidades de formação profissional que não criam dependência do mercado de trabalho em sua organização atual traduzem as novas demandas em sua própria lógica, fornecendo respostas gerais, integradas em um projeto social aberto ao futuro.

São numerosas as definições de Certificação. Na lógica das competências

Certificação é sempre o reconhecimento de algum mérito em qualidade e seu conteúdo continua variando segundo as suas diversas definições, sendo mais comum falar de conhecimento, habilidades e atitudes que incluem o aspecto intelectual, o de destreza e o comportamental (Boletim Técnico do SENAC, n. 27, p. 6).

Um aspecto interessante que se revela na Certificação é o de que a qualidade certificada do trabalhador é de seu domínio e posse, mas o que ele deve saber é decidido pelo mercado, pelas exigências das empresas e empresários do capital. Outra característica da Certificação de maior eficácia é que ela precisa ser fornecida por entidades especializadas, reconhecida pelo mercado e pelas autoridades nacionais, mas o importante é o reconhecimento do próprio mercado. Nessa concepção, a certificação não deve depender exclusivamente da fonte escolar, mas também da experiência adquirida em vivência de trabalho pelo trabalhador.

Percebemos, dessa forma, a estreita relação entre qualificação profissional e Certificação. Ambas as categorias padecem de diferentes pontos e interpretações entre as comunidades internacionais, hoje interligadas e interrelacionadas pelo processo da globalização política e de mercado, proporcionando inclusive a transitividade dos trabalhadores entre nações, especialmente entre os da Comunidade Européia. Diante dessa realidade, o grande desafio é desenvolver metodologias e sistemas que permitam identificar habilidades adquiridas fora das instituições formais de ensino, ou seja, de aprendizagem informal, considerando a circulação de trabalhadores entre países.

Itália, Inglaterra, França, Espanha e Portugal têm contribuído com suas propostas e experiências. No Brasil, o MTE propôs um projeto para discussão e avanço conceitual da Certificação. Em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o MTE tem editado documentos para recolocar na agenda nacional o tema da Certificação de forma a envolver entidades representativas de empregadores, bem como as instituições quase seculares de formação profissional (SENAC e SENAI) e outras que já estavam em processo de implantação do seu sistema de certificação. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõem a Certificação como instrumento de avaliação de competências individuais, com o propósito de facilitar a continuação ou conclusão de estudos no ensino técnico, buscando associar e articular os dois sistemas de educação profissional no país.

Afirma Bjornavold (2002, p.10): "não se pode falar na existência de projetos de certificação comuns, tampouco de sistemas nacionais de certificação". O que se encontra é um hibridismo de projetos e sistemas, de reconhecimento e validação. Preocupam-se todos os países da comunidade Européia com a questão; a reformulação dos sistemas formais de ensino, especialmente os de formação profissional, o interesse pela formação permanente, o que inclui as aprendizagens informais, nos vários contextos e situações de vivências, em diferentes estágio ou etapas de vida.

Conclusão

O atual estado da arte da pesquisa educacional poderá dar conta de nos sustentar teórica e metodologicamente na execução da investigação proposta, tendo como objeto a Certificação Profissional dos Trabalhadores, em estreita relação com os processos de escolarização e formação de "competências" fora da escola.

O *lêux* da pesquisa é a Escola de Aplicação da UFPA, instituição certificadora de profissionais da educação, na modalidade Magistério – nível médio, para a formação de educadores do campo. Essa condição é produto da execução de um projeto de formação de assentados da reforma agrária, o qual é coordenado por uma dos autores da pesquisa.

Como pretendemos saber em que medida a Certificação feita pela Escola de Aplicação corrobora a concepção de formação integral e permanente dos profissionais, colocamo-nos metodologicamente sob o princípio do pesquisador militante Silva (2005) e Brandão (1999), na posição de sujeito que integra o objeto de investigação, assim como de sujeito que investiga seu objeto.

Atentaremos para as especificidades e os cuidados recomendados quanto aos procedimentos metodológicos para a interpretação de dados coletados pelas entrevistas, pesquisa documental e bibliográfica, a fim de termos consistência e rigor científico também quanto à formulação de conclusões.

Acreditamos que o tema de investigação – Certificação Profissional de Trabalhadores – é tema mundial de discussões, e, apesar de não haver vasta produção acadêmica na área educacional, outros organismos nacionais e internacionais têm interesse e produzem material que alimenta a temática, cuja importância foi acentuada pelas vias da economia e da política mundial no final do século passado.

Há ainda a possibilidade de contribuir com subsídios teóricos, metodológicos e didáticos para a construção de cursos profissionais de ensino médio na Escola de Aplicação, na perspectiva do modelo que acreditamos ser o viável para nossa realidade paraense e amazônica. Da mesma forma, esses subsídios podem se prestar a projetos de extensão de qualificação profissional em parceria com outras unidades acadêmicas da UFPA, ou com outras instituições públicas de ensino.

Como limites à investigação, nos deparamos com a inexistência de um arcabouço institucional de certificação, uma vez que cada país possui realidades diferenciadas e trazem suas contribuições para as discussões gerais. A institucionalização em seu arcabouço requer definições político-consensuais e metodológicas; a montagem de um sistema de normas e definições legais que prescrevam o que vai ser certificado; quais autoridades estabelecerão as normas gerais de funcionamento do sistema; quantas e quais deverão ser as agências credenciadas para executar a certificação; quem define as metodologias e os procedimentos de certificação; e que mecanismos de supervisão e avaliação serão adotados pelas agências credenciadas.

No caso do Brasil, as especificidades históricas da realidade econômica, política e social nos levam a uma série de dificuldades em transpor as certificações ao mundo do trabalho.

É preciso, antes de tudo, construir a cultura da participação coletiva na construção de um sistema público de certificação, por meio das negociações de toda ação formativa, e de certificação entre trabalhadores e empresários e suas representações constituídas, para assim se revestir de legitimidade. É necessário também que o processo de identificação e de certificação das qualificações profissionais próprias de uma ocupação seja público, a fim de gerar as implicações necessárias à sua consistência e legalidade revestida de força de lei. Portanto, entende-se que Certificação deve ser objeto de regulação pelo Estado, como indelegável papel, por meio do MEC e do MTE.

Temos tudo isso a construir.

REFERÊNCIAS

ALEXIM, J. C. **A Certificação nos Domínios da Educação Profissional e do Mercado de Trabalho**. Boletim Técnico do SENAI, v. 27, n.º. 2. Maio/Agosto, 2001.

ARROYO, M. G. **Trabalho: educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final do século**. 7.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZEVEDO, F. **A Educação Entre Dois Mundos: problemas, perspectivas e orientações**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1959.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense: 1999.

BRIGIDO, R. V. **Certificação e Normalização de competências: origens, conceito e práticas**. Boletim Técnico do SENAC, v. 27, n.º. 1. Janeiro/Abril, 2001.

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação, v.1. Brasília: Plano Editora, 2002.

MANFREDI, S. M. **Sistema Nacional de Certificação Profissional: subsídios para reflexão e debate**. Coleção Qualificação Social e Profissional. Brasília: MET/SPPE/DEQ, 2005.

SILVA, G. P. da. **Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o norte da educação da CUT na Amazônia**. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal: UFRGN, 1999.

VIDIGAL, C. S. **A Certificação de Conhecimento e Saberes como Parte do Direito à Educação e à Formação**. Coleção Qualificação Social e Profissional. Brasília: MET/SPPE/ DEQ, 2005.

XAVIER, L. N. **O Brasil como Laboratório: Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/ INEP/MEC) 1950-1969**. Bragança Paulista: Editora Universidade de São Francisco/EDUSF, 1993.