

LEILA FABIANA BERTÓ

**NORMALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
APONTAMENTOS TEÓRICOS E ALGUMAS EXPERIÊNCIAS**

Monografia apresentada como requisito à conclusão do curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. ^a Dr.^a Noela Invernizzi

**CURITIBA
2002**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	03
I ABORDAGEM CONCEITUAL DE COMPETÊNCIAS	05
1.1 Introdução.....	05
1.2 Os Conceitos Qualificação e Competência.....	05
1.3 Surgimento do Conceito de Competência.....	13
1.4 Sistema e Subsistemas na Abordagem por Competência.....	15
1.4.1 Normalização de Competências.....	16
1.4.2 Formação por Competências.....	23
1.4.3 Avaliação e Certificação de Competências.....	24
1.5 Limitações do Conceito Competências.....	24
1.6 Conclusões.....	27
II NORMALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS - ALGUMAS EXPERIÊNCIAS	29
2.1 Introdução.....	29
2.2 A experiência da Espanha.....	29
2.3 A experiência da Alemanha.....	32
2.4 A experiência do Brasil.....	33
3.5 Conclusões.....	35
III A EXPERIÊNCIA DO SENAI	37
3.1 Introdução.....	37
3.2 O Projeto Estratégico Nacional do SENAI.....	37
3.2.1 Estrutura e Funcionamento do Comitê Técnico Setorial.....	39
3.2.2 Metodologia para o Estabelecimento de Perfis Profissionais.....	40
a) Determinação das Competências Profissionais.....	44

b) Definição da Competência Geral.....	45
c) Estabelecimento das Unidades de Competência.....	45
d) Identificação dos Elementos de Competência.....	46
e) Estabelecimento de Critérios de desempenho.....	47
f) Estabelecimento do Contexto de Trabalho da Qualificação Profissional.....	48
g) Configuração do Perfil Profissional.....	49
h) Identificação da Unidade de Qualificação.....	51
3.3 Alguns Apontamentos Comparativos.....	51
3.4 Conclusões.....	52
CONCLUSÕES.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
ANEXOS.....	59

INTRODUÇÃO

A discussão sobre competências no âmbito da educação profissional tomou a cena pública. Entretanto, alguns aspectos permanecem obscuros. Nesta monografia nos propomos considerar a experiência do SENAI no âmbito da normalização de competências e comparar essa experiência com a de outros países.

A monografia divide-se em três capítulos. O capítulo 1 será destinado a discutir a abordagem conceitual de competências. Nos propomos discorrer, no campo teórico, sobre a noção de competências, comparando-a e contrapondo-a à noção de qualificação. Em seguida, trabalhamos mais aprofundadamente com a noção de competência, indagando sobre seu surgimento e sinalizando diferentes interpretações utilizadas nos dias de hoje.

Entendendo que a noção de competência poderia ser encarada como um sistema, subdividiremos este sistema em três subsistemas, a saber normalização, formação e certificação de competências, que serão tratados separadamente e com graus de aprofundamento diferentes.

Fechando este primeiro capítulo, apontaremos algumas limitações do conceito de competência, a partir das críticas colocadas por alguns autores.

O capítulo 2 tratará de algumas experiências com normalização de competências. Discutir-se-ão algumas tentativas de normalização de competência na Espanha, na Alemanha e no Brasil.

No último capítulo, descreveremos a experiência do SENAI em normalização de competências. Analisamos a busca do SENAI por construir

uma norma que objetive facilitar a formação por competências, a partir da elaboração de perfis profissionais que dêem conta de compor esta norma e, assim, nortear a formação das áreas em que atua.

Descreveremos a metodologia que está sendo utilizada pelo SENAI para a descrição de perfis profissionais, bem como construiremos alguns apontamentos comparativos desta frente à metodologia aplicada na Espanha à luz de uma conceituação do que seja o termo competências, normalização, descrição de perfis.

Encerramos a monografia com algumas conclusões sobre o estudo, destacando a comparação e os aspectos positivos e negativos das noções de qualificação e competência.

I

ABORDAGEM CONCEITUAL DE COMPETÊNCIAS

1.1 INTRODUÇÃO

Nos propomos, neste capítulo, a discutir a origem do conceito de competência bem como o confronto deste com o conceito de qualificação. Traremos o posicionamento de diferentes autores frente a este confronto de conceitos e também frente à origem do conceito de competências.

Consideramos importante também, uma rápida conceituação das fases que compreende a abordagem por competências, a saber, a normalização, a formação e a certificação de competências, bem como os diferentes métodos para definição de perfis profissionais e as posturas de diferentes países em relação à iniciativa em busca da normalização de competências.

Na busca pela conceitualização do termo competência, relacionaremos brevemente as definições contidas em diferentes documentos governamentais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros.

1.2 OS CONCEITOS QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIA

A dimensão conceitual da qualificação, na visão de Ramos (2001), é o que se refere à formação e ao diploma, portanto ao nível de domínio dos

conceitos e do conhecimento. Neste sentido o diploma representaria uma interface entre formação e emprego, sendo mesmo perseguido devido a isto. Entretanto a autora faz um questionamento: o diploma, enquanto resultado da qualificação, garantiria a competência? Neste sentido, ela afirma que

o diploma deixa de ser o único ou principal pressuposto para o emprego e passa a concorrer com as formações ditas qualificantes que visam a adaptação ao emprego (Ramos, 2001:47).

Segundo Ramos (2001:63), foi a lógica da qualificação que desenvolveu o modelo de carreira, em que a trajetória profissional enquadrada pelos parâmetros de classificação. A lógica da qualificação associava promoção ao aumento do conhecimento técnico e da responsabilidade com uma correspondente elevação da hierarquia salarial. Segundo ela,

sob a égide da autonomia requerida pelos processos automatizados, as formas de gestão do trabalho fazem incidir sobre os próprios trabalhadores a responsabilidade por gerar condições de promoção. Novos princípios de contratação e de gestão incluem (...) procedimentos que emergem sob a lógica da gestão por competência. (Ramos 2001:63)

Para Mertens (1996:61), qualificação seria uma capacidade potencial para desempenhar ou realizar tarefas correspondentes à uma atividade ou posto de trabalho, enquanto que competência refere-se somente a alguns aspectos do acervo de conhecimentos e habilidades, ou seja, aqueles necessários para se chegar a certos resultados exigidos em uma determinada circunstância, a capacidade real para alcançar um objetivo ou resultado em um determinado contexto. Podemos destacar aqui o utilitarismo do conhecimento, ou seja, o trabalhador não precisa saber mais do que o que é necessário que

ele saiba para que possa resolver os problemas relativos ao seu dia-dia no trabalho.

O uso mais comum do termo qualificação, segundo Ramos (2001:34), se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e a partir destas características estabelecer o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo, procurando-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego.

Ainda segundo Ramos (2001), a competência, como um conjunto de propriedades instáveis que devem ser submetidas à prova, se tencionada teoricamente com a qualificação,

[a competência] opõe-se à qualificação avaliada socialmente pelo diploma, título adquirido para sempre, e pela antigüidade e à própria idéia de profissão (Ramos, 2001:193).

Para reforçar a conceituação de uma e de outra noção, Isambert-Jamati (1997:107) cita que na França, as qualificações, após acordos nacionais e acordos por setores entre parceiros sociais, eram codificadas de modo duradouro, apoiando-se especialmente, mas sem rigidez, na formação recebida inicialmente. Uma vez atribuídas, consistiam a base da 'escala' dos salários, comportando categorias hierárquicas, nas quais, enquanto se permanecia na mesma categoria, podia-se avançar, mas não, a princípio, descer. Mas sobretudo a própria existência dessas categorias hierárquicas implicava o caráter coletivo da classificação. Hoje, a referência a essas competências requisitadas já não está ligada (ao menos formalmente) à

formação inicial. Estas competências, segundo ela, podem ter sido adquiridas nas mais diferentes maneiras, através do emprego, em emprego anterior, no interior da escola ou não, sendo que, a posse destas competências é tratada como uma característica individual, ou seja

“ela [a competência] não abre em si uma solidariedade, já que, presumidamente, não pertence como fonte a uma categoria formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos seus membros.” (Isambert-Jamati, 1997:107)

Ramos confirma esta idéia considerando que

as competências ...podem ter sido adquiridas em experiências diferentes da educação formal, ...sendo tratadas como características do indivíduo. Não remetendo a uma categoria formalizada, a noção de competência não justificaria a reivindicação de direitos coletivos. (Ramos 2001:194)

Segundo Ropé e Tanguy (1997:23), a partir da denominação de ‘lógica de competências’ definem-se outros modos de atribuição do trabalho, de promoção e de remuneração, que são os mesmos elementos que presidem a determinação das relações salariais. Segundo ela, tudo se passa como se as competências, conjunto de propriedades instáveis que devem ser submetidas à prova, opusessem-se à qualificação, avaliada no curso deste último período pelo diploma, título adquirido para sempre, e pela antigüidade.

Mais adiante, Ropé e Tanguy (1997:185) voltam a afirmar o diploma como um título definitivo, mesmo que seu valor possa variar no mercado, ao passo que a validação das aquisições profissionais é sempre incerta e temporária

Segundo Ramos (2001:158), a não coerência entre o que é ensinado na escola e o que é exigido na empresa (fazendo com que esta tenha que reinvestir na formação de seus funcionários) é um dos motivos pelos quais

as empresas exigem que a formação conferida pelas instituições se aproximem mais de suas necessidades. A noção de competência torna-se um código privilegiado para isso porque, se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, deve conseguir levar para os currículos escolares os conteúdos reais do trabalho aproximando mundo da escola e mundo da produção.

Ramos (2001:101) mostra também que os autores que analisam a emergência da noção de competência nos sistemas europeus de formação profissional destacam que esse fenômeno tem um significado técnico e também político. O aspecto político diria respeito à necessidade dos blocos regionais, como é o caso da união europeia, de encontrar parâmetros que possam facilitar a mobilidade de trabalhadores, tanto em relação à formação quanto ao emprego.

Podemos concluir que o uso da noção de competências se impôs ao uso da noção de qualificação. Segundo Isambert-Jamati (in Ropé e L. Tanguy, 1997:131-132), isso aconteceu provavelmente porque essa noção pertence, simultaneamente, à linguagem comum, ainda que não à linguagem popular, o que permite, talvez, compará-la a um termo científico e à terminologia efetivamente científica (...) colocada em uso por certos piagetianos, segundo a qual as competências se constroem graças ao estado de evolução atingido pelo sujeito.

Isto é exemplo, segundo Tanguy (in F. Ropé e L. Tanguy, 1997:168), do uso prematuro da noção, fruto da naturalização que é feita de uma noção quando os pesquisadores a utilizam sem interrogar sua definição social.

Segundo Harres (documento interno ao SENAI do Paraná de autoria de Elaine Martus Harres), a categoria competência estaria sendo elaborada “no sentido de sobrepor-se à da qualificação, pois extrapolaria a dimensão dos conhecimentos”, considerando a volatilidade destes e afirmando que o conceito de competência reforçaria “a importância do saber informal, do saber relacional, das capacidades de intervenção do indivíduo frente a uma situação dada (...) o conceito de competência aparece como uma ampliação de qualificação. Seria uma expansão da qualificação, um atributo adquirido pelo trabalhador ao longo de sua trajetória, abarcando tanto os conhecimentos tácitos, os conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho, quanto os adquiridos na escola”. Ainda segundo este documento do SENAI “entende-se como competência (...) a aplicação de conhecimentos, habilidades e comportamentos no desempenho. A definição de treinamento, a partir de então, é de ser o processo de desenvolvimento de competência para atender a determinados requisitos”. “O conceito de competência (...) é um conceito inseparável da idéia de ação, dentro de uma situação profissional específica. Atribuído ao sujeito, aponta para uma individualização da qualificação”.

Acreditamos ser oportuno neste momento citar as palavras de Sacristán que Ribeiro utilizou:

A primeira condição de uma reforma transformadora seria a de clarificar, para não confundir nem se auto enganar, que desafios coloca e com que medidas pensa alcançá-los; do contrário só servirá ao ritual da confusão de fazer com que tudo se mova para que nada mude. (Ribeiro, 2000:220)

Podemos entender, com tudo isso, que a noção de competência está no limite do senso-comum e do científico, conforme afirmou Isambert-Jamati (1997:133).

Para concluir a discussão acerca dos conceitos de qualificação e competência, concordamos com Stroobants, no seguinte sentido:

Se a competência não determina a qualificação, em contrapartida, a qualificação condiciona as transformações das competências (Stroobants, 1997:159).

Após confrontarmos os conceitos de qualificação e competência, deteremo-nos um pouco mais neste último, uma vez que ele está diretamente relacionado ao objeto desta monografia.

O conceito de competência não é igual em todos os países, visto ser um conceito polissêmico. Perrenoud (1997:7) concorda com a multiplicidade de significados da noção de competência e afirma que competência (no singular) seria uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Também no Brasil temos diferentes definições desse conceito. Segundo Ramos (2001:190), a construção teórico-metodológica oficial de um conceito de competência no Brasil, pelo menos no âmbito profissional, mantém-se determinada por uma influência exógena de caráter funcionalista. Ou seja, segundo ela, o conceito não está sendo discutido a fundo para que seja construído de maneira sólida; pelo contrário, as discussões acerca dele ainda são muito superficiais.

Segundo Ribeiro (2000:220), há uma proximidade ainda que não uma identidade, entre a conceituação de saberes e competências contida no

modelo francês (fazendo referência a esta conceituação de Tanguy) e a contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação Profissional do Ministério do Trabalho (PLANFOR), evidenciando o que Ramos afirmou acerca da não solidez da construção deste conceito no Brasil.

Segundo Ribeiro, (2000:222) ao se referir a competências, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio falam da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.

Para rapidamente explicitar outros conceitos relacionados, Ivo Steffen, consultor da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cita exemplos do Reino Unido, da Alemanha, dos EUA e da Austrália.

No Reino Unido por exemplo, competência é o conjunto de habilidades e conhecimentos que se aplicam no desempenho de uma tarefa ou função ocupacional a partir dos requerimentos impostos pelo emprego.

Na Alemanha, competente é a pessoa capacitada para solucionar seu problema, ou seja, possui competência profissional quem dispõe dos conhecimentos, habilidades e aptidões e valores necessários para exercer uma

profissão, pode resolver os problemas profissionais de forma autônoma, flexível e está capacitado para colaborar em seu entorno profissional e na organização do trabalho.

Nos Estados Unidos, competências são atributos que o empresário de alto rendimento de hoje busca nos empregados de amanhã.

Na Austrália, competente é a pessoa que possui os atributos (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) necessários para o desempenho do trabalho de acordo com a norma apropriada.

Interessante se faz, também, exemplificar as diferenças do emprego do termo competências no plural e no singular, visto ter alguma diferenciação.

Segundo Isambert-Jamati (in F. Ropé e L. Tanguy, 1997:103), no singular, o termo “competência” pertencia, no fim da Idade Média, à linguagem jurídica e por extensão, segundo o dicionário Littré, o termo veio a designar de maneira mais geral a capacidade reconhecida de se pronunciar nesta ou naquela matéria.

Porém, Isambert-Jamati afirma também que

certos empregos do plural (do termo competência) são praticamente equivalentes ao do singular: alguém tem as competências necessárias para exercer certas funções. Acentua-se simplesmente, sem valorizá-la em relação ao que um singular mais globalizante designa, a multiplicidade das capacidades, dos conhecimentos colocados em prática e chama-se a cada uma delas de “uma competência”; adicionadas (...) elas constituem a competência para um tipo de emprego ou uma prática esportiva etc.(...) o recurso ao plural admitirá uma ênfase à diversidade, ao encontro positivo no mesmo homem das competências possuídas” (Isambert-Jamati, 1997:106)

1.3 SURGIMENTO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Em 1993, Ropé e Tanguy (1997:15-16) já afirmavam que a noção de competência não é nova, mas sim que seu uso é que se faz recente. Segundo

elas, uma das características essenciais da noção de competência é que ela é inseparável da ação, sendo mesmo um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada.

Para estas autoras, os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva, devido a sua opacidade semântica e sua plasticidade e, por isso mesmo a noção de competência revela um caráter polimorfo.

A noção de competência está muito associada às noções de desempenho e eficiência, tendendo a substituir a noção de qualificação na esfera do trabalho.

Pudemos observar que a discussão acerca da noção de competência tornou-se de maior pertinência devido aos muitos fatores que influenciaram e vêm influenciando os modos de produção da sociedade: globalização econômica, ampliação de mercados, inovação tecnológica, novas formas de gestão de recursos humanos, exigência cada vez maior por qualidade e produtividade com redução de custos para competitividade das empresas, entre outros.

Estas tendências características passaram, a partir da década de 80, segundo Ramos (2001:37), a configurar o mundo produtivo devido às mudanças tecnológicas e de organização por que passaram e passam os países de capitalismo avançado.

Confirmando esta idéia, Mertens (1996:3) afirma que o surgimento da competência profissional possui relação direta com as transformações produtivas ocorridas a partir da década de 80. Ele cita cinco características: a

estratégia de gerar vantagens competitivas no mercado globalizado; a estratégia de produtividade e a dinâmica da inovação em tecnologia, organização da produção e organização do trabalho; gestão dos recursos humanos; as perspectivas dos atores sociais, da produção e do Estado.

Para Zarifian, a temática da competência começou a surgir nas empresas francesas em meados dos anos 80, emergindo a partir de pesquisa em pequenas e médias empresas do setor moveleiro, nos anos de 85 e 86, tendo como ponto de partida da análise a mudança no modelo de julgamento avaliativo que as direções das empresas faziam da “sua” mão-de-obra (as direções passam a avaliar também o entendimento do processo de trabalho por parte dos trabalhadores).

Dugué (1998. apud Ramos, 2001:65) vê que a lógica da competência se inscreve no movimento que se acirra nos anos 80 de declínio das intervenções reguladoras do Estado no domínio econômico, modificando as formas de regulação entre oferta e demanda de emprego.

1.4 SISTEMA E SUBSISTEMAS NA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS

O conceito de competência profissional engloba três outros subconceitos, ou como nomeia Ramos, três subsistemas. As características destes três subsistemas serão definidas, segundo Ramos (2001:78), de acordo com a matriz de investigação dos processos de trabalho, ou seja, a normalização das competências a formação por competências e a avaliação e certificação de competências.

Ainda segundo Ramos (2001:79), a implantação de sistemas de competência obedece a uma seqüência (...): descrição dos desempenhos esperados por meio de metodologias de investigação de competências aplicadas ou validadas por pessoas implicadas com o trabalho; formulação das normas de competência; realização das avaliações em situações de trabalho ou em condições equivalentes, preferencialmente por organismos diferentes daqueles que formaram o trabalhador.

Ramos apresenta detalhadamente em sua obra, os passos ou seqüência dos subsistemas englobados pelo conceito de competência.

Dividiremos cada subsistema que compreende a competência em um sub capítulo desta monografia, a fim de podermos facilitar a leitura.

1.4.1 NORMALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Para que se construa uma norma, antes se faz necessário a investigação das competências, tendo por objetivo garantir a evidência das competências requisitadas pelos empregos, possibilitando a definição e a sistematização de um perfil profissional. A partir daí, elaboram-se, segundo Ramos (2001:80-81), as normas de competência, mediante a confrontação do perfil com as ocupações ou situações típicas de trabalho, deduzindo-se os desempenhos satisfatórios.

A partir de então, o Estado e as próprias organizações empresariais podem promover processos de formação para orientar a aquisição dessas competências, avaliá-las e certificá-las, tomando decisões com base nesses dados. As competências validadas tornam-se instrumentos de negociação do trabalhador, passíveis de gerar mobilidade profissional horizontal, vertical, interna ou externa à

empresa, ganhos de remuneração, acesso à educação continuada, entre outros. (Ramos,2001:80-81)

Esta investigação das competências pode se dar através de diferentes maneiras, utilizando-se diferentes métodos. As principais matrizes referenciais destes métodos de investigação dos processos de trabalho são a condutivista, gerando normas brandas (EUA); a hegemônica funcionalista, gerando normas duras; e a construtivista de origem francesa, gerando normas contextuais.

O método hegemônico de análise funcional, segundo Ramos (2001:89), tem origem semelhante ao de análise ocupacional (job evaluation) só que, ao invés de fazer uma análise das ocupações ou empregos como esta, toma a ocupação como agrupamento de atividades profissionais pertencentes à diferentes postos de trabalho com características comuns, correspondendo a um mesmo nível de qualificação. Ao invés de a análise centrar-se nas tarefas a serem cumpridas, foca-se a função estratégica da empresa e os respectivos resultados esperados da atuação dos trabalhadores ou seja, descreve produtos e não processos importando os resultados e não como se chegou a eles.

Segundo Mertens (1996:70), a análise funcional descreve o posto ou função a partir dos elementos de competência com critérios de avaliação que indicam níveis mínimos requisitados e está baseada na idéia de construir bases mínimas para certificação.

A matriz construtivista, com origem na França, conforme afirma Ramos (2001:89), incorpora a contribuição dos trabalhadores com menor nível de desempenho, buscando construir uma análise integrada e participativa dos processos de trabalho.

A análise construtivista, segundo Mertens (1996:81), enfoca as relações entre as situações de trabalho e situações de capacitação, assim como as relações entre os grupos e seu meio. A competência é constituída a partir da pessoa e de seus objetivos.

A matriz condutista considerada, behaviorista/comportamentalista, utilizada nos Estados Unidos, segundo Ramos (2001:89) considera as competências superiores, analisando as atividades desenvolvidas pelos experts com vistas a levar o conjunto de trabalhadores a um estágio equivalente de desempenho.

A análise condutista, para Mertens (1996:71), parte das pessoas que fazem bem seu trabalho de acordo com os resultados esperados, e define o posto de trabalho a partir das características dessas mesmas pessoas. A ênfase está no desempenho superior e as competências são as características de fundo que causam a ação de uma pessoa.

Segundo Ramos (2001:92), a metodologia DACUM (Developing a Curriculum) também utilizada nos Estados Unidos, visa evidenciar competências com o objetivo de delinear os programas de formação, estabelecer critérios e avaliação e identificar necessidades de capacitação. Esta metodologia consiste em reunir trabalhadores e supervisores em pequenos grupos por mais ou menos dois dias quando, de forma conjunta, identificam o desenvolvimento de tarefas dos postos de trabalho, ordenando-as em seqüência.

A metodologia DACUM baseia seu trabalho, como afirma Ramos (2001:93) nas premissas de que os trabalhadores *experts* podem descrever e

definir seu trabalho ou ocupação mais precisamente do que qualquer outro, fazendo com que estes redesenhem as tarefas que eles mesmos (os trabalhadores *experts*) desenvolvem e partindo da idéia de que todas as tarefas para serem desenvolvidas corretamente, demandam o uso de conhecimentos, habilidades, ferramentas e condutas positivas do trabalhador.

Em relação ao método DACUM e aos métodos associados, os australianos Gonczi e Athanazou argumentam serem muito úteis para separar as diferentes tarefas de uma área ocupacional, mas não bastam para estabelecer um vínculo entre essas tarefas nem tampouco para relacionar as tarefas e os atributos em que estão baseadas. Eles afirmam, segundo Ramos (2000:93), que até agora, sistemas como esses são sistemas de avaliação carentes de um marco curricular coerente.

Para Mertens (1996:80), a metodologia que trabalharia com um enfoque integral das competências seria o DACUM, onde seus esquemas são usados na elaboração de currículos, programas de capacitação, estabelecimento de critérios de avaliação e identificação das necessidades de capacitação, através de uma lista de tarefas e atividades para uma função específica.

Zarifian afirma, segundo Ramos, que esse modelo acaba por permanecer no mesmo quadro do modelo taylorista, supondo uma passividade dos indivíduos em relação aos requisitos de qualificação que foram predefinidos e objetivados e aos quais ele deverá se adaptar para parecer competente. Para Zarifian, o fato de os assalariados participarem ou não da elaboração do descritor de emprego tem um efeito secundário.

Para que fiquem mais visíveis as diferenças entre as normas e outros aspectos importantes oriundos de cada uma delas, Mertens (1996:87) utiliza o quadro abaixo:

DIFERENÇAS ENTRE NORMAS POR TIPO DE COMPETÊNCIAS		
Função tipo NVQ	Condutista	Construtivista
Normas de rendimento desenvolvidas e convencionadas pela indústria.	Grupos de competência desenvolvidos por investigação baseada em excelentes executantes.	Competências desenvolvidas por processo de aprendizagem ante às disfunções e que incluem a população menos competente.
Normas baseadas em resultados (referência a critério).	Normas orientadas a resultados (validadas por critério).	Normas elaboradas a partir de resultados de aprendizagem.
Normas de competência ocupacional (rendimento real no trabalho).	Processo educacional (desenvolvimento de competência).	Processos de aprendizagem pela alternância na indústria.
Marca fixa de rendimentos competentes, convencionada setorialmente.	Especificações de rendimento superior definidas pela investigação educativa.	Especificações definidas pelos alcances conseguidos pelos trabalhadores na indústria.
Produto: competências rígidas.	Produto: competências brandas.	Produto: competências contextuais.

FONTE: Hetcher, 1992.

Porém, segundo Tanguy (1997:189), qualquer que seja o método adotado, o objetivo permanece, com efeito, o mesmo, tornar socialmente aceitáveis as diferenças salariais. A 'lógica das competências' tende, como indica seu nome, a fazer com que se aceitem essas diferenças como resultado de propriedades e de ações individuais, na medida em que a avaliação é apresentada como uma auto-avaliação.

Uma outra perspectiva de observação, segundo Ramos (2001:107) é o papel que assumem o Estado e as organizações sociais perante o sistema de formação profissional e de certificação das competências. Identifica-se pelo

menos três tipos de modelos, o impulsionado pela política governamental, implantado no Reino Unido, Austrália e México; a institucionalidade é basicamente a força do mercado, exemplificado nos EUA e o modelo onde as organizações de atores sociais da produção são protagonistas, como é o caso da Alemanha, França, Itália e Canadá.

No modelo impulsionado pela política governamental, Mertens (1996:101) afirma que pontos de vista mais críticos em relação a este modelo afirmam que um modelo nacional de competências restringe a participação dos empregadores/empresas, onde a maioria das iniciativas é impulsionada pelo governo. Tendo esta crítica em mente, ele responde que o movimento das competências deve apresentar uma coesão conceitual e ,não necessariamente, uma coesão social.

No sistema com institucionalidade impulsionada pelo mercado Ramos .(2001:108) aponta que alguns problemas relativos a esse modelo são, por exemplo, a inexistência de mecanismos que assegurem a qualidade dos programas aprovados, o que afeta o fluxo da certificação de um estado para outro. Ao mesmo tempo, não se conta com um marco conceitual, nem com uma linguagem comum entre os diferentes programas de certificação e entre a comunidade educativa como um todo, menos ainda entre o público em geral. Destaca-se também que poucos programas são dirigidos para a força de trabalho que ingressa no mercado.

Segundo Mertens (1996:103), este é o modelo que prevalece nos Estados Unidos, onde os setores econômicos impulsionam o sistema de competências para uma ação auto-direcionada, que fica a cargo da iniciativa

privada; o manejo privado obriga os provedores de serviços que envolvem as competências a estarem voltados às mudanças do mercado de trabalho; a auto-regulação da certificação das competências profissionais é uma estratégia tipicamente norte americana.

Segundo Mertens (1996:106), o modelo cuja iniciativa é impulsionada por organizações de atores sociais, as organizações de empregadores e trabalhadores são a sustentação do sistema de formação e do sistema de políticas do mercado de trabalho.

Segundo Ramos (2001:81-82) feita a investigação das competências profissionais, parte-se para uma normalização, entendendo por normalização de competências o processo de definição de um conjunto de padrões ou normas válidas em diferentes ambientes produtivos. No interior das organizações produtivas, a norma constitui um instrumento que permite articular a formação com outros elementos de recursos humanos tais como o sistema de pagamento, a participação, a promoção. Externamente às organizações, as normas geram um sistema de informação sobre o que os processos produtivos demandam dos trabalhadores, convertendo-se em elementos orientadores para o sistema educativo. A norma permite também, descrever a capacidade de uma pessoa para obter resultados de qualidade com o desempenho eficiente e seguro de uma atividade; Espera-se que uma normalização pactuada entre os diversos sujeitos sociais envolvidos no processo – governo, empresários trabalhadores e educadores – possa melhorar a empregabilidade das pessoas, sempre que as normas se referirem

a competências transferíveis que podem ser atualizadas depois de um determinado período.

Para Mertens (1996: 49-59), a construção de normas de competências profissionais terá que guardar correspondência com a estratégia de inovação na organização do trabalho adotada pelas empresas. Para ele o sistema de competência profissional deve cumprir com a maioria dos temas que na atualidade são um problema para a gestão da capacitação, a partir de uma perspectiva empresarial

1.4.2 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

A formação baseada em competências, segundo Mertens (1996:02), permite alcançar mais rápido a adaptação e atualização do Sistema de Formação e Capacitação às necessidades de mudança tecnológica e produtiva. Estas novas concepções com enfoque em competências concebem a formação, segundo ele (Mertens,1996:37-38), como algo vinculado aos processos produtivos, às empresas. Experiências como a do SENAI, para ele (Mertens, 1996:40), mostram que as instituições tem encarado ambiciosos programas de atenção às empresas.

Argumentando que seria um enfoque reducionista aquele baseado na capacitação para qualificações, Mertens (1996: 41) afirma que as competências não estariam sendo ensinadas em um curso somente.

Para Mertens (1996: 41-42), a proposta ideal seria a que articulasse educação-formação com trabalho e tecnologia, havendo a necessidade de, nos

programas de formação dos trabalhadores, dispender atenção integral às necessidades das unidades produtivas.

1.4.3 AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Fazendo referência à certificação profissional Mertens (1996: 61) afirma que esta seria um processo que tende a reconhecer formalmente as qualificações ocupacionais dos trabalhadores, independentemente da forma como tais qualificações foram adquiridas.

Embora não objetivemos neste estudo o aprofundamento dos últimos dois subsistemas, consideramos relevante trazer um pertinente esclarecimento que nos faz Ramos (2001), sobre a relação das normas com a formação do trabalhador:

Ao tratar da formação, por outro lado, verificamos o quanto se tem subestimado a dificuldade que apresenta o desenvolvimento curricular de um ensino baseado em normas de competência. É por esta razão que muitas vezes as normas de competência são apresentadas como se fossem as competências em si mesmas ou o próprio currículo. Entretanto, é óbvio que as normas, ao não responderem à lógica do ensino e aprendizagem, não apresentam nenhuma seqüência que observe uma metodologia de como aprender e chegar ao resultado. A descrição de atividades não é suficiente para aprendizagem dos respectivos fundamentos técnico-científicos (Ramos, 2001:82).

1.5 LIMITAÇÕES DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

A utilização do modelo de competência contempla alguns aspectos pretensa e superficialmente positivos que, por outro lado, são bastante questionáveis. Vemos a afirmação de que “as competências podem ser

reguladas com base em acordos bilaterais entre empregador e empregado e ser reconhecidas ao nível da empresa” , porém acreditamos que isso criaria fragilidade nas relações de trabalho.

Segundo Ropé e Tanguy (1997:54-55), não se poderia subestimar o fato de que o uso da noção de competência é solidário com a idéia de justiça social, de igualdade dos indivíduos em condições formalmente definidas para atingir objetivos fixados e claramente identificáveis por cada um porém, ainda segundo estas autoras, a noção de competências tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais, a sua demonstração, a seu caráter distintivo mais do que ao princípio de igualdade.

Podemos perceber também que a lógica competência tem fortes preocupações apenas com os trabalhadores que já estão inseridos no mercado de trabalho, o que revela o caráter limitado desta noção. Também Ramos aponta dificuldades de se construir um novo sistema profissional baseado em competências:

A abordagem por competências enfatiza a ação que se processa em contextos específicos de produção, sendo então geridas segundo os interesses da própria empresa, tornando difícil construir um sistema global e genérico que possa ser aplicado externamente à empresa. Outra dificuldade é o fato de essa abordagem enfatizar também as características pessoais e a capacidade de mobilizar competências num contexto específico, o que torna muito complexo realizar medidas dessas competências objetivamente, em particular se elas tiverem de ser reconhecidas fora do contexto em que foram desenvolvidas. (Ramos, 2001:72).

Nesta noção de competência, observamos que a ética individualista afirma-se com força extraordinária, manifestando-se no plano pedagógico, segundo Frigotto (apud Ramos, 2001:16), sob as noções de competência, competitividade. No plano institucional a educação de direito social e subjetivo

passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia. A implementação de reformas do Ensino, ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado. Cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade.

Concordamos com Frigotto (apud Ramos, 2001:16) quando ele destaca a necessidade de se ter como noção fundamental a de qualificação como relação social e, mais amplamente, de formação humana articulada a um projeto alternativo de sociedade. Trata-se, segundo Frifotto, de resgatar como centro dos processos educativos o ser humano como parâmetro e não o mercado.

Ainda para revelar o caráter limitado do uso da noção de competências, trazemos o exemplo de Tanguy (in F. Ropé e L. Tanguy, 1997: 39), que mostra que tanto no ensino geral francês quanto no ensino profissionalizante, (isso é observável também no Brasil), a noção de competências e aquelas que lhe estão associadas (saber, savoir-faire, objetivos) é acompanhada de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e compreender; Percebemos através desta explicitação a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

1.6 CONCLUSÕES

O conceito de competência difere do conceito de qualificação, uma vez que este seria mais abrangente e representaria, do ponto de vista do trabalhador, um conceito mais concreto, no sentido de que este convergiria finalmente em um diploma, título adquirido para sempre e pela antigüidade, facilitando a coletividade nas relação às negociações trabalhistas, por exemplo. Já o conceito de competência traria consigo a idéia da individualização da qualificação e do reconhecimento destas no âmbito do trabalho, ou seja, facilitaria a negociação e personalizaria esta de acordo com as competências de cada trabalhador.

O surgimento da utilização do termo competências, nos moldes em que existe hoje, teria se dado a partir da década de 80, devido a diversos fatores, entre eles a globalização econômica, a ampliação de mercados, a inovação tecnológica, as novas formas de gestão de recursos humanos, a exigência cada vez maior por qualidade e produtividade com redução de custos para competitividade das empresas, entre outros.

O sistema de competência, segundo Ramos, se subdividiria em três outros subsistemas, a normalização das competências, a formação por competências e a avaliação e certificação de competências:

Conforme afirmado por Ramos, para que se possa construir uma norma - fase da normalização - de determinada competência profissional, antes é preciso que se estabeleça os perfis profissionais e que se investigue que competências são necessárias para se realizar satisfatoriamente aquela

função dentro de uma atividade profissional e é precisamente esta questão da normalização que será objeto de análise mais aprofundada no capítulo seguinte.

II

NORMALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS - ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

2.1 INTRODUÇÃO

Analisaremos neste capítulo, a experiência da Espanha, da Alemanha e do Brasil no terreno da normalização de competências.

A escolha pela análise da experiência espanhola se faz pertinente nesta monografia devido ao auxílio de consultoria deste país utilizada no projeto do SENAI Departamento Nacional, para descrição de perfis profissionais. Apresentaremos também a metodologia para o desenho do perfil profissional utilizada neste país.

A escolha pela visualização sucinta da experiência alemã foi meramente casual e, no caso brasileiro, trataremos sucintamente alguns exemplos, expondo brevemente a experiência do Ministério do Trabalho, do Ministério da Educação e do Instituto de Hospitalidade, na Bahia.

2.2 A EXPERIÊNCIA DA ESPANHA

Segundo Steffen, o conceito de competência surge na Espanha a partir da década de 80, quando se iniciou a construção do Sistema Nacional de Qualificações Profissionais. O Acordo Econômico Social de 1984 reflete a necessidade de melhorar a qualificação de mão-de-obra segundo as novas exigências das empresas que, no contexto do Mercado Comum Europeu

sentiram a necessidade de se atualizarem tendo em vista a globalização da economia, a inovação tecnológica e as novas formas de organização do trabalho.

No período de 1993 a 1996 foram elaborados e publicados 135 títulos pelo Ministério da Educação e Cultura, com a definição dos perfis profissionais estruturados em unidades de competência, a partir da análise funcional dos objetivos da produção e mediante uma ativa participação dos agentes sociais e das Comunidades Autônomas.

O Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais elaborou e publicou no período de 1995 a 1998, 134 Certificados de Profissionalidade que incluem os perfis da ocupação por competências e o correspondente itinerário formativo. Os certificados de profissionalidade se dividem em duas partes, sendo que na primeira parte apresenta os dados da ocupação e o perfil da ocupação. O perfil se divide em: competência geral, unidades de competência, realizações profissionais e critérios de desempenho.

Segundo o Instituto Nacional de Emprego (INEM, 1995:18), o conceito de competência engloba não somente as capacidades requeridas para o exercício de uma atividade profissional, mas também o conjunto de comportamentos, faculdades de análise, tomada de decisões, transmissão de informação, considerados necessários para o pleno desempenho da ocupação; o conceito de capacidades profissionais considera que estas se deduzem mediante um tratamento das aptidões e atitudes descritas para cada ocupação, assim como de sua relação com o contexto profissional. As capacidades são

classificadas em capacidades técnicas, organizativas, de relação com o meio ambiente e de resposta a contingências.

Segundo o site do CINTERFOR, para o INEM, na Espanha "as competências profissionais definem o exercício eficaz das capacidades que permitem o desempenho de uma ocupação, relativos aos níveis requeridos no trabalho. É algo mais do que conhecimento técnico que faz referência ao saber e ao saber-fazer. O conceito engloba não só as capacidades requeridas para o exercício de uma atividade profissional, mas também um conjunto de comportamentos, capacidade de análise, tomada de decisões, e transmissão de informações, considerados necessários para o pleno desempenho da ocupação."(http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temasco_m.../index.ht)

As unidades de competência são definidas por grupos técnicos de trabalho (GTT) mediante a análise funcional através da qual se estabelecem as grandes funções ou unidades de competência que integrarão o perfil profissional ocupacional. Cada Unidade de competência é subdividida em realizações profissionais. As realizações profissionais surgem da desagregação das unidades de competência e constituem os elementos profissionais independentes que farão referência aos processos, técnicas e produtos parciais da mesma, expressando além disto os resultados técnicos, funcionais e de qualidade que se esperam no exercício profissional da ocupação (INEM, 1995:20 apud Steffen, 2000).

Ainda segundo Steffen (2000), para indicar como devem ser as realizações profissionais se estabelece uma série de critérios de execução. Os

critérios de execução expressam em termos quantitativos e principalmente qualitativos como deve ser realizado o trabalho para que seja considerado satisfatório. Os critérios de desempenho fazem referência à utilização adequada dos meios e materiais de produção; à aplicação correta dos procedimentos e técnicas de trabalho; aos produtos e serviços que resultam do trabalho; e às capacidades profissionais da ocupação (participativas, organizativas, de responsabilidade, etc.)

O conjunto de unidades de competência dos perfis profissionais contidos nos Títulos e Certificados Profissionais são a base para a implantação de um sistema nacional de normalização, formação e certificação de competências que vem sendo desenvolvido pela “Educación Reglada” do Ministério da Educação e Ciência e pelo Instituto Nacional e Empleo e consolidado pelo Instituto Nacional das Qualificações.

2.3 A EXPERIÊNCIA DA ALEMANHA

Na Alemanha, conforme nos mostra Steffen, competente é a pessoa que é capaz de solucionar problemas.

Steffen cita Bunk para apresentar um conceito de competência mais detalhado

“possui competência profissional quem, dispondo dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para exercer uma profissão, pode, mesmo assim, resolver os problemas profissionais de forma autônoma, flexível e está capacitado para colaborar em seu entorno profissional e na organização do trabalho”. (Bunk, 1994:10 apud Steffen, 2000)

As competências são classificadas, segundo Bunk (1994:10 apud Steffen, 2000) em competência técnica, competência metodológica, competência social e competência participativa, e originam a competência de ação que, segundo ele, é indivisível.

Segundo Ramos (2001:108-109), na Alemanha, os interlocutores sociais desempenham um papel importante na formação profissional inicial, na planificação em escala empresarial e na política do mercado de trabalho. Lá, a formação continuada está muito regulada e desenvolvida e, em geral, reservada à empresa. A discussão em torno da competência profissional, na Alemanha, conforme demonstra Grootings (1994) já dura há mais de quinze anos e tem sido travada no contexto da falta de especialização da educação profissional.

O que ocorreu na Alemanha foi a ampliação do anterior conceito das qualificações fundamentais para a dimensão dos comportamentos pessoal e social sendo que esse movimento iniciou-se na Alemanha, segundo Ramos (2001:109), no princípio dos anos 70, quando o Conselho de Formação Alemão definiu, de uma forma muito generalizada, a competência do aprendiz como objetivo dos processos de aprendizagem, ou seja, desenvolver-se-iam além das competências técnicas, também as humanas e as sócio-políticas.

2.4 A EXPERIÊNCIA DO BRASIL

Conforme foi visto no capítulo anterior, no Brasil não existe um modelo único de competências. Tanto o governo (por parte dos Ministérios do

Trabalho e Emprego e da Educação) quanto os diferentes atores sociais (SENAI, por exemplo) têm tomado iniciativas neste sentido.

O projeto SEFOR-OIT (parceria da Secretaria de Formação Profissional e da Organização Internacional do Trabalho) do Ministério do Trabalho e Emprego procura, segundo Steffen (2000) estabelecer um canal de comunicação entre os diferentes atores sociais e estabelecer um avanço conceitual. Segundo este projeto, a certificação é o reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes de domínio do trabalhador, de acordo com os padrões socialmente definidos, em razão das exigências colocadas pelo sistema produtivo, independente do modo como foram adquiridos e mesmo que não tenha passado por um processo formal de ensino/aprendizagem.

Segundo Steffen, o Ministério da Educação brasileiro não adota um sistema de normas de competência mas baseia os seus programas de formação em diretrizes curriculares, apresentando a caracterização da área dentro de uma habilitação, bem como definindo as competências gerais do técnico desta área, deixando para a escola a responsabilidade por definir as competências específicas de cada ocupação. Segundo Ramos (2001:150), a análise funcional é a metodologia apropriada pelo MEC para proceder à investigação dos processos de trabalho; as normas são estabelecidas em relação às áreas profissionais.

Apresentadas as iniciativas brasileiras por parte do governo, dois exemplos de iniciativas de atores sociais podem ser citados, o Instituto de

Hospitalidade, na Bahia, que apresentaremos brevemente e o SENAI Departamento Nacional, que será apresentado no próximo capítulo.

O Instituto de Hospitalidade criou o Programa de Certificação da Qualidade Profissional do Trabalhador para o Setor de Turismo, “segundo um conjunto de normas de competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) que deve ter o profissional de determinada ocupação” visando “estabelecer as competências das diferentes ocupações no âmbito do Sistema Brasileiro de Certificação da Qualidade Profissional para o Setor de Turismo. (Steffen, 2000)

Como nosso objeto nesta pesquisa é o trabalho que vem sendo realizado pelo SENAI, reservaremos um capítulo exclusivo para detalhamento desta experiência.

2.5 CONCLUSÕES

Constatamos que a experiência espanhola com o conceito de competência se inicia a partir da década de 80, com a construção do Sistema Nacional de Qualificações Profissionais, mais especificamente com a descrição de perfis profissionais. Na Espanha, o conceito de competência engloba tanto as capacidades requeridas para o exercício de um atividade profissional, como um conjunto de comportamentos.

Na Alemanha a discussão acerca de competência inicia-se no início dos anos 70, com a definição, ainda que generalizada, a competência do aprendiz como objetivo dos processos de aprendizagem. Competente é a

pessoa que, dispondo de conhecimentos, habilidades e atitudes, pode resolver problemas de forma autônoma e flexível.

No Brasil existem diferentes iniciativas de trabalho tendo como base o conceito de competências, tanto por parte do governo quanto por parte de instituições privadas.

III

A EXPERIÊNCIA DO SENAI

3.1 INTRODUÇÃO

Apresentaremos neste capítulo a experiência do SENAI na descrição de perfis profissionais para orientação da estruturação da formação por competências em suas áreas de atuação. A experiência do SENAI, para efeitos de elucidação, consiste na estruturação de um Comitê Técnico Setorial e na aplicação de uma metodologia para descrição dos perfis profissionais.

Em seguida, à luz da abordagem conceitual contida no primeiro capítulo desta monografia e das experiências apresentadas, principalmente da Espanha, analisaremos o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo SENAI.

Procuraremos, enfim, tecer alguns apontamentos críticos oriundos deste cruzamento entre teoria, experiências em outros países/instituições, e a experiência do SENAI.

3.2 O PROJETO ESTRATÉGICO NACIONAL DO SENAI

Desde seus primórdios, na década de 40, os cursos eram implementados no SENAI a partir de análise ocupacional, utilizando-se a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Este modelo foi importado pelo SENAI, da Suíça, França e Alemanha, como uma “concentração de esforços na preparação de mão-de-obra para ocupar postos disponíveis ou previsíveis

no mercado de trabalho nos níveis ocupacionais qualificados e semiqualificados”.

Hoje o SENAI tem se preocupado com a formação de pessoas segundo exigências mais avançadas da tecnologia de ponta e conforme as novas necessidades do mercado de trabalho. Segundo Ivo Steffen (2000), com o avanço tecnológico, a tendência das instituições de educação profissional na América Latina é (...), ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho fazendo formação profissional para este mercado, que está em contínua mudança, procurando atender principalmente as micro, pequenas e médias empresas e o mercado informal.

Evidência desta preocupação do SENAI em formar conforme as novas necessidades do mercado de trabalho é a iniciativa deste na concepção do Projeto Estratégico Nacional Certificação Profissional Baseada em Competências que, primeiramente vai se dedicar ao estabelecimento de perfis profissionais, criando uma normalização das competências profissionais relativas às áreas de atuação do SENAI Brasil, objetivando a formação e certificação baseada em competências.

A concepção do Projeto Estratégico Nacional foi iniciativa do SENAI-Rio de Janeiro. Seu objetivo é a criação de um instrumento de aproximação da educação profissional com o mercado de trabalho, através da determinação de perfis profissionais baseados em competências do trabalhador industrial e a definição de normas para certificação profissional. (SENAI/DN, 2000-a: 8)

Estes perfis são integrados pelo SENAI (através de seus técnicos e de suas Unidades Operacionais), especialistas de empresas, representantes de

associações patronais e sindicais, do meio acadêmico e de instituições públicas, formando assim o que o SENAI denominou Comitê Técnico Setorial (a estrutura e funcionamento deste comitê estará descrita a seguir, neste trabalho).

A coordenação do projeto é de responsabilidade do Departamento Nacional do SENAI e conta com apoio de consultoria técnica espanhola (através da AECI – Agência Espanhola de Cooperação Internacional do INEM – Instituto Nacional de Emprego e do Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais da Espanha) e conta com a participação de nove Departamentos Regionais do SENAI (Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo). (SENAI/DN, 2000-a: 9)

3.2.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO COMITÊ TÉCNICO SETORIAL

O Comitê é um fórum consultivo que pretende o estabelecimento dos perfis profissionais correspondentes às qualificações demandadas dentro dos segmentos industriais atendidos pelo SENAI. Porém, o âmbito de atuação do Comitê Técnico Consultivo (CTS) é estadual. (SENAI/DN, 2000-a: 11)

O CTS não desenvolve pesquisa, mas apoia-se em conhecimentos já produzidos, como filmes, textos, dados de pesquisas, acervo documental do SENAI, entre outros. Suas reuniões devem ter duração de duas horas, no máximo. (SENAI/DN, 2000-a: 11)

O CTS é composto por um representante do Departamento Regional, pelo gerente da Unidade Operacional, um secretário, três

representantes da área técnica de empresas do setor tecnológico de estudos (pequenas, medias e grandes empresas), um especialista da Unidade Operacional do SENAI, um especialista do meio acadêmico, dois especialistas em Educação profissional (sendo um do Departamento Regional e um da Unidade operacional), um técnico de sindicato patronal, um técnico de sindicato trabalhista, técnico representante de associações de referencia técnica do segmento (quando houver), técnico do órgão do Poder Publico ligado às áreas de Trabalho, Industria, Educação ou Ciência e Tecnologia (quando houver). (SENAI/DN, 2000-a: 13)

O documento editado pelo SENAI sobre o Comitê Técnico Setorial, que foi base para esta pesquisa traz ainda as atribuições de cada participante e os procedimentos necessários para o desenvolvimento das atividades, que julgamos não pertinentes aos objetivos do trabalho que nos propomos desenvolver.

3.2.2 METODOLOGIA PARA O ESTABELECIMENTO DE PERFIS PROFISSIONAIS

O objetivo desta metodologia, segundo definição integrante do documento analisado, é identificar o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho e antecipar tendências futuras com base em sinalizações do sistema produtivo. A metodologia pretende dar instrumentos aos Comitês Técnico Setoriais para promover o nexu entre mundo da educação e mundo do trabalho buscando o alinhamento sistemático da educação profissional ministrada no SENAI às transformações do mercado. (SENAI/DN, 2000-b: 7)

O projeto pretende “realizar uma análise ou recolher informações sobre a situação do mercado de trabalho e tendências futuras, a fim de, entre outros objetivos, identificar no interior de cada área profissional, um conjunto estruturado de competências profissionais existentes, que tenha significado para o mercado de trabalho e que responda a objetivos ou funções do sistema produtivo claramente identificáveis (esse conjunto de competências, em muitos países europeus, é denominado Qualificação Profissional) e também a fim de organizar as qualificações em famílias profissionais baseadas em conteúdos comuns e afinidades formativas”, entendendo por famílias ocupacionais “o agrupamento e a estruturação de atividades e ocupações com conhecimentos afins e que demandam formação básica análoga”, e entendendo Qualificação Profissional como “um conjunto estruturado de competências com possibilidade de reconhecimento no mercado de trabalho, as quais podem ser adquiridas mediante formação, experiência profissional ou pela combinação de ambas”. (SENAI/DN, 2000-b: 9-10)

O documento analisado traz algumas definições que, a nosso entender, são interessantes também para confronto com o embasamento teórico presente neste trabalho. O conceito de níveis de qualificação afirma que “estes referem-se ao domínio de um desempenho profissional e à complexidade de conteúdos de trabalho que ele engloba. Definem-se, em geral, cinco níveis de qualificação, em função do grau de exigência relacionado ao desempenho”; (SENAI/DN, 2000-b: 12)

Os níveis de formação são “definidos em função das etapas educacionais concluídas com base nos níveis de educação profissional

(decreto federal 2208/97: básico, técnico e tecnológico)” sendo conferidos pelo grau de escolaridade. (SENAI/DN, 2000-b: 12)

O conceito de Perfil profissional adotado pelo Projeto afirma que este “é a descrição do que idealmente é necessário saber realizar no campo profissional correspondente a determinada qualificação. É o (...) ideal para o desenvolvimento profissional que, confrontado com o desempenho real das pessoas, indica se elas são ou não competentes, se estão ou não qualificadas para atuar em seu âmbito de trabalho. É expresso em termos de competências profissionais”. (SENAI/DN, 2000-b: 12)

Com base na análise do mercado de trabalho e das demandas atuais e previsíveis em médio e longo prazo, os Comitês Técnicos Setoriais estabelecem (...) o que se espera que um trabalhador realize, através do conhecimento de seus conteúdos de trabalho e sobre os fatores de inovação que tenham determinado mudanças substantivas nas atividades, processos, métodos e técnicas. Estes dados podem provir da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 1994), da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE, 1997), entre outros. (SENAI/DN, 2000-b: 13)

Para dar tratamento às informações disponíveis e determinar uma competência profissional, considera-se a análise funcional um instrumento que, segundo o documento, “supera a chamada análise de tarefas (parte do conceito de funções, levando em conta o contexto do trabalho, os sistemas organizativos, as relações funcionais, etc. O CTS pode partir de hipóteses gradativamente construídas, sobre o propósito principal (objetivo-chave) da qualificação profissional, distinguindo, com base em diferentes critérios de

desagregação possíveis, as funções principais e subfunções. (SENAI/DN, 2000-b: 14)

Na prática é freqüente estruturar a análise em dois sentidos simultâneos: do geral para o particular (de funções e subfunções para relações de tarefas) e do particular para o geral (de relações de tarefas para subfunções e funções).

Toda nova informação é submetida, pelo CTS, a um estudo de prospectiva interna para detectar as inovações e a evolução do campo profissional em pauta e, uma vez tratadas e analisadas todas as informações, o CTS elaborará a Estrutura Inicial da Qualificação Profissional (que contém o objetivo-chave da qualificação; as funções principais em que o objetivo-chave da qualificação se desagrega; as atividades profissionais ou tarefas correspondentes a cada função)” submetendo tudo isso ao estudo de prospecção interna. (SENAI/DN, 2000-b: 14)

Segundo a metodologia, competências são “uma forma de descrição dos perfis profissionais expressando as capacidades requeridas do trabalhador para que atinja uma performance adequada em situações reais de trabalho” e competência profissional é a “mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais necessários ao desempenho de atividades ou funções típicas, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho” e estas devem possuir sentido para empregadores e trabalhadores. (SENAI/DN, 2000-b: 15)

A metodologia adotada pelo SENAI neste projeto para a certificação profissional baseada em competências, compreende alguns passos, que

descreveremos abaixo. São eles a determinação das competências profissionais e definição da competência geral de determinada qualificação, estabelecimento das unidades de competência, identificação dos elementos de competência, estabelecimento de critérios de desempenho, estabelecimento do contexto de trabalho da qualificação profissional, configuração do perfil profissional e identificação da unidade de qualificação.

a) Determinação das competências profissionais

“As competências profissionais devem abranger as capacidades técnicas, organizativas, sociais e metodológicas” que são transversais para situações e contextos de trabalho distintos”. (SENAI/DN, 2000-b: 15)

As capacidades técnicas, para efeitos deste projeto, são as que “permitem operar eficientemente objetos e variáveis que interferem diretamente na criação do produto (domínio de conteúdos do trabalho e de conhecimentos e habilidades pertinentes)”. As capacidades organizativas “permitem coordenar as diversas atividades de trabalho, participar na organização do ambiente e administrar os aspectos técnicos, sociais e econômicos implicados”. As capacidades sociais “permitem responder a relações e procedimentos estabelecidos na organização do trabalho e integrar-se com eficácia, em nível horizontal e vertical, cooperando com outras pessoas de forma comunicativa e construtiva”. Já as capacidades metodológicas, para conceituação dentro da metodologia do SENAI, adotada para este projeto, “permitem à pessoa, responder a situações novas e imprevistas, com relação a procedimentos,

seqüências, equipamentos, produtos e serviços, encontrar soluções e tomar decisões de forma autônoma. (SENAI/DN, 2000-b: 16)

As competências profissionais são constituídas pelas competências básicas, específicas e de gestão. Consideremos, a título ilustrativo, o exemplo do Mestre de Obras nos itens a seguir.

b) Definição da competência geral

A competência é a síntese do essencial a ser realizado pelo trabalhador qualificado e expressa globalmente as funções principais que caracterizam a qualificação”. (SENAI/DN, 2000-b: 16)

Após expormos as definições pertinentes componentes da metodologia, exporemos os passos pertinentes para o estabelecimento do perfil profissional.

Exemplo: Mestre de Obras

Competência geral: Supervisionar a produção planejada, coordenando os trabalhos, facilitando e criando condições seguras nas atividades desenvolvidas no canteiro de obras e controlando ações de preservação ambiental. (SENAI/DN, 2000-b: 17)

c) Estabelecimento das Unidades de competência

O estabelecimento das Unidades de competência é feito com base nas funções principais da qualificação (estabelecidas pelo CTS). As Unidades

de competência são o conjunto de Elementos de competência com valor e significado no mundo do trabalho. É obtida pela subdivisão/desagregação da competência geral da qualificação profissional. São estabelecidas tantas unidades de competência quantas forem as funções/partes significativas do trabalho. (SENAI/DN, 2000-b: 17)

Exemplo: Mestre de Obras

Unidades de competência (UC)

UC1: Planejamento

UC2: Supervisão

UC3: Gestão

As Unidades de competência devem representar um objetivo produtivo significativo no campo profissional e ser claramente identificável. Devem ser denominadas de forma concisa, explicitando a função ou produto a ser realizado pelo trabalhador, englobar os Elementos de competência requeridos para um desempenho profissional eficaz, possuir grau de concretude suficiente para que seja avaliada e permitir definição de uma formação associada. (SENAI/DN, 2000-b: 17)

d) Identificação dos Elementos de competência

Estes "descrevem o que os profissionais devem ser capazes de fazer nas situações de trabalho. Expressam os resultados que se espera que as pessoas obtenham na respectiva Unidade de competência. (SENAI/DN, 2000-b: 19)

Exemplo: Mestre de Obras

Unidade de competência 2: Supervisão

Elementos de competência (EC)

EC2.1: acompanha e controla tecnicamente o processo produtivo, em cada uma de suas etapas executivas;

EC2.2: faz a intermediação técnica entre os diferentes documentos de projeto e a produção.

Os Elementos de competência surgem da desagregação das Unidades de competência e referem-se a processos, técnicas ou produtos parciais da respectiva UC e a capacidades profissionais que devem ser mobilizadas para seu alcance, podendo ser obtidos através da análise funcional. Os EC devem expressar o que faz o trabalhador, como faz e para que o faz, e integrar as competências profissionais diretamente relacionadas (básicas, técnicas e de gestão). (SENAI/DN, 2000-b: 20)

O Elemento de competência deve ser aplicável a distintas situações de trabalho em processos similares, ser relevante no interior do processo produtivo e cumprido integralmente pelo trabalhador e mobilizar capacidades profissionais.

e) Estabelecimento de Critérios de Desempenho

A cada EC são associados Critérios de desempenho (CD), que traduzem os resultados desejados. Os CD são os padrões que permitem julgar adequado ou inadequado o desempenho do professor com relação ao EC. São

especificações objetivas que permitem verificar se o profissional alcança ou não o resultado descrito no EC. (SENAI/DN, 2000-b: 21)

Exemplo: Mestre de Obras

Elemento de competência 2.2:Fazer a intermediação técnica entre os diferentes documentos de projeto e a produção.

Critérios de desempenho:

- interpretando tecnicamente o projeto e o orçamento
- fazendo a interlocução entre os agentes envolvidos, tais como empreiteiros, encarregados, operários, área técnica, construtora e proprietário.

Cada CD define uma característica do EC cumprida satisfatoriamente à UC a que pertence.

Os EC, com seus correspondentes CD explicitam as competências profissionais requeridas na qualificação, São um guia para avaliação dessas competências. Os EC são um referencial para elaboração dos instrumentos de certificação. (SENAI/DN, 2000-b: 22-23)

f) Estabelecimento do contexto de trabalho da Qualificação Profissional

“Conjunto de informações de natureza técnica, organizacional e sócioprofissional característico da qualificação, que contextualiza e situa o âmbito de atuação da pessoa qualificada. (SENAI/DN, 2000-b: 24)

São listados os aspectos que fazem referencia a meios, métodos, técnicas, condições e ambiente de trabalho, localização funcional, requisitos

peçoais, tendências de evolução e possíveis saídas para o mercado de trabalho. Traremos estes em anexo à monografia .

g) Configuração do Perfil Profissional

O Perfil profissional é composto das Competências profissionais e do Contexto de trabalho da qualificação. Ele será referencial para estabelecer o desenho pedagógico da formação associada à qualificação e para o estabelecimento do sistema de avaliação das Competências profissionais requeridas. (SENAI/DN, 2000-b: 30)

A estrutura interna que configura o Perfil profissional contempla os seguintes pontos:

<p>Qualificação Profissional: (denominação)</p> <p>Nível: (de qualificação e de formação)</p>
<p>I. Competências profissionais</p>
<p>Competência geral: descrição das funções principais da Qualificação e das capacidades necessárias para exercê-las com eficácia.</p>

Relação de Unidades de competência

- **Unidade de competência 1:** (denominação)
- **Unidade de competência 2:** (denominação)

Unidades de competência 1: (denominação)

Elementos de competência

Critérios de desempenho

Unidade de competência 2: (denominação)

Elementos de competência

Critérios de desempenho

Competências de gestão:

-

(**Obs.;** Ainda que as Competências de gestão tenham sido expressas nos Elementos de competência de cada Unidade de competência, neste item elas deverão ser relacionadas a fim de que se tornem mais explícitas).

II. Contexto de Trabalho da Qualificação Profissional

h) Identificação da Unidade de Qualificação

Após estabelecido o Perfil profissional, propõe-se analisar as Unidades de competência com o objetivo de detectar aquelas que, isoladamente ou agrupadas com outras constituam uma terminalidade. (SENAI/DN, 2000-b: 31)

A Unidade de qualificação é um agregado parcial de competências (reconhecido pelo mercado como o mínimo para o desempenho de uma atividade profissional).

3.3 ALGUNS APONTAMENTOS COMPARATIVOS

Podemos perceber grandes semelhanças entre a metodologia adotada pelo SENAI e a desenvolvida na Espanha.

Como vimos no item 3.2 desta monografia, a criação de títulos de profissionalidade, conforme realizado na Espanha, em muito se assemelha ao que o SENAI se propôs a realizar na descrição de perfis profissionais.

Na Espanha, os perfis foram levantados a partir de grupos técnicos denominados GTT (onde cada Unidade de Competência é subdividida em realizações profissionais) utilizando-se a análise funcional como metodologia. Também o SENAI criou, nos mesmos moldes do GTT, o Comitê Técnico Setorial para descrição de perfis profissionais.

Tanto na metodologia espanhola quanto na aplicada pelo SENAI, as realizações profissionais surgem da desagregação das unidades de

competência, constituindo os elementos de competência, fazendo referência aos processos, técnicas e produtos parciais da mesma, expressando os resultados técnicos, funcionais e de qualidade que se esperam no exercício profissional da ocupação.

Indicando como devem ser as realizações profissionais, encontramos tanto na experiência espanhola quanto na do SENAI, o estabelecimento de critérios de execução (na experiência espanhola), ou critérios de desempenho (metodologia do SENAI), para expressar em termos quantitativos e qualitativos como deve ser realizado o trabalho para que seja considerado satisfatório, fazendo referência inclusive à utilização adequada dos meios e materiais de produção, à aplicação correta de procedimentos e técnicas de trabalho, aos produtos que resultam do trabalho e às capacidades profissionais da ocupação.

3.4 CONCLUSÕES

Percebemos a forte preocupação do SENAI na busca por descrever perfis profissionais a fim de criar uma norma para nortear suas ações e assim atender à verdadeira demanda das empresas por formação profissional.

Para levar a cabo a descrição destes perfis profissionais, o SENAI busca na experiência espanhola um apoio para estabelecer que metodologia estará utilizando, a fim de determinar as competências profissionais, definir a competência geral, estabelecer as unidades de competência identificando os

elementos de competência, estabelecer os critérios de desempenho e o contexto de trabalho da qualificação profissional, configurando o perfil profissional e finalmente identificando a unidade de qualificação.

Também nos moldes espanhóis, o SENAI institui o Comitê Técnico Setorial que conta com a participação de empresários, empregados e universidades, ainda que prevaleça a presença de seus funcionários na formação deste.

CONCLUSÕES

A partir da comparação feita entre as noções de qualificação e de competência, concluímos que a primeira englobaria a segunda, no sentido de que a noção de qualificação, além de abranger os conhecimentos e as habilidades relativas à uma profissão, estaria certificado por um diploma, o que significa dizer que este trabalhador teria um título atestando sua competência em determinada profissão. Título este que, uma vez adquirido, não estaria sendo eventualmente contestado ou sendo posto à prova. A idéia de diploma, enquanto título adquirido, estaria associada à noção de qualificação.

A pertinência da noção de competência se deveria ao fato de que, não raramente, o diploma estaria sendo conferido a um trabalhador mesmo quando este não está completamente apto a por em prática os conhecimentos teóricos adquiridos.

A noção de competência proposta estaria então, situada numa posição praticamente oposta à de qualificação, ou seja, o diploma deixaria de ter o significado que vinha tendo até agora. Passariam a ter valor no mercado os conhecimentos, habilidades e atitudes diretamente aplicados ao entorno do trabalho imediato, que estariam constantemente sendo postos à prova, oscilando de acordo com as exigências do empregador.

A crítica feita à noção de qualificação, no sentido de ela estar associada a uma formação simplesmente teórica, como forma de legitimar a nova noção (im)posta, agora estaria sendo substituída por uma noção de competência onde todo e qualquer conhecimento teórico que não seja

diretamente aplicável à situação imediata do trabalho estaria sendo deixado de lado.

Entendemos que a noção de competência estaria buscando um trabalhador crítico apenas até onde fosse necessária sua capacidade crítica para resolver os problemas relacionados ao dia-dia do trabalho. Além desse patamar de criticidade, qualquer conhecimento poderia ser descartado.

Também percebemos que a noção de competência estaria deixando de lado aqueles trabalhadores desempregados, aqueles excluídos do mercado formal de trabalho, cujos diplomas e competências já foram, de fato, ignorados pelo mercado e tornaram-se rapidamente obsoletos. Haveria preocupação apenas com a parcela relativamente pequena de trabalhadores inserida formalmente no mercado de trabalho formal. Essa parcela estima-se atualmente em torno de 40 % da força de trabalho ocupada (Posthuma, 1998).

Concluimos que muito mais do que um conceito, a noção de competência poderia ser encarada como um sistema que se subdivide em subsistemas, onde cada um destes subsistemas fosse interligado. Ou seja, para certificar as competências, primeiro elas (as competências) deveriam ser apropriadas pelos trabalhadores. Para que essas competências fossem apropriadas, antes elas deveriam ser ensinadas de alguma forma, e para serem ensinadas, ao menos formalmente, elas deveriam ser definidas. Esta definição das competências, compreenderia então o levantamento do perfil profissional, ou seja, o que cada trabalhador deveria saber, saber fazer e saber ser para que seu trabalho pudesse ser considerado, digamos, exitoso. Após a definição destas competências, elas seriam compatibilizadas, gerando assim o

que se propôs chamar de norma. Tal é o processo que o SENAI vêm desenvolvendo através do Projeto Estratégico Nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CINTERFOR/OIT. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temascom.../index.ht>
- HARRES, Elaine Martus. Discussão acerca dos conceitos de Competência e Qualificação Profissional. 2001.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle - da sua criação aos dias de hoje. In ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997.
- MERTENS, Leonard. **Competência laboral: sistemas, surgimiento y modelos.** Montevideo: Cinterfor, 1996. 119p.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997. 86p.
- POSTHUMA, A. C. Transformações do emprego no Brasil da década de 90. In: POSTHUMA, A. (org.). **Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil.** São Paulo/Brasília: OIT/MTE, Editora 34, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** Cortes, 2001
- RIBEIRO, Mônica. **O ensino Médio no contexto da Reforma Curricular e do Modelo de Competências.** Trabalho apresentado ao Congresso Internacional dos Exponentes na Educação. Curitiba, 2000. ¹
- ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997. 207p.

SENAI/DN. **Projeto Estratégico Nacional "Certificação Profissional Baseada em Competências"**. Comitê Técnico Setorial; estrutura e funcionamento. Brasília, 2000-a. 25p.

SENAI/DN. **Metodologia para o estabelecimento de perfis profissionais - fase 2**. Projeto Estratégico Nacional "Certificação Profissional Baseada em Competências". Brasília, 2000-b. 58p.

STEFFEN, Ivo. Material utilizado pela OIT em curso ministrado de 12 a 23/03/01 no SENAI-MG

STROOBANTS, Marcelle. **A visibilidade das Competências**. In ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência. Por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001. 197p.

ANEXOS

Métodos	Meios		
	Equipamentos/ Ferramentas	Materiais	Instrumentos
1. Racionalização da Produção de Alvenaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ escantilhão ▪ bisnaga de aplicação de argamassa ▪ desempenadeira para assentamento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ argamassa para assentamento ▪ bloco cerâmico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ régua com nível
2. Sistema de Vedação Interna com Placas de Gesso Acartonado (Dry-Wall)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ furadeira ▪ parafusadeira ▪ pistola de finca-pino ▪ espátulas de aço inoxidável ▪ desempenadeira de aço inoxidável ▪ tesoura para corte de chapas ▪ serrote para gesso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ placas de gesso acartonado ▪ perfil estrutural metálico ▪ fita de vedação ▪ massa de calafetagem ▪ fitas de canto (cantoneira) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nível a laser ▪ trena ▪ prumo

[Etc.]

Elementos de Contextualização	Desenvolvimento
Condições de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ambientes abertos – pátio, sobre armadura de lajes, fachadas, sobre balancins, em grandes alturas ▪ ambientes fechados e cobertos e, às vezes, confinado, sujeito a ruídos e atmosfera com partículas em suspensão ▪ sujeito a quedas, choques, escontações e contusões ▪ trabalhos diurnos em turnos de 8 horas, com ações esporádicas à noite.
Requisitos Pessoais Especiais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ter destreza manual ▪ acuidade auditiva e visual comprovada, aptidão mecânica e ausência de limitações físicas que o impeçam de exercer a atividade profissional ▪ ter equilíbrio emocional ▪ ter sociabilidade ▪ ter comunicabilidade ▪ escolaridade desejável: 8ª série do Ensino Fundamental. <p>[Etc.]</p>

Posição no Processo Produtivo	
Contexto Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indústria da Construção Civil e seus subsectores ▪ Construtoras, incorporadas, empreiteiras de construção e reforma, gerenciadoras ▪ Atividade autônoma.
Contexto Funcional e Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirige uma equipe de trabalho, contando com o apoio dos encarregados de área ▪ Alto grau de responsabilidade e autonomia, inclusive liderando outras pessoas ▪ Subordinam-se ao engenheiro ou coordenador da obra.
Saídas para o Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encarregado de Carpintaria de Fôrmas e Armação de Ferro ▪ Encarregado de Alvenaria ▪ Encarregado de Instalações ▪ Encarregado de Cobertura.

Evolução da Qualificação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aptidão para absorver novas tecnologias ▪ Relação forte com o cliente e o executor ▪ Visão sistêmica do processo de construção (dominar diferentes tecnologias e trabalhos não rotineiros) ▪ Postura com vistas à racionalização da produção ▪ Capacidade para tomada de decisão. <p>[Etc.]</p>
Educação Profissional Relacionada com a Qualificação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tecnologia da Construção ▪ Aplicação de Cálculos à Construção ▪ Desenho Técnico de Construção Civil ▪ Estrutura ▪ Planejamento e Controle da Produção ▪ Técnicas de Supervisão. <p>[Etc.]</p>