

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Área de Ciências Humanas e Jurídicas

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Luiz Lopes Lemos Junior

**DESAFIOS DO RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES E
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO BRASIL**

Chapecó

2021

Luiz Lopes Lemos Junior

**DESAFIOS DO RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES E
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO BRASIL**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), na Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva, como parte dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Educação
Orientador: Prof. Dr. Leonel Piovezana.

Chapecó

2021

**DESAFIOS DO RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES E
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO BRASIL**

LUIZ LOPES LEMOS JUNIOR

Esta dissertação foi avaliada pela banca examinadora e julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo sido APROVADA em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Banca examinadora:

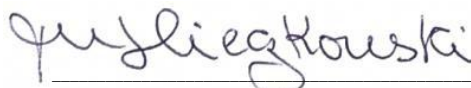
Orientador: Prof. Leonel Piovezana
Doutor em Desenvolvimento Regional pela UNISC (RS)
Professor do PPGE da Unochapecó (SC)

Membro: Prof. Paulo Roberto Wollinger
Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (DF)
Professor EBTT do Instituto Federal de Santa Catarina (SC)

Membro: Prof. Élcio Cecchetti
Doutor em Educação UFSC (SC)
Professor do PPGE da Unochapecó (SC)



Prof. Dr. Leonel Piovezana
Orientador



Profª. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Chapecó – SC (31 ago. 2021)

Ficha catalográfica

L557d Lemos Junior, Luiz Lopes

Desafios do reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais no Brasil. / Luiz Lopes Lemos Junior. -- Chapecó, SC: 2021.

134 f.: il.;

Orientador: Prof. Dr. Leonel Piovezana
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Comunitária da Região de Chapecó, 2021
Inclui bibliografias

1. Certificação de competência profissional. 2. Educação. 3.
Reconhecimento. 4. Re-Saber. 5. Saberes. I. Piovezana, Leonel.
II. Título.

CDD 23 – 370

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha eterna namorada, Luciane.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, Cristo Jesus, que acreditou em mim, perdoou minhas falhas, está me transformando, agradeço-o com todo o meu ser.

Agradeço à **Unochapecó**, à equipe de gestão, à coordenação do PPGE (em especial à Dra. Tânia Mara Zancanaro Pieczkowski). Agradeço pelo apoio financeiro, pela estrutura física e pelo excelente corpo docente oferecidos.

Obrigado Professor Dr. Leonel Piovezana, dando-me liberdade, incentivando-me e me apoiando nas situações adversas. Professor no curso e amigo na vida.

Professor Dr. Paulo Wollinger, visionário, incentivador; e Professor Dr. Élcio Cecchetti, questionador e ajudador; meus agradecimentos.

Aos amigos incentivadores: Professores Fábio Santana, Julio Silva e Rodolfo Denk Neto.

À minha família, agradeço por acreditar em mim, mais do que eu mesmo.

RESUMO

Desafios do reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais no Brasil, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Unochapecó, pesquisa a certificação profissional brasileira, instituída desde 2009 pela Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC e, a partir de 2021, pelo Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber. No Brasil são mais de 50 milhões de adultos brasileiros que passaram da idade escolar, não completaram o ensino fundamental e exercem suas atividades sem a devida certificação, enfrentando dificuldades das mais diversas ordens. Dentre os motivos para a demanda de certificação, estão a histórica desigualdade social, as políticas educacionais instáveis e a cultura de desvalorização do trabalho. O Re-Saber tenta sanar os erros identificados desde a criação da política de reconhecimento de saberes. A pesquisa visa analisar as implicações dos processos de certificação de soldadores participantes do CERTIFIC do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Xanxerê ocorridos em 2016 e 2017. Para isso, foi realizada pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas a avaliadores e trabalhadores participantes. Fundamentada em fontes primárias de textos jurídicos e institucionais, com aporte referencial dos estudos de educação integral de John Dewey; e de educação por competência promovida por Philippe Perrenoud, Antoni Zabala, Laia Arnau e Jarbas Novelino Barato. Os processos estudados apresentaram resultados positivos, como perspectivas pedagógicas inovadoras e a proximidade do trabalhador com a escola. Mas, apresentaram desafios também, como a resistência de professores em reconhecer a legitimidade da educação não-formal ou informal e maior comprometimento do Estado com essa política pública.

Palavras-chave: Certificação de Competência Profissional. Educação. Reconhecimento. Re-Saber. Saberes.

ABSTRACT

Challenges of Recognition for Prior Learning in Brazil is a dissertation presented to the Unochapecó Postgraduate School of Education that researches the Brazilian professional certification, legal norm enacted since 2009 by the National Network of Professional Certification – Rede CERTIFIC and, from 2021, by the National System for Recognition and Certification of Professional Knowledge and Competences – Re-Saber. In Brazil, there are more than 50 million Brazilian adults who have passed school age, have not completed elementary school and carry out their activities without proper certification, facing difficulties in many contexts. The historical social inequality, the unstable educational policies and the culture of devaluation of work are some reasons for the demand for certification. Re-Saber tries to remedy the errors identified since the creation of the knowledge recognition policy. The research aims to analyze the implications of the certification processes of welders participating in the CERTIFIC of the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), Campus Xanxerê that took place in 2016 and 2017. For this, a field research was carried out with semi-structured interviews with evaluators of the processes and participating workers. Based on primary sources of legal and institutional texts, with referential contribution from John Dewey's integral education studies; and competence education promoted by Philippe Perrenoud, Antoni Zabala, Laia Arnau and Jarbas Novelino Barato. The processes studied showed positive results, such as innovative pedagogical perspectives and the proximity of the worker to the school. However, they also presented challenges, such as the resistance of teachers to recognize the legitimacy of non-formal or informal education and the greater commitment of the State to this public policy.

Keywords: Certification. Competence. Knowledge. Professional Vocational Education. Recognition of Prior Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Cronologia de criação do Reconhecimento de Aprendizagens Prévias.....	18
Figura 2 Periódicos e Anais com publicação sobre certificação profissional no Brasil.	27
Figura 3 Ocorrências de obras por autor.....	31
Figura 4 Mapas de árvore conforme o número de registros de palavras-chave dos artigos e resumos.....	32
Figura 5 Trajetória da educação profissional de 1808 a 1880.....	40
Figura 6 Por que a tecnologia do Brasil Colônia era tão arcaica?.....	42
Figura 7 Trajetória da educação profissional de 1890 a 1970.....	44
Figura 8 Trajetória da educação profissional de 1970 a 2021.....	47
Figura 9 Níveis de educação adotados pela LDB de 1996.	49
Figura 10 Fluxo representativo desde a finalidade da educação até a formação integral da pessoa.	54
Figura 11 Resultados da prática profissional reflexiva.	56
Figura 12 Os diferentes interesses do RPL ao longo do tempo.	58
Figura 13 Localização dos Centros Qualifica em Portugal.....	61
Figura 14 Etapas de desenvolvimento do RVCC.	62
Figura 15 Estrutura de governança da Rede CERTIFIC com destaque de entidades.	69
Figura 16 Estrutura de capítulos da Portaria Interministerial nº 5, de 2014.....	70
Figura 17 Estrutura de capítulos da Portaria Setec/MEC nº 8, de 2014.....	70
Figura 18 Fluxo do processo de certificação profissional na Rede CERTIFIC.....	71
Figura 19 Estrutura de governança do Re-Saber.....	72
Figura 20 Ambiente do sistema.....	73
Figura 21 Estrutura de capítulos da Portaria MEC nº 24, de 19 de janeiro de 2021.	74
Figura 22 Efetividade dos processos e dos resultados do reconhecimento de saberes e competências e suas classes.	76
Figura 23 Exemplo de codificação criada pelo Atlas.ti.	77

Figura 24 Classes associadas às diretrizes da Rede CERTIFIC.	78
Figura 25 Classes associadas às diretrizes do Re-Saber.	79
Figura 26 Rede de trechos de entrevistas, de portarias e de códigos associados para a classe Sistematização da Rede CERTIFIC, com balões explicativos.	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Dados sobre artigos, trabalhos completos, teses e dissertações acerca de estudos científicos brasileiros que tratam sobre certificação profissional no período de 2003 a 2019.	28
Quadro 2 Definições de políticas públicas de três autores.....	36
Quadro 3 Dificuldades de aprovação e implantação de políticas públicas.	38
Quadro 4 Programas de reconhecimento de saberes e competências português. ...	60
Quadro 5 Tabela comparativa de termos análogos do sistema de certificação profissional no sistema acadêmico.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Quantidade de pesquisas científicas classificadas por base de dados e relevância.....	26
Tabela 2 Grupos de pesquisa que estudam o RPL no Brasil.....	34
Tabela 3 Entrevistado, instituição, atuação e referências.	65

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo.
ACD	Análise de Conteúdo do Discurso.
ACIX	Associação Empresarial de Xanxerê.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações.
Cedefop	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos.
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EPT	Educação Profissional e Tecnológica.
FIC	Formação Inicial e Continuada.
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IF	Instituto Federal.
IFs	Institutos Federais.
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina.
Inmetro	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial.
Isaac	<i>Inside System Application for Academic Control.</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego.
NP	Núcleo Pedagógico.

OIT	Organização Internacional do Trabalho.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso.
PPCP	Projeto Pedagógico de Certificação Profissional.
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação.
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
RA	Registro Acadêmico.
Rede CERTIFIC ¹	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada.
Re-Saber	Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais.
RPL	<i>Recognition for Prior Learning</i> (Reconhecimento de Aprendizagem Prévia, em tradução nossa).
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.
SAC	Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseada em Competências
SEEI	Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
Senai	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial.
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural ² .
Senar	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural ³ .
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.
SIPD	Sistema Integrado de Pesquisas Domiciliares.
Sistec	Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica.
Sitimetal	Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias Metalúrgica, Mecânica e de Materiais Elétricos.
SNCP	Sistema Nacional de Certificação Profissional.

¹ Será adotada a grafia CERTIFIC para seguir as Portarias Interministerial nº 5 e Setec nº 8, de 2014.

² Criado pela Lei nº 8.315, de 1991.

³ Criado pelo Decreto nº 77.354, de 1976.

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UE	União Europeia.
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
Unochapecó	Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PROTAGONISMO E CAMINHOS DA PESQUISA	19
2	CERTIFICAÇÃO DOS SABERES E COMPETÊNCIAS – REPERCUSSÕES NO BRASIL	24
3	DEMANDAS HISTÓRICAS PELO RECONHECIMENTO DOS SABERES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	36
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	36
3.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	39
3.3	RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS	52
3.4	CONJUNTURA INTERNACIONAL: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E RECONHECIMENTO DE SABERES PRÉVIOS	57
3.5	O PROGRAMA PORTUGUÊS: RVCC	59
4	AS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS: REDE CERTIFIC E RE-SABER	63
4.1	REDE CERTIFIC	67
4.2	RE-SABER	72
5	A EFETIVIDADE DOS PROCESSOS E RESULTADOS DE RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO IFSC XANXERÊ (SC)	75
5.1	EFETIVIDADE DOS PROCESSOS OCORRIDOS	80
5.1.1	Sistematização da política	81
5.1.2	Metodologia dos processos	87
5.1.3	Demandas	103
5.1.4	Capacitação docente	105
5.2	EFETIVIDADE DOS RESULTADOS OBTIDOS	105
5.2.1	Trabalhador certificado	106
5.2.2	Compartilhamento	108
5.2.3	Ampliação de ofertas	109
5.2.4	Educação formal	110
6	CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES	116
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE A – ESQUEMA DA REDE CERTIFIC	133
	APÊNDICE B – ESQUEMA DO RE-SABER	134

1. INTRODUÇÃO

Há trabalhadores ativos que aprenderam a atividade profissional em família, entre colegas, com mestres de ofício ou sozinhos. Constatamos no dia-a-dia, a partir de informações midiáticas e de nossas observações, que muitas pessoas desempenham suas funções sem autorizações de órgãos regulatórios. Enfrentam dificuldades na venda de seus produtos, no préstimo de seus serviços e no cumprimento das exigências legais para o desempenho de suas funções. Existe um aparato legal que reconhece a competência dos trabalhadores através de certificação emitida por instituições de educação profissional acreditadas oficialmente.

Por outro lado, Barato (2015) alerta que esses trabalhadores não certificados se submetem a cursos de formação, até fora da sua área de interesse ou vocação, que são precários em infraestrutura e valores profissionais, que pouco preparam para o trabalho real. Fazem isso para a própria subsistência, a fim de lhes “assegurar ganhos imediatos e trabalhos no mercado informal” (p. 40). Esse problema poderia ser contornado se os ofícios desses trabalhadores fossem reconhecidos e certificados. Zabala e Arnau (2016) justificam que as aprendizagens obtidas de maneira informal ou não-formal são tão legítimas quanto aquelas adquiridas no sistema escolar.

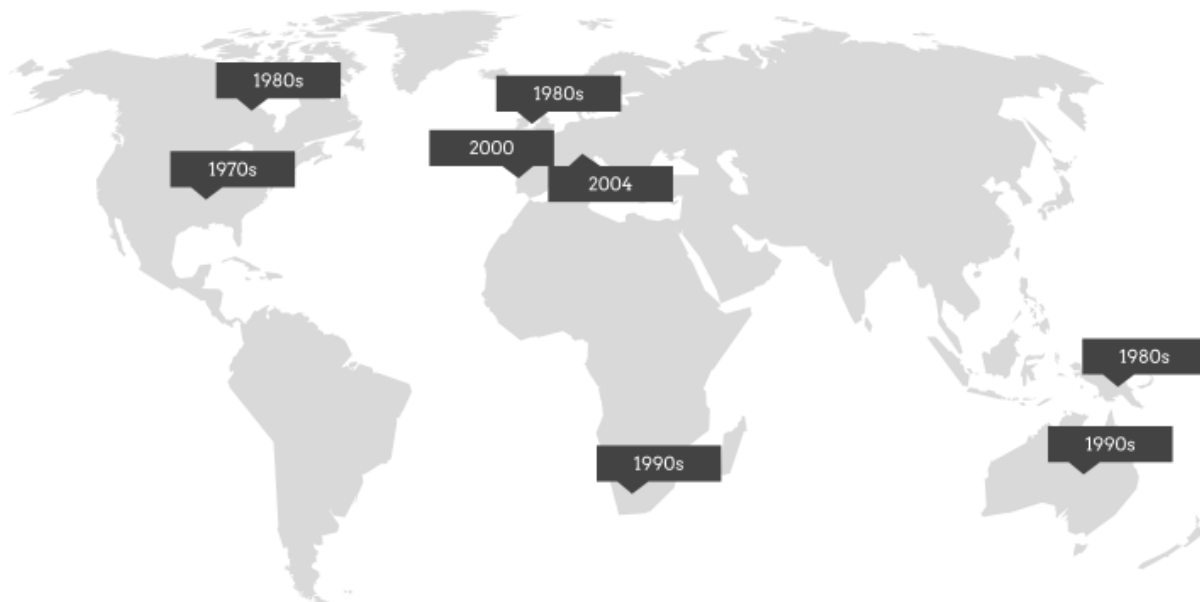
Nos Estados Unidos da América, os veteranos da primeira Guerra Mundial, da segunda e da Guerra do Vietnã, pressionaram o governo a reconhecer seus conhecimentos adquiridos na escola marcial, a fim de validar seus conhecimentos, saberes e habilidades para permitir os exercícios de atividades civis ou ingresso no ensino superior (HLONGWANE, 2018). O não reconhecimento das capacidades dos veteranos de guerra era uma injustiça social, porquanto promovia o exercício ilegal da função e retração dos níveis de escolaridade.

Na União Europeia - UE foram estabelecidas metas para a competição e o crescimento econômico dos países membros, o que contribuiu posteriormente com o trânsito de trabalhadores entre países europeus (ANDERSSON; FEJES; SANDBERG, 2013). Isto provocou discussões acerca de Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (*Recognition for Prior Learning* – RPL, em tradução nossa).

Cronologicamente, os programas de RPL entraram em fase de execução nos anos 1970, nos Estados Unidos; no Reino Unido, na Nova Zelândia e no Canadá nos anos 1980; na Austrália e na África do Sul na década de 1990; em Portugal, no ano 2000, e na

Suíça, a partir de 2004 (HLONGWANE, 2018; SILVA, 2018, p. 1198; CORTESSIS, 2014, p. 33) (Figura 1). Além destes, muitos outros países realizaram processos semelhantes.

Figura 1 Cronologia de criação do Reconhecimento de Aprendizagens Prévias.



Fonte: Lemos Junior (2021), com base em Andersson, Fejes e Sandberg (2013), Hlongwane (2018), Silva (2018), Cortessis (2014) e Vale e Ferreira (2015).

Para entender esse movimento no Brasil, é necessário sondar a realidade dos trabalhadores por meio de contexto histórico nacional de explorações sociais, econômicas, ambientais e culturais. A escravização, o não reconhecimento do trabalho e dos feitos dessas pessoas perduraram oficialmente desde 1500 até 1888, porém, informalmente, duram até hoje.

Acredito que investir no reconhecimento de saberes e competências reduzirá desigualdades sociais e econômicas. São mais de 50 milhões de adultos brasileiros⁴ que passaram da idade escolar (pessoas com 25 anos ou mais) e não completaram o ensino fundamental (IBGE, 2021a) ficam impedidos de concretizar matrícula em cursos de qualificação profissional que requerem a comprovação de escolaridade.

A educação brasileira está dividida em básica e superior, sendo a básica, composta por três níveis: educação infantil, educação fundamental e ensino médio. Como é possível verificar no Guia Pronatec de Cursos FIC (BRASIL, [2016]), não é possível cursar nenhum dos cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, sem ter cursado o

⁴ Dado atualizado em 15/07/2020.

ensino fundamental I (1º a 5º ano). Contudo, a Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, prevê no artigo 42 que

As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionados a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Isto significa que os processos de RPL brasileiros, não impedem a participação dos trabalhadores que não podem comprovar a exigência mínima de escolaridade dos cursos regulares.

As discussões sobre RPL no Brasil se iniciaram na década de 1990 e se estenderam pela década seguinte, até que, em 2009, foi criada a Rede CERTIFIC. Muitos problemas foram identificados, por isso, em 2014, a portaria de criação foi substituída por uma reformulação normativa. A partir desse período, algumas experiências de certificação profissional ocorreram principalmente no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, no Centro Paula Sousa e no Senai (IFSC, 2021a).

Foram analisados dois casos de RPL nesta pesquisa que, quando comparados com as normativas da Rede CERTIFIC, com as pesquisas publicadas e com as entrevistas realizadas com participantes e avaliadores, nos ajudaram a entender os motivos das decisões tomadas pelos avaliadores nos processos e a eficiência da execução para aqueles objetivos. Com isso, inferimos uma prospecção desses resultados ao ordenamento do Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber, política pública vigente.

1.1 PROTAGONISMO E CAMINHOS DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa investigativa e de intervenção, cujo objetivo foi analisar as implicações dos processos de certificação de soldadores participantes do CERTIFIC do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Campus Xanxerê, de 2016 e 2017. A valorização do trabalhador pela sociedade e o reconhecimento de seus saberes e competências é um processo compensatório pela injustiça social a que foi submetido o trabalhador competente sob um sistema educacional deficitário (WOLLINGER, 2020).

Analisamos os processos de certificação que foram executados e fomos identificando situações em que os problemas social, econômico e cultural continuam sendo desafios estruturais que nos remeteram a aprofundar os estudos, sem perder de

vista a problemática: como superar os desafios do reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais no Brasil?

O enfoque da pesquisa é qualitativo, porque possui profunda exploração dos fenômenos estudados, cujas análises são extraídas de dados sem fundamentação na estatística (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Os dados foram obtidos de entrevistas semiestruturadas e de coleta de dados documentais. Para o estudo de campo, utilizamos dos procedimentos técnicos e documentais: entrevistas semiestruturadas e uso do acervo do IFSC sobre os processos de certificação, Certific Soldador MIG/MAG e Certific Soldador Eletrodo Revestido⁵.

Enquanto pesquisador e na condição de mestrando em Educação, considero relevante informar sobre meu desempenho nas duas edições de certificação, o que esclarece as escolhas e os caminhos metodológicos da pesquisa. Tive uma ação interventora nos processos CERTIFIC, atuando como avaliador e auxiliando na gestão dos processos de certificação, no cronograma dos encontros, nas reservas dos espaços das atividades e no remanejamento de aulas e laboratórios dos cursos regulares da instituição. Essa gestão planejou a execução do processo em período noturno para possibilitar a participação de outros professores. O cargo de coordenador dos cursos técnicos em mecânica que eu ocupava dava mais celeridade às decisões dos processos CERTIFIC ocorridos no IFSC, Campus Xanxerê.

Durante os processos de reconhecimento de saberes e competências, foram gravadas entrevistas semiestruturadas. Os materiais das entrevistas e outros, como os de planejamento, divulgação, execução, avaliação e devolução aos trabalhadores foram arquivados no acervo do IFSC Campus Xanxerê. A Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – Proppi do IFSC autorizou o uso desse material interno para o uso nesta pesquisa como fonte documental.

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP da Unochapecó⁶ autorizou os procedimentos propostos e a realização das entrevistas

⁵ Grafias dos títulos originais.

⁶ O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da

semiestruturadas ocorridas entre os meses de fevereiro e março de 2021. Foram quatro entrevistas com servidores do IFSC e cinco trabalhadores que participaram dos processos. Buscamos entrevistar servidores que desempenharam diferentes funções no processo, priorizando aqueles que mais tempo dedicaram a eles (o coordenador, dois professores e um técnico administrativo da educação); e buscamos diversificar os trabalhadores, chamando pessoas com diferentes níveis de escolaridade e de diferentes empresas. Escolhemos somente aqueles que foram certificados nos processos, porquanto o número de trabalhadores não certificados pelos processos foi de 12% do total de matrículas dos dois processos⁷. Toda comunicação para a pesquisa foi realizada à distância, via aplicativos de mensagens, e-mail ou telefone, visando observar as normas e recomendações sanitárias quanto aos riscos de infecção da Covid-19. Os meios de comunicação, dias e horários foram escolhidos de acordo com as possibilidades ou preferências dos entrevistados, que responderam verbalmente questões sobre os processos Certific Soldador MIG/MAG e/ou Certific Soldador Eletrodo Revestido.

Os entrevistados responderam com liberdade para expressar suas opiniões, pois seus nomes não foram divulgados na pesquisa, sendo estes reconhecidos pelo gênero neutro da língua portuguesa e identificados como avaliador 1 (A1), 2 (A2), 3 (A3), 4 (A4) e como trabalhador certificado 5 (T5), 6 (T6), 7 (T7), 8 (T8) e 9 (T9). As entrevistas só ocorreram na sequência do aceite dos dois termos a eles lidos e aprovados: o Termo de consentimento para uso de imagem e/ou voz e o Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. O áudio ou o audiovisual de todas as entrevistas foram gravados, depois transcritos e editados conforme normas da língua portuguesa, mantendo-se o sentido original do discurso. Os textos foram aprovados pelos entrevistados depois da edição. As fontes primárias (entrevistas, normas legais, materiais do acervo do IFSC e outros) e as fontes secundárias (livros, artigos científicos etc.) foram estudadas por meio da Análise de conteúdo – AC sugerida por Bardin (1977). Este processo foi auxiliado por computador com o *software* de análise qualitativa de dados *Atlas.ti*, versão 7.5.

própria Instituição (informado pelo CEP/Unochapecó em
www.unochapeco.edu.br/info/comite-de-tica-em-pesquisa-envolvendo-seres-humanos).

⁷ Oito trabalhadores não foram certificados de um total de 64 matrículas, sendo estes 4 atestados com certas competências e 4 evadidos. Logo, nenhum dos que concluíram o processo saiu sem alguma documentação que comprovasse suas competências profissionais.

Consideramos que o contato com esses profissionais, resultou ou resultará em incentivo à participação de outros trabalhadores da comunidade em processos de educação pública gratuita, quando da publicação da dissertação, a rememoração de um processo exitoso, a retrospectiva profissional e a discussão estimuladora de planejamento de suas carreiras. A pesquisa reforça a necessidade de criação de fontes seguras para novas ofertas de processos de certificação profissional.

As características humanísticas e epistemológicas escolhidas convergem à adoção da análise de conteúdo para compreender as intencionalidades e resultados tanto dos documentos textuais, quanto dos agentes transformadores e de transformação.

Os conceitos de educação profissional e educação por competência se fundamentaram nos estudos de Jarbas Novelino Barato, Antoni Zabala, Laia Arnau e Philippe Perrenoud e na base teórica nos estudos de educação integral do filósofo norte-americano John Dewey. Os trabalhos acadêmicos pesquisados sobre educação profissional brasileira, políticas públicas de reconhecimento de saberes e competências foram listados na Tabela 1, destacando-se a tese da Doutora Rita de Cássia Dias Costa. O Professor Doutor Paulo Roberto Wollinger participou da criação de políticas públicas em educação junto ao Ministério da Educação entre 2006 e 2011 e nos concedeu, no início da pesquisa, entrevista que foi gravada e transcrita, compondo partes de texto desta dissertação.

A estrutura desta dissertação segue o que delineamos na presente Introdução como: Capítulo 2, CERTIFICAÇÃO DOS SABERES E COMPETÊNCIAS – REPERCUSSÕES NO BRASIL; Capítulo 3, DEMANDAS HISTÓRICAS PELO RECONHECIMENTO DOS SABERES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS que dialogam com as condições sociais e políticas, estabelecendo a necessidade de certificação profissional e as concepções teóricas de aporte ao trabalho; no Capítulo 4, AS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS: REDE CERTIFIC E RE-SABER; e no Capítulo 5, A EFETIVIDADE DOS PROCESSOS E RESULTADOS DE RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO IFSC XANXERÊ (SC), interpretando e contextualizando a política de certificação da época, Rede CERTIFIC, e comparando e comentando essas interpretações com a atual política, Re-Saber. No Capítulo 6, CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES, estão as análises contextualizadas dos processos e dos resultados com a base teórica de educação profissional e educação por competências, refletindo sobre pontos positivos, negativos e

melhorias, inferindo sobre as contribuições da pesquisa para o conhecimento científico sobre o reconhecimento de saberes e competências no Brasil. As referências foram separadas pela natureza de suas fontes e o apêndice contempla os dois esquemas desenvolvidos para esta dissertação sobre a Rede CERTIFIC e o Re-Saber.

Destaco que a pesquisa foi desenvolvida em meio às exigências de isolamento social, por conta da disseminação do vírus Covid-19, e do lançamento do Re-Saber conforme Portaria MEC nº 24, de 2021, como política de certificação profissional.

2. CERTIFICAÇÃO DOS SABERES E COMPETÊNCIAS – REPERCUSSÕES NO BRASIL

O reconhecimento, a validação e a certificação dos saberes e competências adquiridos pelos trabalhadores ao longo da vida, fora do ambiente escolar ou acadêmico, não são favores oferecidos pelo Governo do Brasil, mas medidas compensatórias de uma política educacional que não deu condições isonômicas à população.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua⁸ 2019, módulo Educação, aponta que “entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%)” (IBGE, 2020, n.p). A taxa de instrução dos últimos anos melhorou, passando de 45,0% de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo em 2016, a 48,8% em 2019 (IBGE, 2020). Contudo, de acordo com o mesmo estudo, 63,5% dos jovens de 18 a 24 anos não estavam frequentando a escola e não concluíram o ensino médio. Semelhante situação de dificuldade ocorre com a educação profissional formal. Vale lembrar que as políticas públicas de reconhecimento de saberes e competências têm especiais atenções às formações profissionais iniciais e continuadas (cursos de aperfeiçoamento de níveis fundamental ou médio) e às formações técnicas (cursos técnicos de nível médio).

Desde 2009, o Brasil possui legislação específica para o reconhecimento de saberes e competências por meio da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, com a criação da Rede CERTIFIC. Alguns trabalhos acadêmicos sobre o assunto foram localizados antes de 2009, mas os números subiram notoriamente a partir da publicação da portaria.

A pesquisa bibliográfica foi realizada também, com coletas de dados nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos CAPES⁹, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, além de outras fontes identificadas pelo autor. Fez-se uso do repositório de arquivos *Google Drive* para armazenar e etiquetar os arquivos. Usamos o campo editável chamado “Descrição”, presente no *menu* de informações de arquivos e pastas, chamado “Ver detalhes”, para organizar o material com referências e palavras-chave. Pastas foram

⁸ Faz parte do Sistema Integrado de Pesquisas Domiciliares (SIPD) do IBGE.

⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

criadas para trabalharem como etiquetas, usadas da seguinte forma: quando os arquivos mereciam determinada etiqueta, atalhos desses arquivos eram copiados para a pasta-etiqueta. O resultado foi muito parecido com aqueles obtidos por meio do popular programa computacional de pesquisas acadêmicas *Mendeley*¹⁰. A Figura 2 e a Figura 4 foram criadas pelo Tableau Public (versão 10.4)¹¹, usado para facilitar e dinamizar a compreensão dos dados por meio do acesso feito pelo endereço da internet¹².

As bases de dados foram escolhidas pela abrangência e qualidade dos trabalhos e revistas científicos brasileiros por elas indexadas. Na Tabela 1, encontramos 21 obras nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos CAPES (P CAPES), Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (TD CAPES), além de outras fontes derivadas das bibliografias consultadas ou de indicações de pesquisadores do assunto (OUTRAS) na forma de artigos (A,) monografias de especialização (M), dissertações de mestrado (D), teses de doutorado (D) e um capítulo de livro (L). Foram também consultadas as bibliotecas virtuais Biblioteca Virtual Pearson¹³ e Minha Biblioteca¹⁴, mas nenhum dos descritores apresentou resultados nestas bases. Todos os descritores foram pesquisados na busca avançada, quando disponível, nos campos título ou assunto, ou pela busca exata do descritor, quando foi necessário filtrar resultados sem relevância¹⁵: descritor D1: CERTIFIC, descritor D2: reconhecimento de saberes e competências, descritor D3: reconhecimento e certificação. As obras que constam na base de dados OUTRAS resultam de pesquisas nas bibliografias ou das indicações dos trabalhos das bases pesquisadas com destaque à identificação da pesquisa de Carlos Eduardo Martins (trabalho nº 45 do Quadro 1).

¹⁰ Disponível em <https://www.mendeley.com/>.

¹¹ Disponível gratuitamente em <https://public.tableau.com/pt-br/s/>.

¹² Disponível em public.tableau.com/profile/luiz.lopez.lemos.junior.

¹³ Disponível em plataforma.bvirtual.com.br.

¹⁴ Disponível em minhabiblioteca.com.br.

¹⁵ Existem duas exceções: (1) ao descritor D2 Periódicos CAPES, duas buscas foram feitas no campo título: reconhecimento saber ou reconhecimento competência; e (2) ao descritor D3 SciELO que apresenta os resultados separados para as buscas em assunto e título.

Tabela 1 Quantidade de pesquisas científicas classificadas por base de dados e relevância.

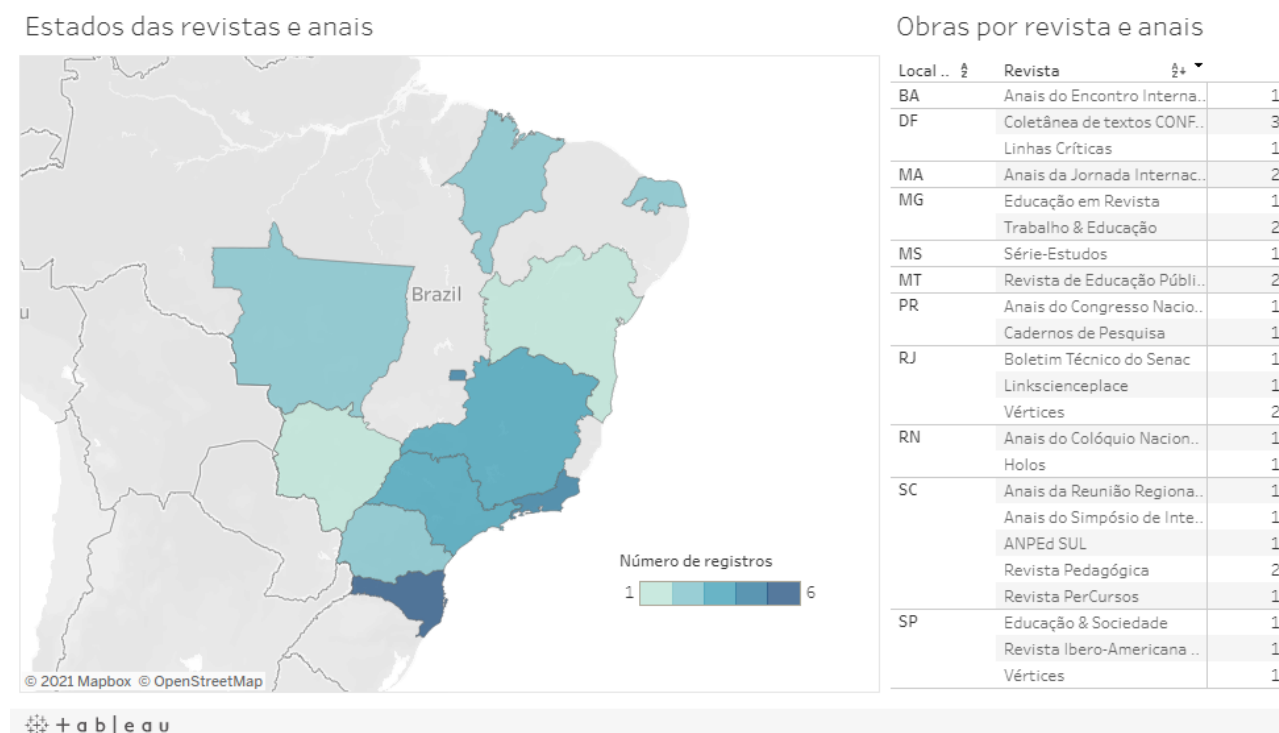
Descritores	Base de dados	Material	Total de trabalhos pesquisados	Trabalhos selecionados	Total de excluídos	Data da pesquisa
D1	P CAPES	A	6	5	1	30/03/2020
D1	TD CAPES	T	4	3	1	30/03/2020
D1	TD CAPES	D	14	11	3	30/03/2020
D1	SciELO	A	0	0	0	31/03/2020
D2	P CAPES	A	7	1	6	31/03/2020
D2	TD CAPES	D	2	0	2	31/03/2020
D2	SciELO	A	3	0	3	31/03/2020
D3	P CAPES	A	18	0	18	31/03/2020
D3	TD CAPES	T	2	0	2	31/03/2020
D3	TD CAPES	D	4	0	4	31/03/2020
D3	SciELO (assunto)	A	13	1	12	31/03/2020
D3	SciELO (título)	A	2	0	2	31/03/2020
	OUTRAS	A	23	23	0	18/04/2020
	OUTRAS	D	4	4	0	18/04/2020
	OUTRAS	T	1	1	0	09/04/2020
	OUTRAS	M	2	2	0	09/04/2020
	OUTRAS	L	1	1	0	09/04/2020
TOTAL			106	52	54	

Fonte: Lemos Junior (2021).

Dentre os trabalhos apresentados em eventos ou publicados em revistas científicas, o Estado de Santa Catarina foi o maior publicador com 6 trabalhos afins, seguido pelos Distrito Federal e Rio de Janeiro. A Figura 2 apresenta os Estados nos quais foram publicados os artigos e resumos. Pode-se notar que o assunto ainda não atrai a atenção do meio acadêmico ao se fazer um estudo bibliométrico das revistas. Bradford, citado por Araújo (2006, p. 14), explica que

[...] uma grande coleção de periódicos em ordem de produtividade decrescente relevante a um dado assunto, três zonas aparecem, cada uma contendo 1/3 do total de artigos relevantes (a primeira zona contém um pequeno número de periódicos altamente produtivos, a segunda contém um número maior de periódicos menos produtivos, e a terceira inclui mais periódicos ainda, mas cada um com menos produtividade).

Figura 2 Periódicos e Anais com publicação sobre certificação profissional no Brasil.



Fonte: Lemos Junior (2020)¹⁶.

A Figura 2 ilustra os 30 artigos e resumos encontrados. Conseqüentemente, as 3 zonas, mencionadas por Bradford, deveriam contar com 10 trabalhos cada um. A primeira zona é atípica: 13 artigos de revistas e anais com mais de uma publicação em 6 instituições de um total de 23. Quanto às segunda e terceira zonas, não é possível distingui-las por se tratar de publicações únicas. Isto se dá por não haver “uma grande coleção de periódicos” que se dedicam ao tema no Brasil, condição apontada por Bradford (apud ARAÚJO, 2006, p. 14).

O Quadro 1 **Erro! Fonte de referência não encontrada.** apresenta as 52 obras selecionadas, conforme síntese da Tabela 1, com classificação crescente do ano separado em dois blocos para facilitar o entendimento das análises dos dados coletados: artigos científicos e resumos, no primeiro bloco, seguido pelas demais obras.

¹⁶ Informações dinâmicas podem ser encontradas em public.tableau.com/profile/luiz.lopes.lemos.junior.

Quadro 1 Dados sobre artigos, trabalhos completos, teses e dissertações acerca de estudos científicos brasileiros que tratam sobre certificação profissional no período de 2003 a 2019.

nº	Ano	Título	Autor
Artigos e resumos			
1	2003	A Certificação Profissional Revisitada	João Carlos Alexim Carmen Lucia Evangelho Lopes
2	2005	Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional	Carmen Sylvia Vidigal Moraes Sebastião Lopes Neto
3	2009	A polissemia da noção de competência no campo da educação	Clarilza Prado de Sousa Maria Inês Pestana
4	2009	Sistema de certificação de competências no Brasil e em Portugal	Euli Marlene Steffen
5	2010	Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social	Silvia Maria Manfredi
6	2011	Políticas públicas de reconhecimento e certificação de saberes não-formais: o caso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	Rossane Vinhas Bigliardi Ricardo Gauterio Cruz
7	2011	Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal	Maria Clara Bueno Fischer Ana Cláudia Ferreira Godinho Ângela Beatriz Cavalli
8	2011	Educação profissional e certificação de saberes: primeiras aproximações ao estudo da certificação como política pública	Fernanda Santana de Souza Erivã Garcia Velasco
9	2012	Avaliação das condições socioeconômicas e de saúde dos trabalhadores da pesca, participantes do programa CERTIFIC/Pesca, Regional Campos dos Goytacazes, RJ	Vicente de Paulo Santos de Oliveira et al.
10	2012	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC	Luiz Augusto Caldas Pereira Sônia da Costa
11	2012	O programa CERTIFIC pesca do Instituto Federal Fluminense – Campus Campos-Centro e UPEA: relato de uma experiência educacional de certificação	Camila Ferreira de Souza et al.
12	2013	O CERTIFIC e a teoria do capital humano	Bruno Silva Costa Conceição de Maria Cardoso Costa
13	2013	A produção de saberes no trabalho qual o valor dos saberes investidos?	Natalia Valadares Lima Ângela Márcia Ferreira Petrus Daisy Moreira Cunha
14	2013	A inserção dos participantes do programa CERTIFIC nos cursos técnicos do IF-SC, Câmpus Florianópolis – Continente	Letícia Aparecida Martins Josiane Agustini
15	2013	Análise política da Rede CERTIFIC: introdução problematizadora do objeto de estudo	Fernanda Santana de Souza Urbano
16	2014	Reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho	Luís Medeiros Alcoforado

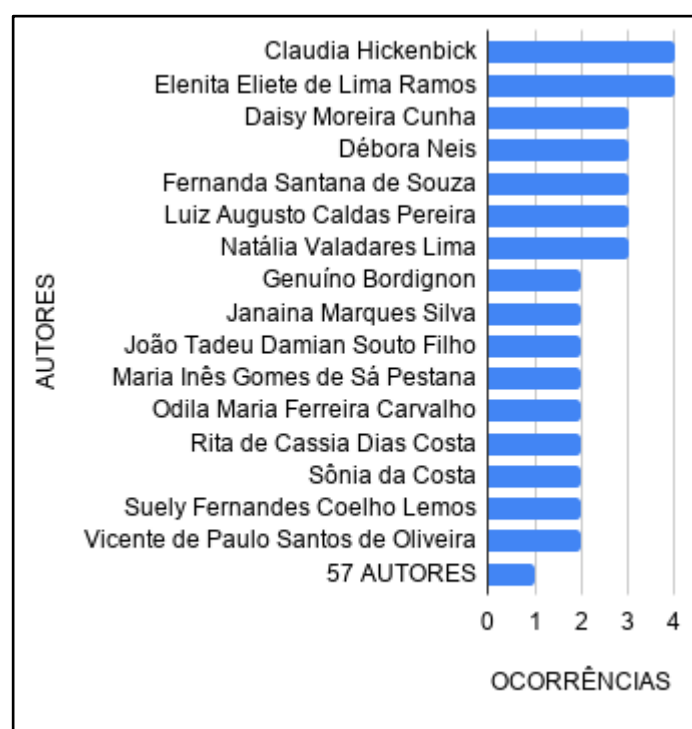
nº	Ano	Título	Autor
17	2014	Políticas públicas de reconhecimento de saberes no Brasil e em Portugal: aproximações e especificidades	Rita de Cássia Dias Costa Naira Lisboa Franzoi
18	2015	Projeto formativo para a EJA: a integração entre processo educativo e prática social na educação profissional.	Claudia Hickenbick Elenita Eliete de Lima Ramos
19	2015	Processo de reconhecimento e certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico-metodológicas	Claudia Hickenbick Elenita Eliete de Lima Ramos Miriam de Cássia do Carmo Mascarenhas Mattos
20	2016	Educação ao longo da vida: reconhecimento e certificação de saberes	Genuíno Bordignon
21	2016	Educação de jovens e adultos e a avaliação de competência para certificação	Valdivina Alves Ferreira Marcilene Ferreira Rodrigues
22	2016	Reconhecimento de saberes profissionais na educação de jovens e adultos: o projeto formativo do IFSC para a EJA	Claudia Hickenbick Elenita Eliete de Lima Ramos
23	2016	Reconhecimento de saberes profissionais na educação de jovens e adultos: o CERTIFIC integrado ao PROEJA no IFSC	Claudia Hickenbick Elenita Eliete de Lima Ramos Renata Acauan
24	2016	Reconhecimento de saberes na educação de jovens e adultos	Maria Helena Martins Genuíno Bordignon Edilene Aguiar
25	2017	Políticas de certificação de saberes do trabalho no Brasil: a construção da Rede CERTIFIC	Natália Valadares Lima Daisy Moreira Cunha
26	2017	De onde venho e como cheguei: o acolhimento no reconhecimento de saberes do Sesi Bahia	Fernanda Brito da Silva Ana Paula Silva da Conceição
27	2017	Rede CERTIFIC: uma experiência de certificação de saberes	Vanessa Petró Lilian Escandiel Crizel Débora Neis
28	2018	A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional	Celso João Ferretti
29	2018	Reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte	Luiz Augusto Caldas Pereira Sônia da Costa
30	2018	Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional no Brasil	Natália Valadares Lima Daisy Moreira Cunha
Teses, Dissertações, Monografias e Capítulo de Livro			
31	2006	A polissemia da noção de competência: uma análise do conteúdo do discurso do setor público sobre gestão, avaliação e certificação de competências.	Maria Inês Gomes de Sá Pestana
32	2007	Reconhecimento e valorização dos saberes populares em uma sala de aula da EJA – Pelotas/RS	Amélia Teresinha Brum da Cunha
33	2009	Desenvolvimento de competências e processo de certificação profissional: análise por profissionais de uma instituição financeira	Madalena Maria Viana Barroso
34	2012	Reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências: experiências na educação profissional	Glecivan Barbosa Rodrigues

nº	Ano	Título	Autor
35	2013	Os significados das ações do programa CERTIFIC na atividade laboral: a percepção dos trabalhadores	Sinara Nunes Guedes
36	2013	Certificação profissional de trabalhadores e trabalhadoras de materiais recicláveis: reflexões para a construção de uma política pública	Janaina Marques Silva
37	2013	Reconhecimento e certificação de saberes não formais na educação profissional de jovens e adultos: análise política da política	Fernanda Santana de Souza
38	2014	Reconhecimento de saberes e certificação profissional em tecnologia do pescado: um estudo de caso do programa CERTIFIC no Nordeste	Elizabeth de Araujo Cavalcante
39	2014	Políticas públicas em educação profissional: estudo da cultura educacional na “Cidade do samba” no Rio de Janeiro	Julio Penna Fedre
40	2014	O significado do reconhecimento dos saberes de pessoas idosas: uma análise da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) do Instituto Federal do Piauí (IFPI).	Juliana Reis Lima
41	2014	Rede CERTIFIC e PROEJA FIC: a Formação Inicial e Continuada de pescadores no Município de São Borja – RS	Graciela Pavelacki Oliveira
42	2015	Evasão escolar no curso PROEJA/FIC Pesca e Aquicultura no Município de Manoel Viana – RS	Ana Laura Sachete Garcia
43	2015	A difícil conciliação entre os três mundos: família, trabalho e qualificação profissional	Patricia Maccarini Moraes
44	2017	Certificação profissional dos pescadores e sua contribuição à pesca de Itajaí, Santa Catarina, Brasil	Sueli Maria Furtado Lima
45	2018	Reconhecimento, validação e certificação de saberes: um estudo crítico de políticas e práticas na educação de jovens e adultos	Carlos Eduardo Martins
46	2016	Programa CERTIFIC: reconhecimento de saberes de trabalhadores de materiais recicláveis, desencontros e contradições diante da regulamentação da política nacional de resíduos sólidos	Assis Francisco de Castilhos Janaina Marques Silva Simone Valdete dos Santos
47	2017	A educação profissional e tecnológica à luz da Constituição Federal: CERTIFIC como uma forma de inserção social	Ana Cristina Faria
48	2018	A oferta do CERTIFIC Soldador MIG/MAG no IFSC Campus Xanxerê	Luiz Lopes Lemos Junior
49	2008	Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana	Marilda Merênci Rodrigues
50	2014	Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de conflito de território	Suely Fernandes Coelho Lemos
51	2015	Rede CERTIFIC: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores	Rita de Cassia Dias Costa
52	2015	Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?	Mariglei Severo Maraschin

Fonte: Lemos Junior (2020).

Para se conhecer os autores que mais se dedicam a determinado assunto, Price ([entre 1965 e 1971]) “concluiu que 1/3 da literatura é produzida por menos de 1/10 dos autores mais produtivos, levando a uma média de 3,5 documentos por autor e 60% dos autores produzindo um único documento” (ARAÚJO, 2006, p. 14). Apesar de o tema ainda não estar consolidado entre os pesquisadores no Brasil, pôde-se verificar que, dos 73 autores listados (ver Figura 3), 57 autores são responsáveis por um trabalho apenas (78%, ou seja, mais do que os 60% esperados) e 7 autores, exatamente 10% do total de autores, produziram 4 ou 3 documentos (que está próximo dos 3,5 documentos por autor, mencionado por Price).

Figura 3 Ocorrências de obras por autor.



Fonte: Lemos Junior (2020).

Com o intuito de facilitar as buscas por pesquisadores do tema, as palavras-chave dos artigos científicos publicados em revista foram identificadas em forma de mapa de árvore, na Figura 4. A classificação dos termos foi simplificada a fim de se obter um resultado mais uniforme, como no exemplo da palavra-chave saberes, que agrupa os termos saberes investidos, saberes escolares e saberes não-formais. Com 18 registros, sendo o de maior frequência entre os 30 artigos, os termos relacionados à educação provam a associação que essas obras fazem do reconhecimento de saberes e

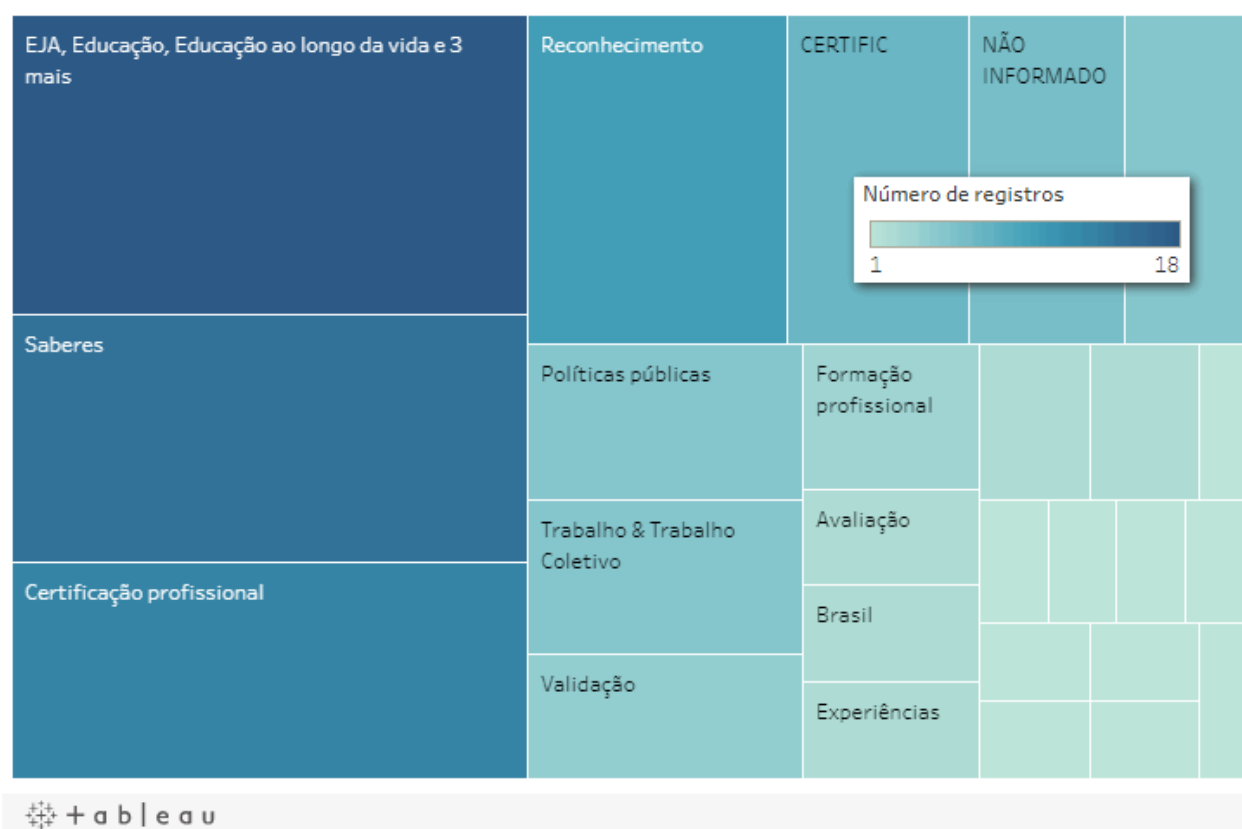
competências com a formação profissional ou com a educação de jovens e adultos. Os próximos termos mais frequentes foram: saberes, certificação profissional, e reconhecimento, com 15, 13 e 10 ocorrências, respectivamente.

Foram recorrentes também entre os artigos e resumos os estudos de casos de certificação (trabalhos nº 5, 6, 9, 11, 19, 23, 27 e 29). Foram aplicadas entrevistas nos trabalhos nº 9, 11 e 27.

Já as teses, dissertações, monografias e o capítulo de livro apresentaram estudos de casos de certificação nos trabalhos nº 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48 e 50, com entrevistas nos trabalhos nº 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44 e 47.

Figura 4 Mapas de árvore conforme o número de registros de palavras-chave dos artigos e resumos.

Palavras-chave



Fonte: Lemos Junior (2020)¹⁷.

As obras pesquisadas citam ou estudam ocupações profissionais, no entanto, atualmente, não existem relatórios disponíveis no sítio eletrônico da Rede CERTIFIC com

¹⁷ Informações dinâmicas podem ser encontradas em public.tableau.com/profile/luiz.lopes.lemos.junior.

tais informações como havia, de acordo com o relatório apresentado no Quadro 2 de Rodrigues (2012). As profissões associadas aos trabalhos acadêmicos são apresentadas em categorias de acordo com áreas afins listadas no Guia do Estudante¹⁸ (2020) relacionando-as aos números das obras do Quadro 1:

• Agronegócios	6
• Alimentos	14, 27, 34
• Artes.....	39
• Construção civil.....	5, 12, 34, 35
• Elétrica	34, 39, 40
• Eventos	34
• Financeira	33
• Fruticultura	6
• Gastronomia	14
• Hotelaria.....	12, 14, 27, 29, 34
• Mecânica.....	5, 34, 39, 47, 48
• Mineração	34
• Música.....	34
• Pesca	9, 11, 23, 34, 38, 41, 42, 44, 50
• Pintura de obras.....	34
• Produção têxtil	34, 39, 43
• Saneamento Ambiental.....	46
• Serviços de escritório.....	34
• Transporte.....	34
• Turismo	19, 23, 27, 29, 34

¹⁸Foi adotado o Guia do Estudante em detrimento da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, pois as profissões (trabalhos de nível técnico ou superior) e as ocupações (trabalhos de nível básico ou médio) são classificadas pela CBO de acordo com 10 Grandes Grupos, que os torna muito gerais, e por inúmeras famílias ocupacionais, cujas nomenclaturas não são usualmente utilizadas nas carteiras de trabalho. Ademais, não contêm títulos usuais nem no mundo do trabalho, nem descrevem os cargos comumente usados na carteira profissional do trabalhador (BRASIL, 2010). Outra fonte possível, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), recorre no problema de, ou acompanhar a CBO, ou referenciar o obsoleto livro de Categorias Profissionais Datas-Base e Base Territorial de 1990 (<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=284731&view=detalhes>). Por isso, adotamos o Guia do Estudante 2020 do Grupo Abril pela contínua atualização de sua lista de áreas profissionais e profissões.

É possível notar que a maior frequência de trabalhos referentes à pesca decorre do incentivo que foi dado para a área como piloto, quando da implantação da Rede CERTIFIC.

Outra investigação relevante para se conhecer o tema foi sondar os grupos de pesquisa registrados na base corrente do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil cadastrados no CNPq. Foram usados os mesmos descritores para esta pesquisa e a consulta foi parametrizada por linha de pesquisa com o filtro para “todas as palavras”, buscando os descritores no nome da linha de pesquisa ou nas palavras-chave da linha de pesquisa (ver Tabela 2). O único grupo encontrado foi o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho¹⁹ – NEPET da Universidade de Brasília, criado em 2000, mas que nunca foi certificado, pois continua “em preenchimento”.

Tabela 2 Grupos de pesquisa que estudam o RPL no Brasil.

Descritores	Total de grupos de pesquisa	Grupos selecionados	Total de excluídos	Data da pesquisa
D1	124	1	123	05/07/2021
D2	0	0	0	05/07/2021
D3	0	0	0	05/07/2021

Fonte: Lemos Junior (2020).

Baseando-se nos dados acima, algumas conclusões são possíveis:

- Os dados oficiais do IBGE indicaram para uma alta demanda de trabalhadores carentes de certificado. Entretanto, o tema aponta para um baixo número de produções, de acordo com as regras de bibliometria estabelecidas por Bradford, por não ser objeto de estudo de muitos periódicos. Além do mais, são apenas sete os pesquisadores que mais publicaram e estes não possuem mais de 4 estudos publicados nos indexadores pesquisados.
- Não é possível acusar somente o campo da Educação pela falta de publicações, afinal o RPL no Brasil não foi caracterizado como responsabilidade desta área até a publicação do Re-Saber em 2021. De outra feita, como pode ser possível exigir trabalhos de uma política que não apresentou expressivos resultados numéricos?

¹⁹ Disponível em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2745364607959025. Acesso em 05/07/2021.

- A baixa produção indica também que pesquisadores investigam pouco o tema, dado que não há grupo de pesquisa em atividade. Duas bibliotecas virtuais especializadas em livros técnicos e acadêmicos, do mesmo modo, não demonstraram nenhum resultado. Editoras e outras entidades do mercado da comunicação atendem a lei comercial da oferta e da procura, por isso a baixa procura sucede a uma baixa oferta de títulos.

Estas obras científicas manifestam que há um contexto histórico e político que deve ser mais bem estudado. A seguir, será necessário revelar o pano de fundo no qual foi desenvolvido o Re-Saber para as interpretações subsequentes.

3. DEMANDAS HISTÓRICAS PELO RECONHECIMENTO DOS SABERES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

As políticas brasileiras de reconhecimento de saberes e competências se desenvolveram em um cenário de crescente necessidade de certificação profissional. Essa evolução pode ser mais bem entendida conhecendo-se os conceitos de políticas públicas educacionais, competência e aprendizagem ao longo da vida. A conjuntura nacional de desenvolvimento da educação profissional no Brasil e, paralelamente, o progresso de legislações de aprendizagem ao longo da vida e reconhecimento de saberes prévios em todo o globo, especialmente em Portugal, demonstram como se deu a criação da Rede CERTIFIC.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Aristóteles acreditava que os cidadãos deveriam participar ativamente da política e apresentava uma definição abarcada de conceitos morais, onde, tanto a política, quanto a comunidade política teriam a função de promover a vida cidadã virtuosa. Para ele, a moral era objetivada pelo indivíduo, assim como a política, pelo coletivo. Em contraste com a metafísica (de característica utópica) de Platão, Aristóteles considerava inútil a política sem prática e reconhecia que, nas cidades de sua época, os cidadãos estavam distantes da virtuosidade requerida pela política (CLAYTON, [2002]). Outros pensadores também contribuíram com princípios éticos-políticos, como Tucídides, Maquiavel, Hobbes, Spinoza, Rousseau e Dewey, que formam os conceitos dos regimes políticos de muitos países da atualidade.

Regimes democráticos contemporâneos estabelecem políticas públicas para desenvolver as leis de seus países. O termo política pública possui algumas definições, como as vistas no Quadro 2:

Quadro 2 Definições de políticas públicas de três autores.

Rua (1997 apud COSTA, 2015, p. 30)

“[...] as políticas públicas são públicas e não são privadas ou apenas coletivas. A dimensão pública das políticas é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem e sim pelo seu caráter imperativo, que é uma característica central da atividade política, e pelo fato de que as decisões e ações estão revestidas de soberania do poder público.”

Muller e Surel (2004 apud COSTA, 2015, p. 30) “[...] a existência de um quadro normativo; a combinação de força política e de elementos de competências; e a constituição de uma ordem local.”

Souza (2005 apud COSTA, 2015, p. 30) “[...] o campo do conhecimento que tem por objetivo colocar o governo em ação, analisar essa ação e propor mudanças nas ações, se e quando necessário. Desse modo, o processo de formulação de uma política é o modo com que os governos colocam em ação seus propósitos na perspectiva que efetivar as mudanças desejadas na realidade.”

Fonte: Lemos Junior (2021), com base em Costa (2015, p. 30).

É possível entender, portanto, que políticas públicas são ações normativas locais, para um fim peculiar e prático, reivindicadas por atores sociais do setor público ou da sociedade civil. Costa (2015, p. 30-31) identifica três tipos de demandas para políticas públicas: (1) demandas novas: são aquelas que surgem a partir de um fato novo (por exemplo: legislação necessária para regular as atividades de motoristas de aplicativos); (2) demandas recorrentes: demandas que se revelaram no passado, que se extinguíram temporariamente ou receberam atenção, mas não foram resolvidas e ressurgiram, necessitando de legislação ou ajustes (exemplo: demarcação de terras indígenas); e (3) demandas reprimidas: revelaram-se no passado, mas não foram regulamentadas, nem são pauta de discussão de agendas governamentais (como a obrigatoriedade de certificação de profissionais de áreas técnicas, para pessoas que trabalham com ferramentas ou em situações perigosas para si ou outrem). A certificação profissional, pela criação da Rede CERTIFIC, passou de demanda reprimida a demanda recorrente, quando o Governo reformulou a política com novos princípios, processos e estratégias, passando a se chamar Re-Saber.

Com o objetivo de se conhecer as políticas públicas e seus propósitos aparentes e ocultos, torna-se necessário conhecer as pessoas e os grupos que as criam, pois, **“os referenciais dos atores envolvidos no processo de formulação da política estão implícitos na definição do problema, na escolha das alternativas de solução e na escrita do texto político”** (COSTA, 2015, p. 22, grifo do original).

Algumas fases são comuns às políticas públicas até a produção textual, como as formulações das alternativas para a solução do problema social e os padrões da organização das políticas (onde são usadas táticas de ação). Durante a fase de formulação das alternativas são visíveis as intenções de cada grupo social. As propostas

são organizadas por meio de lutas (em que há um grupo vencedor e um derrotado), jogos (um grupo vence o outro sem a eliminação deste) e/ou debates (um grupo convence o outro e o faz defensor de suas propostas). Durante esse processo, os grupos tentam convencer-se através de táticas, tais quais: “a persuasão, a pressão pública, o intercâmbio, a negociação, o compromisso e inclusive a obstrução” (COSTA, 2015, p. 32).

Muitas são as dificuldades de se aprovar e implantar uma política pública com eficácia. O Quadro 3 apresenta algumas dificuldades de âmbito textual (o texto jurídico), temporal (o tempo do processo até a publicação da norma) e executivo (a aplicação da normativa).

Quadro 3 Dificuldades de aprovação e implantação de políticas públicas.

Âmbito	Dificuldades
Textual	<ul style="list-style-type: none"> • O texto pode não entrar na agenda pública. • O texto pode não ser votado. • O texto pode ser aprovado com alterações.
Temporal	<ul style="list-style-type: none"> • O tempo gasto nestas ações podem ultrapassar o mandato da gestão pública que participou do processo. • As demandas podem mudar. • As demandas podem não mais existir.
Executivo	<ul style="list-style-type: none"> • Possível alteração do texto original redigido pelos legisladores. • Falta de vontade política ou dos grupos envolvidos. • Escassez de recursos. • Cessação da demanda.

Fonte: Lemos Junior (2021), com base em Costa (2015, p. 24).

Para se tornar ordenamento jurídico, a política pública de certificação profissional do Brasil venceu estas dificuldades e foram executadas algumas certificações até a nova reformulação do CERTIFIC. Resta observar se a política proposta pelo novo ordenamento do Re-Saber será executada e se ela perpassará o mandato do presidente Jair Bolsonaro em que foi criada, provando ser uma política de estado, não de governo²⁰, como espera Wollinger (2020).

²⁰ As políticas de governo, segundo Carlos Cardoso têm “alta vinculação com chefes de poder executivo, ou seja, prefeitos, governadores, presidentes, cargos oriundos do voto, visando atender situações como atendimento de promessas de campanhas e oportunidades que ensejam ganhos políticos” (INSTITUTO MILLENIUM, 2020, n.p). Enquanto isso, as políticas de estados são “estruturantes e longínquas, estas costumam atravessar os governos e não são modificadas, por isso, são mais robustas e complexas” (2020, n.p).

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Existe uma ampla bibliografia a respeito da história da educação profissional no Brasil. Não é a pretensão desta pesquisa exaurir este assunto, mas para contextualizá-lo criamos uma linha do tempo²¹ que está representada na **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, na Figura 7 e na Figura 8, fundamentada no livro de Cordão²² e Moraes (2017) *Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Notamos, com as figuras, que as três últimas décadas foram as que mais foram publicadas normas que interferem, direta ou indiretamente, na educação profissional. No citado livro, os autores discutem os principais eventos relacionados à educação profissional desde 1500, entretanto iniciamos a linha do tempo em 1808, com o estabelecimento da Família Real no Brasil. Este evento estimulou o surgimento das primeiras políticas públicas referentes à educação profissional formal. Acrescentamos algumas datas à linha do tempo original de Cordão e Moraes (2017), principalmente de notas da comemoração do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e do histórico do Ministério da Educação (BRASIL, [2009a]; 2021). Este tópico discute essa seleção.

O prestígio e o estigma que o trabalho tem na sociedade brasileira é o ponto de partida para se entender a importância da educação profissional e tecnológica no Brasil hodierno. Como colônia extrativista de Portugal desde o século XVI, “o que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho” (HOLANDA, 1995, p. 49). O historiador e pesquisador Sérgio Buarque de Holanda (1995), enfatiza a ética do trabalho e a ética da aventura para o povo português. Portugal valorizava a ética da aventura, pois acreditava que a recompensa imediata era muito mais digna do que a prática laboral, considerava lucro torpe o trabalho rigoroso e cauteloso e “nada lhes parece mais estúpido e mesquinho do que o ideal do trabalhador” (p. 44).

Sabendo disso, é possível compreender o investimento nas navegações portuguesas, a colonização extrativista e a prática escravagista. Nas primeiras viagens ao

²¹ Esta linha do tempo pode ser mais bem explorada acessando timetoast.com/timelines/2382433.

²² “Educador, sociólogo e filósofo. Graduado em Filosofia e Pedagogia. Especialista em Educação Profissional, Administração Educacional e Sociologia da Educação. Atuei como Conselheiro nos Conselhos de Educação do Município e do Estado de São Paulo e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Já fui Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e da Câmara de Educação Básica do CNE. Representei o Brasil no MERCOSUL Educacional. Atuei durante mais de trinta anos no Senac de São Paulo, ocupando cargos técnicos e gerenciais [...]” Informações coletadas do Lattes em 27/06/2020.

Brasil, os navegadores portugueses faziam comércio através de escambo com os indígenas brasileiros, mas estes foram escravizados quando a Coroa Portuguesa intensificou a extração de recursos e, posteriormente, o cultivo da terra (HOLANDA, 1995).

Com a necessidade de mão-de-obra, os portugueses fizeram do Brasil um país de destaque na história da escravidão. Este exemplo foi seguido por outras nações, tornando a escravatura um fenômeno mundial. Os portugueses trouxeram populações africanas inteiras para o Brasil por acreditarem que os negros africanos eram mais resistentes fisicamente do que os indígenas brasileiros (CHITAS, 1997).

A sociedade colonial era formada pelos proprietários de terra e suas famílias (camada mais alta da sociedade rural), seguidos pelo clero, pelos artífices, mecânicos, tecelões, e finalmente pelos indígenas e escravos negros, nesta ordem decrescente de importância social. Os ofícios eram ensinados aos escravos e executados por eles, diminuindo o número de artífices trabalhadores livres, tornando o trabalho manual, já desvalorizado pelos portugueses, ainda mais discriminado pela sociedade (RODRIGUES, 2002).

Figura 5 Trajetória da educação profissional de 1808 a 1880.



Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio de Timetoast, com base em Cordão e Moraes (2017).

Geralmente, o conhecimento técnico era ensinado nas oficinas pelos mestres de ofício aos aprendizes. Celso Suckow da Fonseca²³ considerava os padres jesuítas os

²³ Celso Suckow da Fonseca foi engenheiro e autor da clássica obra *História do ensino industrial no Brasil*. Fez parte de uma geração de engenheiros-educadores que defendiam a educação profissional. O verbete *Celso Suckow da Fonseca* faz parte do *Dicionário de Educadores no Brasil* de Maria Ciavatta Franco e Rebeca Gontijo (RODRIGUES, 2002).

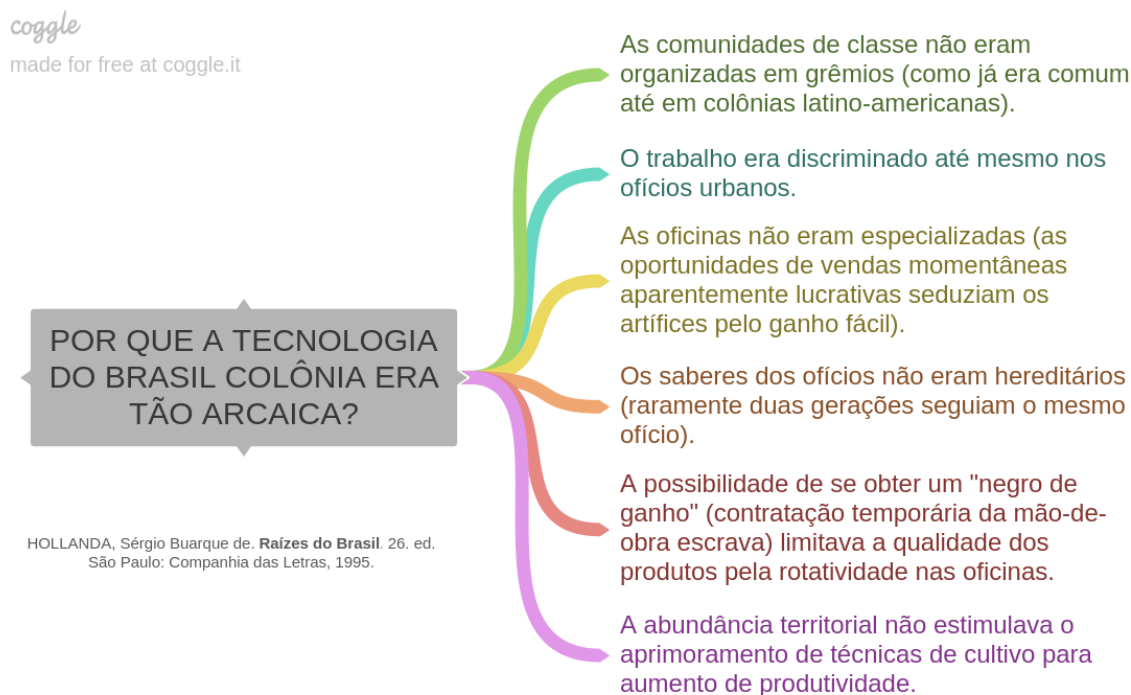
primeiros educadores brasileiros, porque ensinavam aos indígenas, e posteriormente aos africanos, ofícios técnicos em metalurgia e agricultura, não com o cunho humanista, mas para a construção de igrejas católicas, utensílios eclesiásticos e ferramentas de uso geral, como anzóis e facas (RODRIGUES, 2002). Com a descoberta de metais e pedras preciosas, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda para aumentar o controle dos recursos e da economia da Colônia.

Diferentemente de países europeus que se desenvolviam industrialmente, a economia portuguesa baseava-se no extrativismo das colônias. O Brasil Colonial não sofreu industrialização até 1808, por proibição de Portugal, que temia que o comércio e o enriquecimento dos proprietários de terras lhes dessem autonomia da Coroa (ALLAIN, 2015, n.p). Por esse motivo, a tecnologia da colônia estava estagnada e ultrapassada. Para Holanda, a tecnologia não evoluía no Brasil Colonial menciona alguns motivos, conforme pode ser visto na Figura 6. Empregamos os conceitos de Durozoi e Roussel (1996) para técnica e de Barbieri (1990) para tecnologia:

técnica: (sentido antigo) conjunto de procedimentos de um ofício ou de uma arte, codificados e transmitidos, que permitem obter um efeito considerado útil; (sentido novo) conjunto de procedimentos deduzidos de um conhecimento científico e que permite operar suas aplicações. (apud PEREIRA; BAZZO, 1997, p. 41).

tecnologia: estudo sistemático das técnicas; conjunto de conhecimentos referentes às atividades práticas; conjunto organizado de conhecimentos de diversas origens (novos ou antigos, científicos ou empíricos) empregados na produção e comercialização de bens e serviços. (apud PEREIRA; BAZZO, 1997, p. 43).

Figura 6 Por que a tecnologia do Brasil Colônia era tão arcaica?



Fonte: Lemos Junior (2021), com base em Holanda (1995, p. 58).

Com a vinda da Família Real, o Brasil passou de colônia para império aumentando a necessidade de mão-de-obra qualificada para atender o consumo de itens refinados, de alto valor, para a Família Real e a Corte (ALLAIN, 2015). D. João VI permitiu a abertura dos portos, a instalação de indústrias e criou o “Colégio das Fábricas, que se constituiu no primeiro estabelecimento que o poder público instalou no país a fim de atender à ‘educação dos artistas e aprendizes’” (RODRIGUES, 2002, p. 52). Foram criadas outras instituições de educação como Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e do Rio de Janeiro; Escola Superior de Matemática, Ciências, Física e Engenharia, e aulas avulsas de nível médio e superior da política e da administração, porquanto era preciso profissionais aptos aos quadros da Coroa portuguesa, à defesa do território, aos portos, às indústrias e manufaturas (ALLAIN, 2015; HILSDORF, 2012).

Em 1816, por decreto, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios e foram concedidas pensões a artistas e artesãos franceses recém-chegados. “Os estudos realizados na escola eram voltados para as atividades, cuja prática e utilidade dependiam de conhecimentos teóricos das artes e das ciências naturais, físicas e exatas” (CAMARGO, 2012, n.p). Naquela época não se distinguia as belas-artes das artes mecânicas, havendo grande valorização do ofício. A instituição foi transformada, em 1820, em Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que reduziu as

áreas de conhecimento atendidas. Em 23 de novembro de 1820, foi criada por outro decreto a Academia das Artes, com “aulas de pintura, desenho, escultura e gravura [...], estabelecendo, ainda, aulas de arquitetura e mecânica, juntamente com as de botânica e química” (CAMARGO, 2012, n.p). A Academia das Artes não saiu do papel até que o prédio ficasse pronto, seis anos depois. Quando inaugurou, sofreu alteração de outro decreto que o denominou Academia Imperial de Belas Artes onde constavam disciplinas de exatas, físicas, ciências naturais e artes, ou seja, com um formato técnico mais próximo do idealizado em 1816 para a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. O decreto de 30 de dezembro de 1831 promulgou um novo regulamento, fazendo a instituição dedicar-se exclusivamente às artes (GABLER, 2015).

O Brasil imperial contou ainda com outras medidas na política educacional, como o art. 179, inciso XXXII, da Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, que tornava a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Três anos depois, o Imperador d. Pedro I mandou, através da Lei de 15 outubro de 1827, “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, com auxílio do método de Joseph Lancaster. Também conhecido como sistema monitoral ou ensino mútuo, instituía classes separadas pelos níveis de conhecimentos dos alunos e eram compostas por monitores, tutores e discípulos. Os monitores supervisionavam e ensinavam os tutores, que eram alunos mais adiantados. Estes ensinavam grupos de dez outros alunos. O método aumentava a produtividade e facilitava a tarefa dos professores-monitores (CORDÃO; MORAES, 2017).

As escolas normais, criadas em 1830, inspiraram os liceus de artes e ofícios, anos mais tarde, a ministrar cursos, a cargo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, para os trabalhadores da indústria, da lavoura e do comércio. De acordo com Cordão e Moraes (2017), outra instituição, o Imperial Colégio Pedro II, Colégio-padrão do período imperial, apesar de tantas outras iniciativas imperiais, foi uma das mais importantes obras da educação pública pré-republicana. “D. Pedro II, em sua última Fala do Trono (3 de maio de 1889), pediu à Assembléia Geral Legislativa a criação de escolas técnicas” (RODRIGUES, 2002, p. 55). Atualmente, o Colégio Pedro II também se dedica à educação profissional.

Figura 7 Trajetória da educação profissional de 1890 a 1970.



Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio de Timetoast, com base em Cordão e Moraes (2017).

Com a República instituída em 1889, a Educação passou a ser atribuição do Ministério da Justiça e dos Negócios. No ano seguinte, o Decreto nº 981, conhecida como Reforma Benjamin Constant, regulamentou a instrução primária, secundária e o ensino profissional (CORDÃO; MORAES, 2017). A Constituição Republicana de 1891 discriminava as competências legislativas da União e dos Estados relativas à Educação. A União legislava sobre o ensino superior e os Estados sobre o primário e o secundário.

Ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio foi atribuída a educação profissional no mandato do Presidente Afonso Pena, em 1906. Ele apresentou, no mesmo ano, ao Congresso um projeto que criava um regime de colaboração entre União e Estados para o ensino prático industrial, agrícola e comercial. Foi criada a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, expandindo o ensino profissional ferroviário. Ao seu legado na educação profissional, estão mais três escolas teórico-práticas em agricultura e oito escolas de aprendizado agrícola. (CORDÃO; MORAES, 2017). O início da república foi um período de grande progresso industrial: o país passou, nos primeiros 20 anos de república (de 1889 a 1909), de 636 para 3.362 indústrias (RODRIGUES, 2002).

O Decreto nº 7.566, de 1909, criou 19 escolas profissionais sob o mandato do Presidente Nilo Peçanha, “uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional, em cada uma das capitais estaduais”. Conforme Carvalho (2018, p. 3-4), o “ensino agrícola e a instrução profissional entre outras coisas contribuiriam para um ‘espírito de associação’ entre empresários e trabalhadores, propondo uma espécie de

‘paz social’”. O país carecia sim, de industriários, mas também de trabalhadores qualificados nas diversas profissões. Na primeira turma da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina eram ensinados os ofícios de ferraria, encadernação, tipografia, carpintaria e escultura (ALMEIDA, 2010), profissões autônomas.

Uma importante entidade internacional foi criada em 1919, a Organização Internacional do Trabalho – OIT. É importante mencioná-la porque ela influenciou o ordenamento legislativo brasileiro e é promotora da certificação profissional.

Pela primeira vez, o ensino profissional tornou-se obrigatório pelo Decreto nº 5.241, de 1927, nas escolas primárias mantidas pela União ou que recebiam recursos dela. As discussões sobre ensino profissional voltavam-se para atender os requerimentos do mundo do trabalho (visão desenvolvimentista). No ano anterior foi criado o Serviço Nacional de Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Foi um período de intensos debates sobre os ideais da Escola Nova em clima de otimismo pedagógico, o que favorecia a educação profissional, fato constatado pelos participantes da I Conferência Nacional de Educação, ocorrido em 1941 (CORDÃO; MORAES, 2017).

O Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, criado em 1930, teve como seu primeiro ministro Francisco Campos. O Conselho Nacional de Educação – CNE foi criado em 1931 e, no mesmo ano, pelo Decreto 20.158, a profissão de contador foi regulamentada e houve a reestruturação do ensino comercial. Cordão e Moraes (2017) revelam que esta foi a primeira norma que estruturou a educação profissional. Uma universidade técnica foi criada em 1932, mas não foi implantada. A Universidade de São Paulo foi estabelecida mais tarde e os cursos planejados por aquela universidade na área técnica foram incorporados como Escola Politécnica.

Os mandatos de Getúlio Vargas foram marcados por diversas legislações que asseguravam direitos aos cidadãos. A educação profissional foi valorizada naquele ambiente político: as Escolas de Aprendizes Artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas, a criação de Liceus Profissionais e do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Tais políticas foram aplicadas, não com textos que sugerissem o assistencialismo, mas como potenciais centros de qualificação profissional. A indústria brasileira²⁴ estava aquecida naquela ocasião e o país passou de predominantemente agrícola para industrializado (ALLAIN, 2015, n.p).

²⁴ Dá-se mérito a essa expansão, pelo envolvimento das grandes potências industriais nas duas Grandes Guerras Mundiais, que ocasionaram baixa concorrência e grande demanda internacionais.

Outros indicativos sobre a valorização do ensino técnico e profissional nesse governo foram a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a asseguaração do ensino industrial/profissional da Constituição de 1937 e a equivalência do ensino industrial a ensino de nível médio, não mais primário (RODRIGUES, 2002). Além do mais, esta foi a primeira vez que a modalidade de ensino industrial permitia o ingresso ao ensino superior à cursos correlatos à formação técnica (RODRIGUES, 2002). Por outro lado, foi mantida a dicotomia entre educação para os filhos das elites e educação para os filhos dos trabalhadores, porque dedicava “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas” (BRASIL, 1937, artigo 129).

De 1942 a 1946, ocorreram atividades legislativas que ficam conhecias como Reforma Capanema. Em 1942, três decretos tiveram grande relevância para a educação profissional: o Decreto-Lei nº 4.048, o Decreto-Lei nº 4.073 e o Decreto-Lei nº 4.127. O primeiro criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). O segundo, ficou

conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. (BRASIL, [2013], n.p).

Também definiu que os ensinos de ofícios seriam ministrados por instituições federais, municipais ou particulares. E o terceiro decreto, transformou os liceus em escolas industriais e técnicas e organizou os estabelecimentos federais de educação profissional conforme os dois ciclos do decreto recentemente criado.

Nesse período, outras diretrizes foram criadas, como a Lei Orgânica do Ensino Secundário; a Lei Orgânica do Ensino Comercial; a Lei Orgânica do Ensino Primário; a Lei Orgânica do Ensino Normal; a Lei Orgânica do Ensino Agrícola; a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada; e criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, em 1946.

A Constituição de 1946 definia a legislação do trabalho no artigo 157, com destaque ao inciso IX, que proíbe pessoas menores de 14 anos de trabalhar, mulheres e menores a trabalhos insalubres e menores de trabalhos noturnos. Dedicou um capítulo à educação e à cultura, disponibilizando recursos financeiros e condições para se cumprirem os dispositivos legais daquele período. Salienta também a garantia do ensino primário gratuito e do ensino de níveis posteriores a quem comprovasse não ter condições de pagá-lo; bem como, criou a obrigação das empresas industriais e

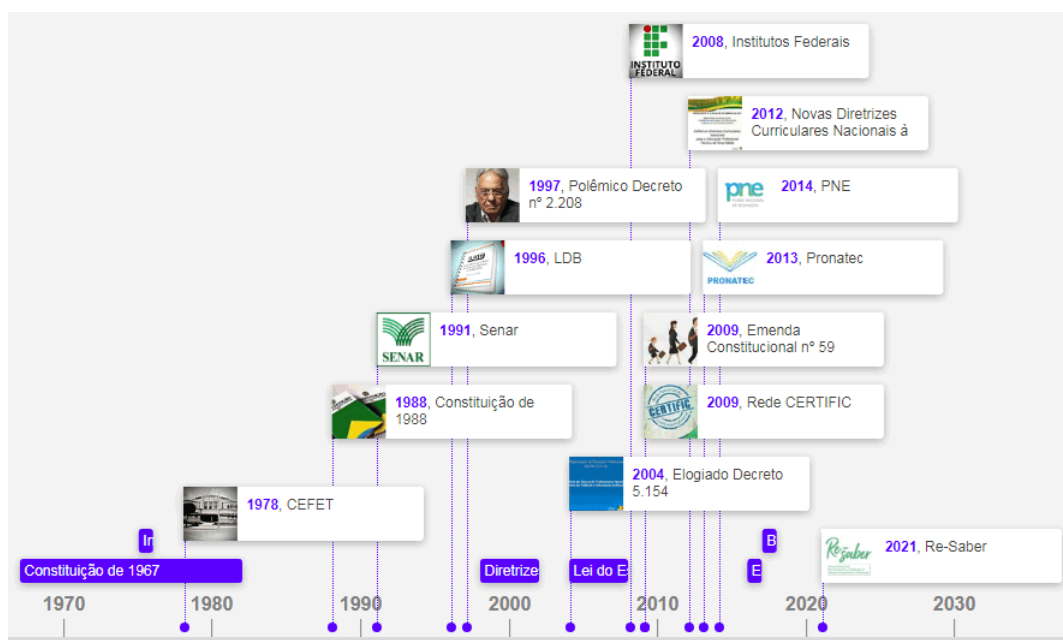
comerciais “a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores” (BRASIL, 1946, artigo 168, inciso IV).

O período de 1950 a 1954 foi de intensas discussões para a criação da primeira LDB. Como resultado dessas discussões, surgiu um conjunto de legislações que permitiu aos egressos da educação profissional ingressar no ensino superior, demonstrando por exames, o conhecimento das disciplinas não estudadas e a equivalência entre os cursos secundários e os profissionais de nível médio (CORDÃO; MORAES, 2017).

Sob o mandato do Presidente Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), ocorreu a aproximação entre Estado e economia, e o ícone da indústria nacional era a indústria automobilística. O Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek contou com 73% dos investimentos em produção de energia e transporte e, pela primeira vez, é destinado ao setor de educação um percentual tão significativo de 3,4% dos investimentos federais. Boa parte desses recursos tinha o objetivo de formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (CORDÃO; MORAES, 2017).

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. (BRASIL, [2009b]).

Figura 8 Trajetória da educação profissional de 1970 a 2021.



Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio de Timetoast, com base em Cordão e Moraes (2017).

Depois de treze anos de discussões, foi aprovada a primeira LDB, em 1961. Para Cordão e Moraes (2017) é interessante sobressaltar a equiparação do ensino profissional técnico ao ensino acadêmico para a continuidade de estudos com valor formativo similar, que marcou o fim, ao menos juridicamente, do dualismo ensino acadêmico para as elites e técnico para as camadas pobres. O artigo 100 da lei proporcionava experimentos educacionais para a educação profissional, porém, os autores lamentam que pouco se ousou nesse sentido.

Nos governos seguintes (1964 a 1985), de regime militar, foi promulgada a Constituição de 1967, considerada centralizadora por Cordão e Moraes (2017). Nesse período, ocorreram alianças do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID), consequência de acordos do Brasil com o governo norte-americano para o desenvolvimento da educação, cultura e ciências. A nova constituição estabeleceu a possibilidade de oferta de cursos superiores de tecnologia; reduziu os recursos do ensino (baixos salários e pouca infraestrutura escolar) e regulamentou o ensino de primeiro e segundo grau com obrigatoriedade do ensino profissional integrado ao último. Considerada, por Cordão e Moraes (2017), uma experiência desastrosa, a obrigatoriedade do ensino profissional integrado ao secundário foi retirada em 1982.

As Escolas Industriais passaram a ser chamadas de Escolas Industriais Federais e, depois, Escolas Técnicas Federais. Em 1975, incentivos fiscais no Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas para treinamento profissional pelas empresas promoveram aumento do desenvolvimento de trabalhadores. O Serviço Nacional de Formação Profissional Rural – Senar foi criado no ano seguinte pelo Decreto nº 77.354. A Lei nº 6.545, de 1978, transformou três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. “Esta mudança conferiu àquelas instituições mais uma atribuição, **formar engenheiros de operação e tecnólogos**, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde” (BRASIL, [2009b], p. 5, grifos do original).

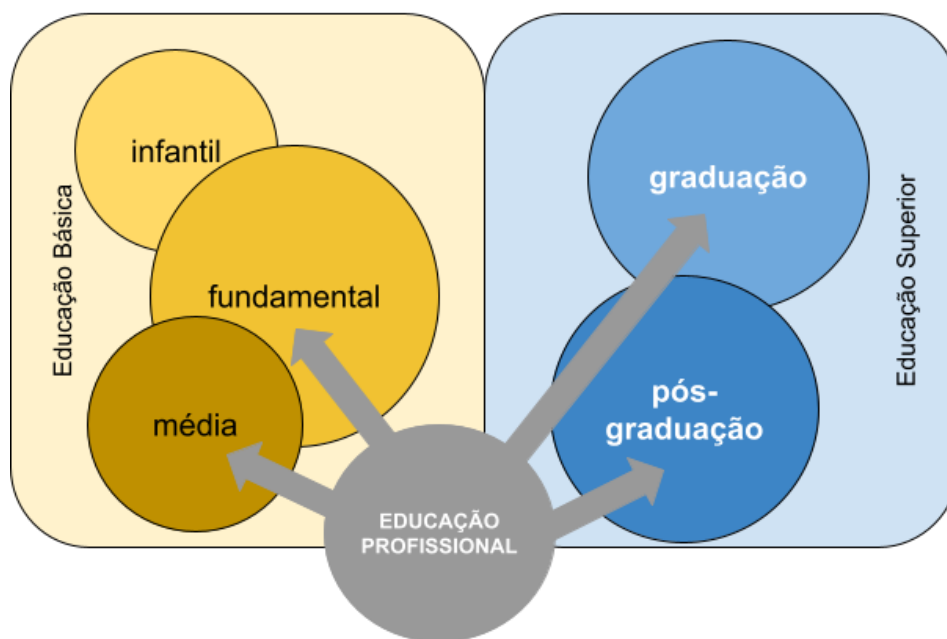
Responsável pela formação inicial e continuada de trabalhadores, o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra (SNFMO), foi criado em 1988, mesmo ano da promulgação da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), apelidada de Constituição cidadã, por ser democrática e descentralizadora (CORDÃO; MORAES, 2017). A Constituição de 1988 mantém a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica,

concebendo-a como um direito público subjetivo. Os artigos 114 (inciso IV), 205 e 227 garantem como “absoluta prioridade” o “direito à profissionalização” e a “formação para o trabalho”; e situam a educação profissional entre os direitos à educação e ao trabalho (BRASIL, 1998).

Na década de 1990, as Escolas Técnicas Federais se tornaram Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e foi criado pela Lei nº 8.315, de 1991, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.

Publicada em 1996, a atual LDB dedicou o capítulo III, do Título V, à educação profissional, quatro artigos (do 39 ao 42), de um total de 92. Compôs a educação brasileira em dois níveis: educação básica e superior. A básica contém a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; a educação superior em graduação e pós-graduação. “A educação profissional ficou onde, mesmo?”, questiona Wollinger (IFSC, 2021a, n.p). Na Figura 9, vê-se que a educação profissional não tem uma posição definida nos dois níveis de educação, como o ensino médio, por exemplo. Talvez a educação profissional precisasse de outro nível, que não fosse a educação básica, nem a superior, mas que tivesse um espaço bem definido na legislação. Como está, ela permeia a educação básica e superior, sem um corpo único, íntegro, refletindo a historicidade brasileira da educação profissional e do trabalho.

Figura 9 Níveis de educação adotados pela LDB de 1996.



Fonte: Reelaborado por Lemos Junior (2021).

Fundamentado nos artigos 60 e 211 da Constituição Federal, foi sancionado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Fundef, de natureza fiscal e redistributiva, garantindo recursos para o ensino fundamental gratuito e obrigatório e para valorização dos profissionais do magistério. Em contrapartida, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208, de 1997, desvinculou a educação profissional do ensino médio, reduzindo os custos da máquina estatal e sucateando a Educação Profissional e Tecnológica – EPT até a data da sua revogação em 2004. Para ter efeito, o Governo Fernando Henrique alterou a LDB: o artigo 36-A desobrigou o Estado a ofertar a educação profissional.

O período de 1998 a 2002 foi marcado pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. Foram aprovadas as primeiras diretrizes para a educação básica e foi definido que o ensino tecnológico seria ofertado como graduação, elevando a educação profissional ao nível superior.

Durante os dois mandatos dos Presidentes Lula e Dilma Rousseff, uma série de atos legais estabeleceu uma política pública voltada para a educação profissional. O Decreto nº 5.154, de 2004, revogou o Decreto 2.208, de 1997, vinculando os cursos técnicos ao ensino médio novamente, e desimpedindo o governo federal de ofertar educação profissional. O ano de 2008 foi marcado por grandes conquistas à educação profissional: foi criada a Lei nº 11.788, chamada de nova Lei do Estágio, vista como um progresso para as relações trabalho e escola; foi publicado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT (instituído anualmente por Portaria Ministerial), que define os requisitos mínimos para as ofertas de cada curso técnico; e a Lei nº 11.892, de 2008, conhecida como Lei dos Institutos, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No ano seguinte, a Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1.082, de 2009, originou a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC, primeira norma que se atém ao reconhecimento de saberes e competências profissionais. A Rede CERTIFIC foi reestruturada em 2014 e substituída em 2021 pelo Re-Saber (estas políticas públicas serão discutidas nos tópicos seguintes).

Depois disso, outras importantes legislações surgiram, como a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliou a abrangência dos programas suplementares (material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde) para todas as etapas da educação

básica; a Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, que estabeleceu as DCN à educação profissional de nível básico; e a Lei nº 12.513, de 2011, que constituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, que carrega marcas suntuosas para a educação, como as mais de 8 milhões de matrículas entre cursos técnicos e de formação inicial e continuada, com uso de 10 bilhões de reais, entre 2011 e 2014 (BRASIL, 2015a).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE com 20 metas ousadas para serem cumpridas até 2024, como erradicar o analfabetismo (meta 9); oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional (meta 10); triplicar, mantendo a qualidade, a educação profissional técnica de nível médio” (meta 11).

Discussões sobre a modalidade Educação a Distância iniciaram em 2002, mas somente em 2016, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 1, que a regulamenta. Esta resolução inclui educação profissional de nível médio e institui para isto, colaboração entre a União e os Estados e o Distrito Federal, restringindo a cursos do CNCT.

A Lei nº 13.415 alterou a LDB em 2017, instituindo a formação técnica e profissional como um dos cinco itinerários formativos do currículo do ensino médio. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC ratifica isto em 2018. Além disso, a Lei 13.415 cria base para a certificação profissional, alvo da nossa pesquisa, nos artigos 36, § 6º, incisos I e II da LDB (grifo nosso):

“[...] § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a **inclusão de vivências práticas de trabalho** no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de **concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho**, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. [...]”(NR)

Os incisos I e II reconhecem os saberes adquiridos no trabalho como legítimo, passível de certificação, baseando-se na educação formal. Permite também reconhecer uma parcela de um saber abordado por determinada certificação, concedendo ao trabalhador uma ou mais certificações intermediárias. O inciso II, deste parágrafo, dá suporte portaria do Re-Saber, criada em 2021 (Figura 8), que permite certificações intermediárias, mesmo que o projeto do curso formal de referência não os possua. O Re-

Saber, normativa base desta pesquisa, terá atenção em tópico próprio.

Comparando-se a Figura 8, com a Figura 5 e a Figura 7, observamos uma preocupação cada vez maior dos sistemas de governo na educação profissional. Apesar das viravoltas de valorização e desvalorização, de evoluções e involuções da educação profissional, esta linha do tempo mostra-nos que as últimas três décadas foram marcadas por ações legislativas que ampliaram as possibilidades de ofertas de cursos profissionais, em diferentes níveis. As mais recentes normas indicam uma incorporação crescente e fundamentada da educação profissional no currículo do ensino médio, como formação humana. Por outro lado, ainda não é possível ver a educação profissional com integridade na sua forma (Figura 9), de modo a possibilitar uma estrutura mais autônoma para legislar e articular, com mais propriedade, a educação profissional entre os diferentes atores do governo e da sociedade.

3.3 RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS

Reconhecimento de saberes e competências é um assunto discutido globalmente com múltiplas nomenclaturas e visões. As polêmicas relacionadas ao assunto não são poucas. Tais polêmicas começam com a definição de saberes, às quais são arremetidas à clássica discussão sobre teoria e prática. Barato (2004, p. 15) inicia a conversa propondo que “teoria e prática são categorias inadequadas para explicar a natureza do saber humano”. O tema pode mudar de nome e de contexto, como na argumentação de Pera (1996 apud PAVIANI, 2009, p. 80),

[...] um fazer (que exige experimentos, observações, cálculos, etc.) e um agir (que exige condições artificiais, situações novas, aparelhos, instrumentos, procedimentos, etc.) a serviço do conhecer (que exige premissas, conclusões, explicações, teorias, modelos, princípios, etc.).

Os fazer e agir estão no campo prático, enquanto o conhecer no campo teórico. É notável como Pera (1996) não apresenta os campos prático e teórico na esfera da dualidade, um jogo de forças, mas de uma simbiose entre eles (apud PAVIANI, 2009).

Aristóteles, tratando sobre moral política, entendia que elucubrações sem aplicação tornam a política inútil. Outros pensadores dedicaram a descrever, explicar e analisar o par teoria e prática. Para Marques (2003 apud REZER, 2019), teoria e prática revelam-se como dois conceitos de uma mesma ação concomitantemente, e Merrill²⁵ avança um

²⁵ M. David Merrill é um pesquisador britânico especializado em tecnologia educacional.

pouco mais, deixando de utilizar o termo teoria e prática, pois “vê o saber humano como algo unitário” (BARATO, 2004, p. 97).

Surge outro par para substituir o desgastado par teoria e prática: o saber e o fazer. Um olhar descuidado pode dar a entender que se mudaram os nomes, mas manteve-se a definição. Por isso, Ryle²⁶ argumenta que o saber tem uma abrangência tão ampla a ser estudada que tem um *status* epistemológico próprio, anulando assim a “falsa dicotomia entre saber e fazer” (BARATO, 2004, p. 108). Estas reflexões ajudam a entender os autores que apregoam que o reconhecimento de saberes informais ou não-formais é legítimo, porquanto não há prática sem uma técnica envolvida, mesmo que inconsciente.

A existência de trabalhadores que desenvolvem seus ofícios e mantêm suas subsistências sem formação escolar ou acadêmica, prova que o mercado absorve seus produtos e serviços pelo desempenho aceitável de suas atividades. Considerando essa formação e para o reconhecimento e a certificação de saberes prévios, Zabala e Arnau (2016, p. 10, grifos do original) identificam três formas de educação:

Educação formal é aquela que tem caráter intencional, planejado regulado; **educação informal** é aquela que se dá de forma não intencional e não planejada; e **educação não formal** é aquela que se produz de maneira intencional e planejada, mas fora do âmbito regular.

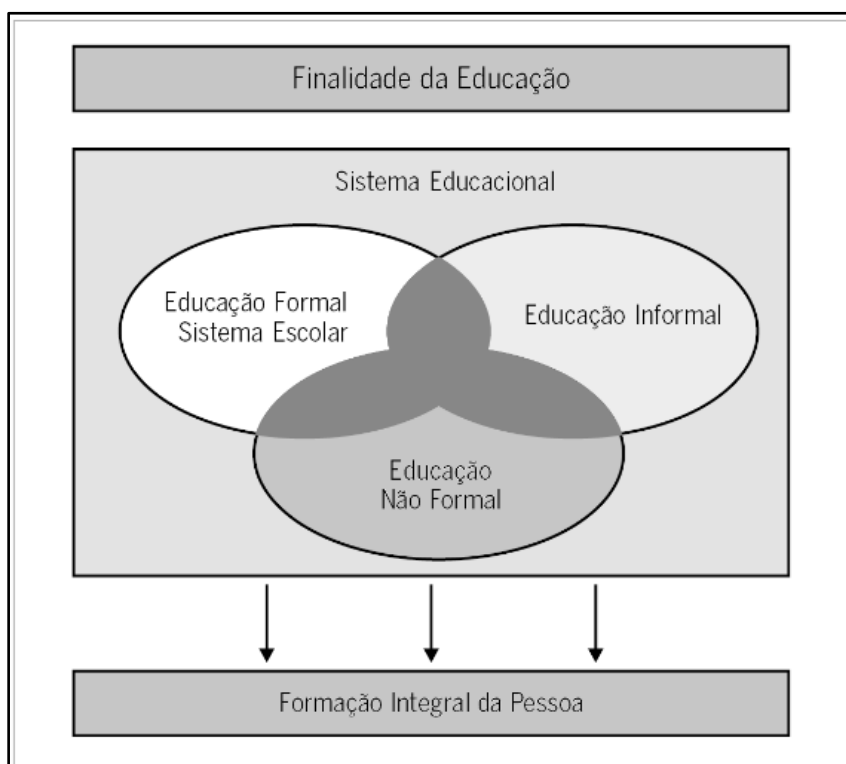
A Figura 10 apresenta, de forma esquemática, que o sistema educacional deve considerar o sistema escolar (educação formal) uma parte da formação necessária à formação integral da pessoa, independente do conceito de finalidade adotado²⁷. Zabala e Arnau (2016) reconhecem o sistema educacional como algo muito mais amplo do que o sistema escolar, pois esse sistema entende que agentes educacionais (como pais, professores, amigos) estão inter-relacionados em diferentes lugares (na família, na escola, ou no esporte) mesmo que seus limites não estejam bem demarcados. O esquema aponta para a legitimidade das educações informais e não-formais²⁸.

²⁶ Gilbert Ryle foi um filósofo britânico, que viveu entre 1900 e 1976, que atacou os dualismos.

²⁷ Zabala e Arnau (2016, p. 10) criaram um quadro comparativo com diferentes definições sobre a finalidade da educação sob a ótica de diferentes organizações internacionais, como ONU, UNESCO, UNICEF e OxfamIntermón.

²⁸ Considerar-se-á, para esta pesquisa, preferencialmente, a grafia do termo “não-formal” seguindo a nomenclatura do Thesaurus Brasileiro da Educação (pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php).

Figura 10 Fluxo representativo desde a finalidade da educação até a formação integral da pessoa.



Fonte: Zabala e Arnau (2016, p. 12).

Um importante pensador da educação, que fundamenta o sistema educacional de muitos países e instituições, é John Dewey. Sua obra é vastíssima e recentemente foram organizados em 37 volumes por Jo Ann Boydston, incluindo livros e artigos. Dewey postulou teorias em diferentes áreas, como a metafísica, a psicologia, a estética, a ética e a área social. Ficou mais conhecido como o fundador do pragmatismo. Por contribuir em todas as áreas da filosofia de sua época, foi um importante comentarista social, requisitado e publicado pelos mais influentes meios de comunicação seculares e científicos (FIELD, 2021).

Em “Democracia e Educação”, Dewey (1979) idealizou uma educação formadora de cidadãos devidamente equipados de habilidades para atuar plenamente em sociedade, pois esta depende da educação para se manter. Esse exercício de democracia nas vivências escolares despertaria a consciência individual em crianças e jovens para uma vida em coletividade. Wenger (1998 apud BARATO, 2004, p. 46-47), semelhantemente, evidencia o aprender como “ato social e participativo, de que o conhecer é, sobretudo no trabalho, uma obra coletiva”. Dewey repeliu conceitos filosóficos dicotômicos, acreditando em uma filosofia do equilíbrio e da ciência experimental, insistiu em aplicar suas teorias e o fez em sua escola-laboratório na *University of Chicago*

Laboratory School, Estados Unidos da América (INSTITUTO CLARO, 2019; KNOLL, 2014; FIELD, 2021). Ele postulou que a necessidade se torna conhecimento, dessa maneira idealizou uma educação voltada às habilidades.

John Dewey forneceu bases à educação por competências, mesmo sem usar este termo, ao se preocupar com o uso dos conteúdos, ou seja, a aplicação ética dos conhecimentos na sociedade (DEWEY, 1979). Na virada do século XIX para o XX, surgiu o movimento educacional conhecido como Escola Nova (*Progressive Education*), inspirado em pensamentos de autores como Dewey. Esse movimento defendia a educação por conteúdos como meio para se atingir a educação cidadã imbricada de valores éticos. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova marcou a reforma educacional do Brasil e contava com autores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Roquete Pinto. Não é por essa contribuição que seus pensamentos se tornaram o contraponto de algumas análises desta pesquisa, mas pelo conjunto de teorias sobre educação integral de Dewey, que é muito mais vasto. Por esse motivo, esta pesquisa faz aproximações da educação deweyana com a certificação profissional. Seus conceitos se assemelham com outro que será usado mais adiante: a educação por competência.

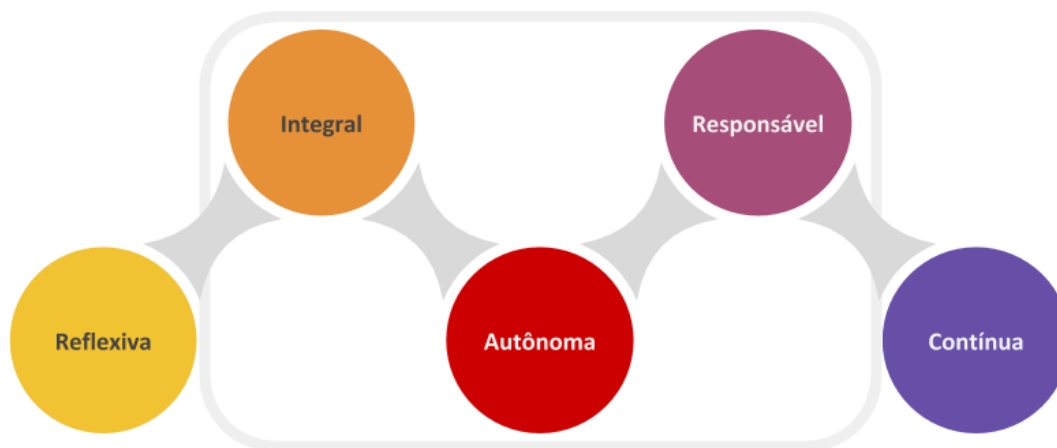
Teorias de educação por competência surgiram nos Estados Unidos da América e na Europa, como as do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Foi estudada aqui a escola europeia, a qual concebe competência como a interação cognitiva de conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar situações-problema (PERRENOUD, 2014). Wollinger (2020) é categórico em afirmar que, no Brasil, a crítica ao conceito de competência chegou antes da teoria e que pouca gente sabe o que é competência no Brasil.

Apesar das distâncias geográfica e temporal de John Dewey e Philippe Perrenoud, ambos concordam que manter a educação tradicional é um erro e que a educação deve formar cidadãos, além dos conhecimentos escolares, e que o ensino profissional deve estar incorporado ao currículo naturalmente (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010; PERRENOUD, 2014).

Perrenoud (2014) advoga uma educação por competências pautada na formação profissional reflexiva, integral e contínua da pessoa (Figura 11). A reflexão é de suma importância para a atividade profissional, pois, mesmo que inconscientemente, a pessoa interage com sua prática em um movimento *a posteriori*, corrigindo, ajustando, adaptando, melhorando sua atuação. Por isso, “quanto mais se caminha rumo a uma prática reflexiva (SCHÖN, 1994, 1996), mais o ofício se torna uma profissão integral, simultaneamente

autônoma e responsável” (PERRENOUD, 2014, p. 173). Outro ponto-chave para a educação por competências é a formação contínua do indivíduo, “porque ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras” competências adquiridas (PERRENOUD, 2014, p. 153). Além disso, uma formação contínua torna-se necessária para que o trabalhador acompanhe as renovações da sua área (2014).

Figura 11 Resultados da prática profissional reflexiva.



Fonte: Lemos Junior (2021), com base em Perrenoud (2014).

Nesse contexto, a palavra educação foi substituída por aprendizagem, representando uma mudança profunda na visão do conhecimento do adulto, pois ele passa de uma posição passiva em relação a sua formação educacional convencional, para uma ativa frente à construção do seu currículo (PERRENOUD, 2014). De comum acordo, aprendizagem tem significados na experiência e no contexto social do indivíduo (WENGER, 1998 apud BARATO, 2004).

Considerando-se os documentos legais brasileiros, um termo amplamente usado para se referir ao processo de validação dos saberes informais e não-formais dos profissionais em um documento reconhecido formal e nacionalmente é “certificação profissional”. Para se alcançar esse objetivo é preciso reconhecer os saberes do trabalhador, ou seja, é o procedimento técnico, processual, que avalia se este possui as competências necessárias para sua certificação (BARATO, 2004).

Há estudos sobre educação profissional que continuam reduzindo a discussão à contradição “teoria e prática”. Geralmente, encontram-se neles termos como “tecnicismo” e “profissionalizante”. Além das definições já apresentadas aqui, dois deles serão abolidos e um evitado. Teoria e prática ademais de ser inadequado, como visto, vêm em uma

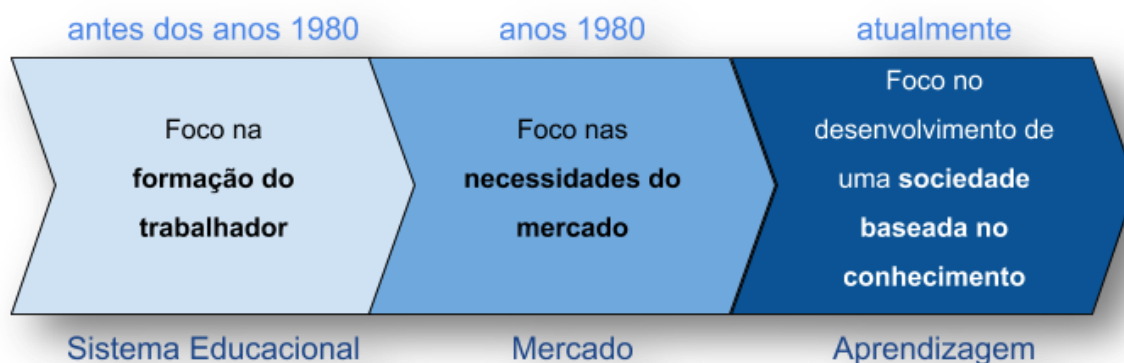
ordem que privilegia a teoria, como se os processos elucubrativos, sem experimentação, fossem superiores e apartados do fazer. O termo tecnicismo está associado ao pensamento que articula teoria e prática, como se a teoria fundamentasse a prática, reduzindo-se ao adestramento. Muitas vezes, os termos vêm acompanhados de outras expressões como “mera habilidade”, que denotam julgamento de valor do autor (BARATO, 2004). Estes dois (teoria e prática) foram abolidos para discutir reconhecimento de saberes nesta pesquisa, e o terceiro termo (profissionalizante) adjetiva o ato de dar capacitação profissional. Ele não é descabido, no entanto, como os autores equivocados com a essência da aprendizagem dos ofícios usam-no em demasia, tornou-se um vocábulo de cunho pejorativo, por isso será evitado.

3.4 CONJUNTURA INTERNACIONAL: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E RECONHECIMENTO DE SABERES PRÉVIOS

Para cumprir seu papel na sociedade, o RPL necessita de uma política pública criada com o envolvimento de diversos setores do governo e articulações entre diferentes setores sociais. Esse sistema legal complexo pode chegar a sua versão definitiva depois de um processo demorado. Após a aprovação do aparato legal, segue a fase da execução dos programas e processos.

Historicamente, o RPL se desenvolveu em 3 contextos (cf. Figura 12): o primeiro, baseado no **sistema educacional** para reconhecer créditos a adultos tanto para a formação profissional, quanto para o ensino secundário e superior, tinha foco na formação do trabalhador; o segundo, no **mercado**, onde a profissão é desempenhada, passou a focar mais o desenvolvimento econômico e a empregabilidade; e o terceiro, nos estudos de identificação do valor da **aprendizagem** por meio do trabalho. Para atingir estas metas, outras ações foram tomadas nos dias atuais para garantir “valores democráticos, coesão social, cidadania ativa e diálogo intercultural” (ANDERSSON; FEJES; SANDBERG, 2013, p. 405, tradução nossa), a fim de moldar a Europa em uma sociedade dinâmica do conhecimento (EUROPEAN COMMISSION, 2001).

Figura 12 Os diferentes interesses do RPL ao longo do tempo.



Fonte: Lemos Junior (2021), com base em Andersson, Fejes e Sandberg (2013, p. 407).

Nesse contexto, o foco passou de atender o mercado para a aprendizagem, na construção de uma sociedade do conhecimento, demonstrando influência dos conceitos de competências no RPL (PERRENOUD, 2014) e transferindo ao trabalhador o protagonismo na construção do seu próprio currículo (ANDERSSON; FEJES; SANDBERG, 2013).

A preocupação com o reconhecimento dos saberes advindos de fora do sistema escolar surgiu com a pressão dos veteranos de guerra, da primeira e da segunda Guerras Mundiais. Exigiam do governo o reconhecimento de seus conhecimentos adquiridos nas escolas marciais, para legalizar o exercício de atividades civis e validar do ensino médio, permitindo assim acesso ao ensino superior (HLONGWANE, 2018). Foi criado “o movimento de ‘Educação Permanente’ da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco na década de 1950, nos Estados Unidos da América” (VALE; FERREIRA, 2015, p. 531).

Concomitantemente, a Europa buscava “práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos” (VALE; FERREIRA, 2015, p. 531). Segundo Andersson, Fejes e Sandberg (2013, p. 406), foram as percepções humanísticas positivas de progresso e desenvolvimento pessoal desenvolvidas por meio de cursos de aperfeiçoamento e reciclagem (*longlife learning*, aprendizagem ao longo da vida, tradução nossa), que estimularam importantes discussões políticas nas décadas de 1960 e 1970 e estabeleceram as bases de RPL.

As nomenclaturas podem variar dependendo do país e da sua estratégia educacional. Aníbal et al. (2008); Pereira e Costa (2012); Andersson, Fejes e Sandberg (2013); Hlongwane (2018), o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação

Profissional (CEDEFOP, 2015) e, no Brasil, o Ministério da Educação reconhecem outros termos correspondentes ao RPL: Validação de Aprendizagem Não-Formal e Informal (*Validation of Non-Formal and Informal Learning*); Acreditação de Aprendizagem Experiencial Prévia (*Accreditation of Prior Experiential Learning – APEL*); Avaliação de Aprendizagem Prévia e de Reconhecimento (*Prior Learning Assessment and Recognition – PLAR*); Validação da Aprendizagem Prévia²⁹ (*Validation of Prior Learning – VPL*); Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC); Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC); e Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber). Tais diferenças de nomenclatura evidenciam concepções, significados, metodologias e finalidades diversos entre pesquisadores, educadores e legisladores de variados países e contextos (HLONGWANE, 2018). O Reconhecimento de Saberes Prévios tem demandado esforços nas últimas décadas da União Europeia, de seus países-membros e de outros países de fora da UE (ANDERSSON; FEJES; SANDBERG, 2013; HLONGWANE, 2018).

Em 1993, a partir da publicação do *Jacques Delors' White Paper*,³⁰, a União Europeia (UE) estabeleceu metas para a competição e o crescimento econômico dos países membros, além de conceituar e manifestar o interesse no assunto “aprendizagem ao longo da vida”. Os desdobramentos deste documento contribuíram posteriormente com o trânsito de trabalhadores entre países europeus (ANDERSSON; FEJES; SANDBERG, 2013). A migração dos cidadãos tornou-se mais fácil e motivou a normalização de competências profissionais e de documentações comprobatórias de suas capacidades técnicas na Europa. Isto provocou discussões acerca de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais.

3.5 O PROGRAMA PORTUGUÊS: RVCC

Escolhemos, para comparação com o modelo brasileiro, as etapas dos processos ocorridos em Portugal, pela extensa e contínua experiência em processos de RPL desde

²⁹ Validação de Aprendizagem Não-Formal e Informal, Acreditação de Aprendizagem Experiencial Prévia, Avaliação de Aprendizagem Prévia e de Reconhecimento, Validação da Aprendizagem Prévia são traduções nossas.

³⁰ Este documento, intitulado “Crescimento, Competitividade e Emprego” (tradução nossa), de 5 de dezembro de 1993, foi elaborado pela Comissão Europeia (CE), sob a presidência de Jacques Delors.

o ano 2000, o elevado número de locais certificadores com significativo êxito e pela proximidade metodológica ao modelo brasileiro (COSTA, 2015).

A política pública de certificação profissional em Portugal é o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC, equivalente aos processos de RPL. Criado “para adultos pouco qualificados” (VALE; FERREIRA, 2015, p. 530), Silva (2018) destaca que as políticas públicas e as abrangências educacionais do RVCC vêm se alterando desde a sua criação (cf. Quadro 4 **Erro! Fonte de referência não encontrada.**). Ele valida as aprendizagens prévias e promove a educação de jovens e adultos com cursos de complemento. O RVCC é resultado da articulação nacional portuguesa com a União Europeia e países signatários como Irlanda, Reino Unido e França (ANÍBAL, 2013).

Quadro 4 Programas de reconhecimento de saberes e competências português.

Ano	Denominação	Abrangência
2000	Centros RVCC	Certificação de competências escolares de nível básico
2006	Programa Novas Oportunidades foram criados os Centros Novas Oportunidades (CNO)	Certificação de competências escolares de nível básico e secundário com a apresentação do Referencial de Competências-chave
2013	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional	– idem –
2016	Centros Qualifica, integrados no Programa Qualifica	– idem –

Fonte: Lemos Junior (2021), com base em Silva (2018, p. 1198).

O RVCC atualmente está vinculado ao Programa Qualifica, que contém aproximadamente 300 locais (Figura 13), espalhados por todo o país, com competência para reconhecer 319 qualificações³¹ das modalidades técnico e profissionalizante³².

³¹ Ver cada uma delas em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Qualificacoes>.

³² Equivalentes aos Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC – brasileiros.

Figura 13 Localização dos Centros Qualifica em Portugal.



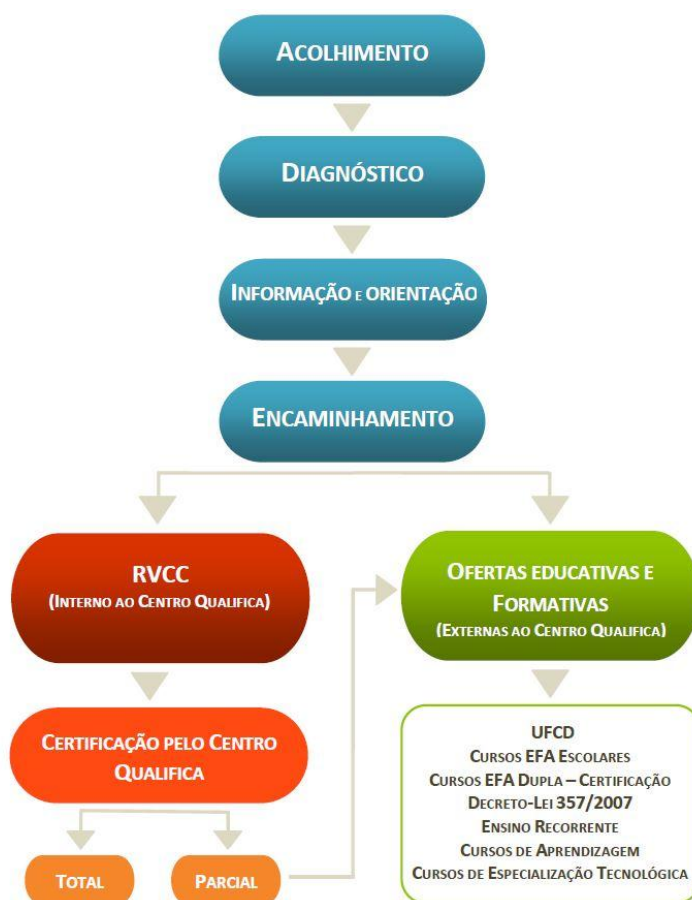
Fonte: Pesquisa de Centros Qualifica³³.

O RVCC obedece a um modelo padronizado composto de fases bem definidas (ver Figura 14). O modelo básico foi proposto pela UE, entretanto o fluxograma sofreu modificações durante a sua existência, em decorrência das mudanças da política pública, que alterou a organização, as responsabilidades das entidades proponentes e o próprio fluxo de decisões. As fases representadas com símbolos azuis são de pré-seleção, a fim de se comprovar a aptidão do candidato, ou não, para participar do processo. Em caso positivo, ele segue no processo de certificação, caso contrário, ele será orientado a buscar uma entidade educacional, externa ao Centro Qualifica, para obter a certificação pelo meio formal. Este fluxograma não detalha as fases do RVCC, propriamente dito, mas a legislação estabelece que sejam realizadas entrevistas e avaliações para a comprovação dos saberes e competências do candidato, para a certificação em determinado ofício.

Caso o candidato não atenda os critérios básicos, estabelecidos pelos avaliadores no planejamento do processo, a certificação será parcial, apontando somente as competências comprovadas, sendo o trabalhador aconselhado a frequentar uma entidade educacional, externa ao Centro Qualifica, a fim de complementar os saberes e competências necessários para a certificação integral do ofício.

³³ Disponível em <https://www.qualifica.gov.pt/#/pesquisaCentros>. Acesso em 7 abr. 2020.

Figura 14 Etapas de desenvolvimento do RVCC.



Fonte: Centro Qualifica da Nerlei (2021)³⁴.

Nota-se, portanto, a importância dos critérios de avaliação adotados pelos gestores no planejamento e a importância da expertise dos avaliadores referentes aos saberes e competências a serem avaliados. Critérios de avaliação mal constituídos podem cercear a certificação de trabalhadores que, se avaliados por diferentes critérios, poderiam obter êxito no processo. Por isso, não é exagerado afirmar que um dos maiores desafios do reconhecimento de saberes e competências é avaliar as práticas e os conhecimentos profissionais e técnicos do trabalhador.

No Brasil, os membros da comissão para a criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional foram profundamente influenciados pelo sistema português ” (COSTA, 2015).

³⁴ Disponível em <https://qualificanerlei.pt/>. Acesso em 20 jul. 2021.

4. AS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS: REDE CERTIFIC E RE-SABER

Adentramos na terceira década do século XXI com mais de 86% de pessoas, com 14 anos ou mais de idade, sem qualificação profissional formal, equivalente a quase 147 milhões de brasileiros³⁵ (IBGE, 2021b). Frente à isso, Wollinger (2020, n.p) alerta que “cada vez está se formando mais gente no ensino superior sem ter o resto do arco ocupacional que monta a estrutura econômica de um país”, e cita o exemplo alemão, onde existem “6 alunos no ensino técnico para cada aluno na graduação. No Brasil, nós temos o contrário”.

Desejando encontrar alternativas para aumentar o número de profissionais certificados no país, encontramos um dos problemas na evasão escolar daqueles que iniciam os cursos profissionais. A causa da evasão pode ser de variadas origens, que podem ser classificadas como individuais dos estudantes, internas ou externas à instituição de ensino (BRASIL, 2018, p. 39). As internas estão ao alcance de reparação da instituição, porém as externas e as individuais do aluno, a instituição não pode corrigir diretamente.

Alternativa para remediar esse desequilíbrio é reconhecer os profissionais não certificados. A sociedade possui uma dívida com cada trabalhador que opera o seu ofício sem o devido reconhecimento formal da sua atuação profissional. Não são raros os casos de trabalhadores que, apesar do domínio técnico da sua função, atuam na clandestinidade, segundo Cláudia Hickenbick (IFSC, 2021a) e Wollinger (2020). Avaliando-se, reconhecendo-se e certificando-se as competências desses trabalhadores, os números de atuação profissional clandestinas seriam, certamente, amenizados.

³⁵ Estes números são de 2018 e indicam que apenas 22 milhões das pessoas com 14 anos ou mais (pessoas com idade a trabalhar) têm certificados de qualificação profissional. É necessário esclarecer algumas coisas:

- Os dados são extraídos da PNAD Contínua – Educação 2018, porque ela pesquisou as pessoas que eram portadoras de certificado de qualificação profissional na data da entrevista, mas pesquisas mais recentes não traziam esta informação;
- A pesquisa não especificava se as pessoas certificadas estavam na força de trabalho ou fora dela. Sabemos que 65 milhões das pessoas com idade para trabalhar, estavam fora da força de trabalho, mas não sabemos quantas delas eram certificadas, ou seja, o número de pessoas certificadas com 14 ou mais, era menor do que 22 milhões de pessoas.

Observação: pessoas classificadas como fora da força de trabalho são as que não estão ocupadas, nem estão tomando providências para conseguir, efetivamente, trabalho (IBGE, 2021c).

A LDB, no artigo 41, prevê a possibilidade desse reconhecimento e, por meio da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, que criou a Rede CERTIFIC, o governo brasileiro passou a oferecer reconhecimento de saberes e competências aos brasileiros através de uma política pública. Interpretar essa legislação significa entender o contexto geográfico e temporal e conhecer os seus atores e suas intencionalidades.

Rita Costa estudou o assunto e defendeu em sua tese que “os referenciais dos autores envolvidos no processo de formulação da política estão implícitos na definição do problema, na escolha das alternativas de solução e na escrita do texto político” (COSTA, 2015, p. 144). Interpretar essa política pública, significa conhecer a legislação pela compreensão, interpretação e análise. “A compreensão que serve de base à interpretação já molda e condiciona a interpretação” (PALMER, 2011, p. 33), que por sua vez torna o objeto mais inteligível para, em uma forma derivada de interpretação, analisar, trabalhar os dados. Para compreender o reconhecimento de saberes e competências, Costa (2015, p. 139) identifica a participação de aproximadamente mil pessoas na formulação de um Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP, desde os debates da década de 1990.

Em 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE publicou a Resolução CNE/CEB nº 04, que fixou “normas para o credenciamento de instituições para o fim específico de certificação profissional” (BRASIL, 1999, artigo 16, § 2º). Duas iniciativas relevantes de certificação profissional, propostas pelo MEC, no Governo Fernando Henrique, datam do ano 2000: o Sistema Nacional de Certificação Profissional baseado em Competências e o Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseada em Competências – SAC. Nenhuma delas foi aprovada pelo CNE. O principal objetivo das propostas era o retorno dos trabalhadores aos estudos. O MEC apresentou, em novembro de 2002, ao Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Inmetro uma proposta que lhe dava condição de acreditador de instituições certificadoras, mas esse documento não citava a continuidade de estudos. No ano seguinte, o próprio MEC pediu a suspensão da proposta para que ela pudesse ser mais bem discutida com outros ministérios e com as comunidades envolvidas (SOUZA; RODRIGUEZ, 2007).

Costa classificou os participantes dessas comissões e grupos de trabalho, que criaram esses documentos como atores visíveis ou invisíveis. Eram eles representantes

do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Senai e outros. Para conhecer melhor esse contexto, Costa (2015) entrevistou 5 atores com vozes de argumentação, experiência e decisão que representavam suas instituições naqueles debates e reuniões. Ela escolheu representantes das três principais composições sociais envolvidas, da comissão tripartite, neste caso: do governo/educadores profissionalizantes (Entrevistados 3 e 4), dos trabalhadores (Entrevistados 1 e 2) e das empresas (Entrevistado 5). A Tabela 3 apresenta uma síntese das características de cada um dos entrevistados.

Tabela 3 Entrevistado, instituição, atuação e referências.

Denominação	Instituição que representa	Atuação	Referências
Entrevistado 1	MTE	Coordenou a comissão interministerial para a criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional.	Raiz no movimento sindical
Entrevistado 2	MEC	Secretariou as reuniões da comissão interministerial para a criação do Sistema Nacional Certificação Profissional.	Raiz no movimento sindical
Entrevistado 3	MEC	Coordenou o processo de produção do texto da Rede CERTIFIC Escreveu o texto do programa	Raiz institucional Ensino Superior e Escola Técnica
Entrevistado 4	MEC	Era o diretor de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, quando da criação dos Institutos Federais e da Rede CERTIFIC.	Raiz institucional Rede Federal de Educação Profissional
Entrevistado 5	Senai	Representou o Senai na comissão interministerial para a criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional.	Setor privado

Fonte: Costa (2015).

Comissões foram formadas para que a comissão principal, tripartite, se reunisse para concluir os trabalhos gerando assim a minuta de uma lei. Esta fase foi marcada pela intensa participação dos movimentos sindicais e do Ministério do Trabalho e Emprego, cujo ministro da época era ex-sindicalista.

Todo o trabalho estava mais voltado para o mundo do trabalho e ao trabalhador, as falas dos entrevistados 1, 2 e 5 confirmaram isso. Esses entrevistados tinham profundo envolvimento e experiência profissionais e tiveram acesso a documentos de experiências de outros países, conforme relataram (COSTA, 2015).

Os interesses de cada um dos atores sociais foram visivelmente defendidos por eles em suas entrevistas. Por isso, as proposições e decisões eram notadamente conflituosas (por meio dos debates em reuniões), comprovando o que Costa (2015) explica em seu estudo sobre o contexto da influência em políticas públicas. Os entrevistados 1 e 2 reclamavam pela baixa representatividade do setor, através de outros sindicatos além dos que foram convidados. Eles buscavam facilitar a operacionalidade do sistema para o empoderamento dos trabalhadores, queriam desvincular o certificado do nível escolar, pleiteavam acesso do trabalhador ao nível superior a partir do certificado profissional e o combate ao ensino por competências. Os entrevistados 3 e 4 valorizavam o conhecimento escolar e acadêmico do trabalhador e não compartilhavam informações tão intensamente com suas bases como faziam os representantes dos movimentos sindicais. O Entrevistado 5 criticava a vinculação do sistema de certificação com formação escolar e acadêmica, achava que essa política pública deveria trilhar seu próprio caminho.

As eleições de 2006 trouxeram instabilidades para a finalização e aprovação do texto. Nesse período de transição, praticamente todos os processos em andamento congelaram (COSTA, 2015). As promessas de campanha influenciaram políticas públicas para o segundo mandato do governo Lula em educação na direção da criação da Rede Federal, Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, os IFs (COSTA, 2015). Nos anos de 2007 e 2008, o país atingiu marcas de produção agrícola altíssimas, foram descobertos indícios de petróleo no litoral brasileiro, pré-sal, dentre outras peculiaridades que influenciaram na criação de “diversos programas para atender as demandas de formação profissional de jovens e adultos. Dentre eles, [...] a Rede CERTIFIC” (COSTA, 2015, p. 63).

Parecia que todo aquele esforço estava perdido até que um dos legisladores do Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) conseguiu inserir um parágrafo na Lei de Criação dos Institutos Federais sobre reconhecimento de saberes e competências com o seguinte teor: “No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008, artigo 2º, § 2º). Nesse momento, foi dado aos Institutos Federais a incumbência de entidade certificadora legítima. Entretanto, faltava o documento que instituísse o sistema de certificação. Com a nova gestão, apesar da reeleição de Lula, os horizontes hermenêuticos do governo haviam mudado. Subitamente, o governo se interessou em retomar o programa de certificação, mas tinha pressa e convidou a entrevistada 3 para

assumir a tarefa de apresentar o texto para aprovação. Nesse momento, alguns atores mudaram de posição, atores visíveis passaram para a invisibilidade e atores invisíveis, para a visibilidade. O MEC, ator invisível na primeira fase, agora se tornou visível e o MTE, os sindicatos e outros representantes passaram, definitivamente, para a invisibilidade (COSTA, 2015).

4.1 REDE CERTIFIC

O texto da Rede CERTIFIC foi escrito com base na minuta do SNCP, resultado das discussões oriundas do grupo formado durante o primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ele sofreu alterações dos seus últimos legisladores e, apesar da assinatura, o MTE não contribuiu nessa fase. O texto final da Portaria Interministerial³⁶ nº 1.082, de 2009, aprovado sem alterações, foi apresentado no *I Fórum Internacional de Educação e Tecnologia*³⁷, ocorrido em Brasília no ano de 2009, o que gerou descontentamento de muitas pessoas que participaram do processo anterior. A redatora da Portaria, coordenadora geral de políticas para educação profissional da Setec, relata que as quatro páginas da normativa são resultado de amplos debates (COSTA, 2015), mas a verdade é que a política pública sofreu profundas alterações de cunho epistemológico ao passar de sistema, como vinha sendo trabalhada pelos legisladores do SNCP, para rede.

A mudança para rede³⁸ implicou em uma organização estrutural complexa. “A palavra rede indica que os recursos estão concentrados em poucos locais – nas laçadas e nos nós – interligados – fios e malhas. Essas conexões transformam os recursos esparsos numa teia que parece se estender por toda parte” (LATOUR, 2000, p. 294). Latour dá o exemplo da rede de linhas telefônicas que, apesar de ser uma estrutura frágil e invisível em trabalhos cartográficos, se espalha de tal maneira que abrange enormes territórios com sua malha. As redes de conhecimento são autônomas em seus nós, porém estes se comunicam, trocam informações entre si e com outras redes, se complementam, se substituem ou desaparecem. Elas não possuem caráter hierárquico e pressupõe

³⁶ A portaria foi assinada pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pelo Ministério da Educação.

³⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/forum-mundial-de-educacao-profissional-e-tecnologica>.

³⁸ A Teoria Ator-Rede idealizada por Michel Callon, Madeleine Akrich e Bruno Latour na década de 1980, de abordagem construtivista sob a égide material-semiótica, foi baseada em estudos de Ciências Tecnologia e Sociedade do *Centre de Sociologie de l'Innovation* da *École Nationale Supérieure des Mines* de Paris.

autossuficiência em seus nós. Contextualizado à Rede CERTIFIC, isso implicava a presença de atores especialistas em certificação profissional em cada unidade certificadora, fato que não ocorria.

O Entrevistado 1 da pesquisa de Costa (2015), comenta que, apesar do distanciamento da minuta que a equipe do SNCP redigiu, a criação da Rede CERTIFIC foi um enorme avanço para o país, pois aponta um primeiro passo no sentido da certificação profissional.

Depois de criada a Rede CERTIFIC, tornou-se necessária a sua regulamentação para orientar, padronizar e implantar os processos de certificação. Em 2010, o MEC publicou o documento-base “Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC” (BRASIL, 2010). Mas, em 2014, publicou (em ordem cronológica crescente):

- a Portaria Interministerial nº 5, que reformulou o reconhecimento de saberes e competências e revogou a Portaria de criação, nº 1.082;
- a Portaria Setec/MEC nº 8, que regulamentou o reconhecimento de saberes e competências; e
- o novo Documento Orientador da Rede CERTIFIC, documento criado a partir das duas novas portarias.

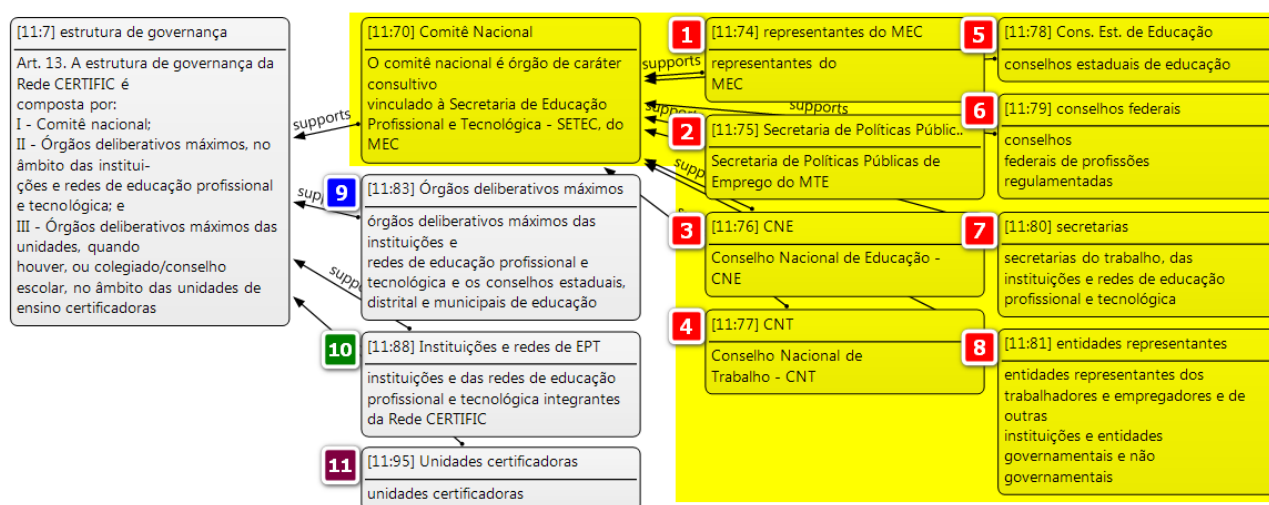
É notória a tentativa de se melhorar a legislação da Rede CERTIFIC com as Portarias 5 e 8 de 2014. A Portaria de criação possuía erros textuais, exigia uma estrutura complexa de ordenança e muitas ações posteriores para a sua realização, cujas responsabilidades não ficavam estabelecidas. Um exemplo disso era o inciso II do artigo 26 que prevê um sistema de informações a ser criado para a Rede CERTIFIC que deveria ser usado pelos Centros CERTIFIC; em nenhuma outra parte do texto o sistema de informações foi citado, deixando aos Centros dúvidas de ordem funcional graves. Talvez este e outros problemas pudessem ser resolvidos com a publicação de outra norma regulamentadora, mas nos cinco anos seguintes isso não aconteceu. Logo em seguida foi lançado um documento-base chamado “Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC”, contudo ele não trouxe muitas novidades para a implantação e o desenvolvimento dos programas, além do que já tratava a norma. O sistema de informações continuou sem um responsável ali também.

A estrutura de governança da Rede CERTIFIC era bastante complexa na Portaria de 2009, tanto que acabou não sendo composta de fato. A Portaria Interministerial nº 5 propôs uma estrutura mais simplificada, mantendo sua característica de articulação,

envolvendo instituições de diferentes esferas do governo, instituições de educação profissional, e representantes sociais, como representantes de empresas e trabalhadores (Figura 15). Essas instituições deveriam criar associações em forma de comitês e órgãos, tanto deliberativos, quanto consultivos. A instância máxima da Rede CERTIFIC era o Comitê Nacional, que era composto de 8 tipos de participantes cada um composto por outras entidades. Essa estrutura recebia atribuições definidas nos artigos 14 a 17 (BRASIL, 2014b), que, aparentemente, delegam maior intensidade de trabalho à base, as unidades certificadoras (ver Apêndice A - Esquema da Rede CERTIFIC).

Portanto, as portarias de 2014 surgiram com a intenção de resolver entraves percebidos na criação do reconhecimento de saberes e competências. No nosso exemplo anterior, o problema do sistema de informações, a solução parcial foi incumbir ao Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica – Sistec a recepção do CERTIFIC. O Sistec foi desenvolvido para a Educação, por isso ficou evidente que o cadastro dos processos no programa requeria adaptações.

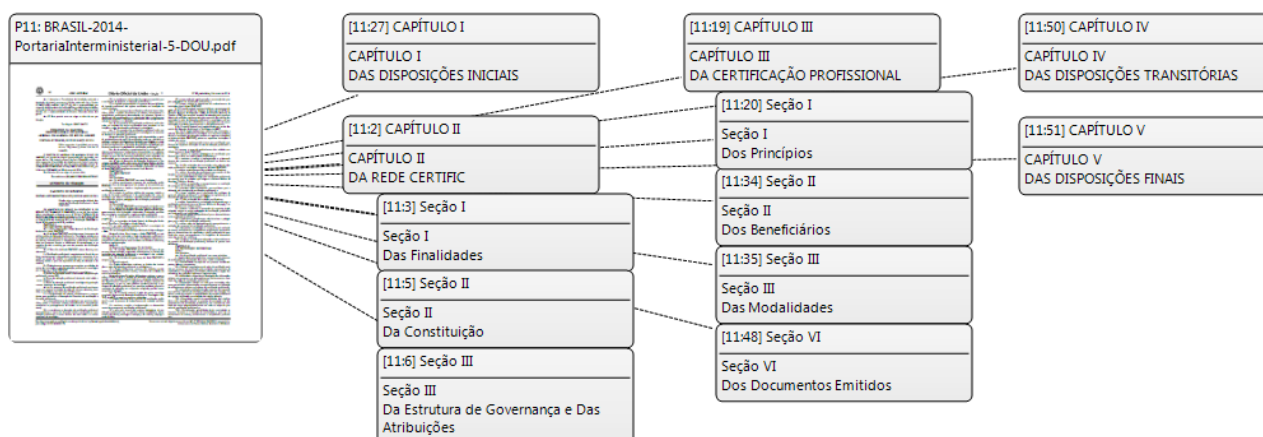
Figura 15 Estrutura de governança da Rede CERTIFIC com destaque de entidades.



Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio do software *Atlas.ti* 7.5 com base em Brasil (2014b).

A Figura 16 apresenta a estrutura de tópicos da Portaria Interministerial nº 5 que reformulou a portaria anterior principalmente no que se refere ao funcionamento. A Rede CERTIFIC era composta por uma estrutura com mais níveis antes desta portaria, outrossim continuava robusta. O capítulo que ocupou mais volume de informações na portaria foi o que trata sobre princípios, beneficiários, modalidades e documentos emitidos.

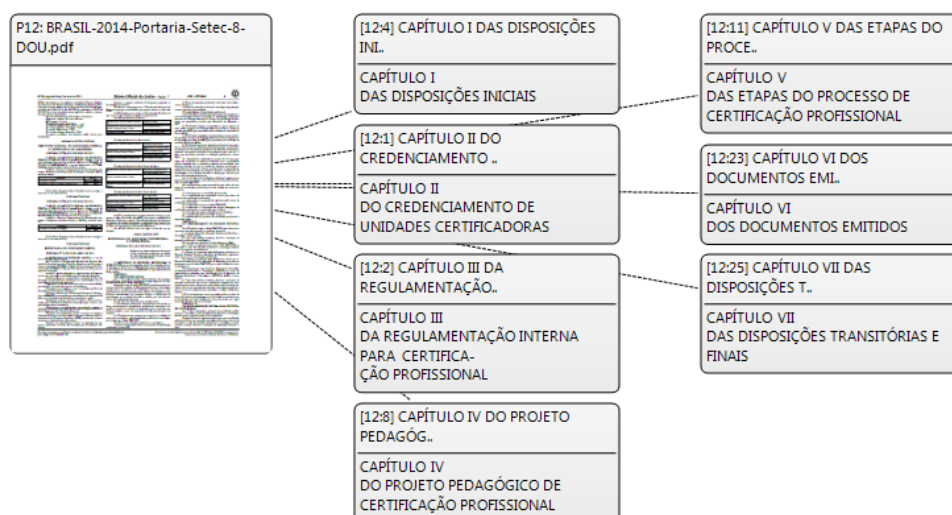
Figura 16 Estrutura de capítulos da Portaria Interministerial nº 5, de 2014.



Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio do software *Atlas.ti* 7.5 com base em Brasil (2014b).

Como a Portaria Interministerial nº 5 não se dedicou aos fluxos dos processos propriamente ditos, coube à Portaria Setec/MEC nº 8 regulamentar estas e outras particularidades, como as etapas e os conteúdos mínimos do Projeto Pedagógico de Certificação Profissional – PPCP (Figura 17). Sob outra perspectiva, essa riqueza de detalhes criou uma situação de menor flexibilidade aos ofertantes.

Figura 17 Estrutura de capítulos da Portaria Setec/MEC nº 8, de 2014.

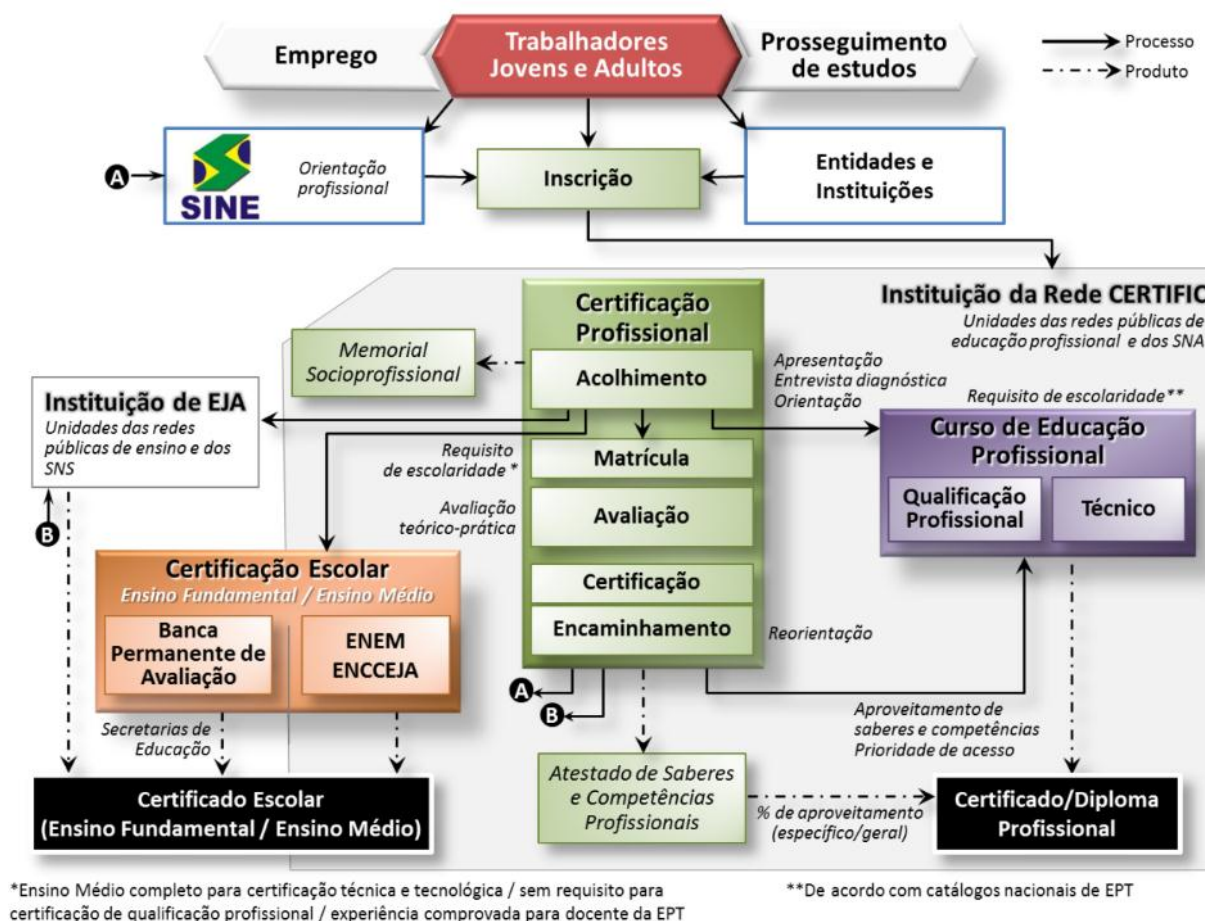


Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio do software *Atlas.ti* 7.5 com base em Brasil (2014c).

O Documento Orientador da Rede CERTIFIC apresentava o histórico do programa nacional, seus referenciais legais e teóricos, princípios e organização da Rede CERTIFIC. Ele estipulava: “o processo de certificação profissional consiste no desenvolvimento das

seguintes etapas: inscrição, acolhimento, matrícula, avaliação, certificação e encaminhamento” (BRASIL, 2014a, p. 36). A Figura 18 exibe o fluxograma da Rede:

Figura 18 Fluxo do processo de certificação profissional na Rede CERTIFIC.



Fonte: Brasil (2014a, p. 36).

Como visto nos fluxogramas da Figura 14, RVCC, e Figura 18, Rede CERTIFIC, “a política portuguesa, embora não enfatizada pelos entrevistados³⁹, tem aproximações com o programa brasileiro, em especial quanto à metodologia de certificação” (COSTA, 2015, p. 147).

Nesta nova normativa, o Programa estava muito mais alinhado com a área da educação do que com a do trabalho. Isso fica visível no inciso XII do artigo 8 da Portaria nº 8 que designa para cada rede ou instituição a regulamentação interna, que devia conter a forma de inserção de trabalhadores concluintes do processo. Isso quer dizer que

³⁹ Rita de Cássia Dias Costa está se referindo aos entrevistados da sua pesquisa, cinco pessoas que participaram do SNCP.

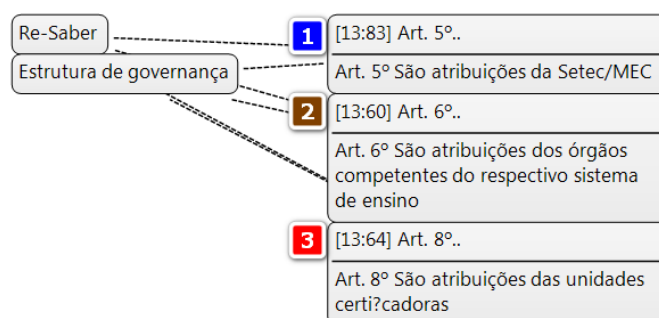
a instituição, ao oferecer o reconhecimento de saberes e competências, deveria oferecer cursos na área daquela formação aos que foram certificados ou não.

A política de reconhecimento de saberes mudou abruptamente de atores e passou, de uma liderança trabalhista para uma educacional com a publicação da Portaria que criou a Rede CERTIFIC. Essa foi a estreia de uma política educacional que visa uma grande demanda reprimida de trabalhadores e pode minimizar uma parcela de injustiça contra a sociedade brasileira. O ineditismo, a falta de incentivos e o pouco interesse político contribuíram para o baixo desenvolvimento do programa. Por outro lado, os ecos das experiências que aconteceram, reverberaram a ponto de estimular o Governo ao lançamento de uma nova versão, melhorada, de reconhecimento de saberes e competências profissionais.

4.2 RE-SABER

O dia 21 de janeiro de 2021 foi marcado pelo anúncio do MEC de uma nova política de certificação profissional brasileira, com a criação do Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber, através da Portaria MEC nº 24, de 19 de janeiro de 2021. Se o reconhecimento de saberes e competências foi uma política pública de demanda reprimida na criação da Rede CERTIFIC, o Re-Saber é uma política de demanda recorrente, pois a demanda a que se propunha a Rede CERTIFIC foi plenamente executada, segundo os conceitos de demanda apresentados por Costa (2015, p. 31).

Figura 19 Estrutura de governança do Re-Saber.

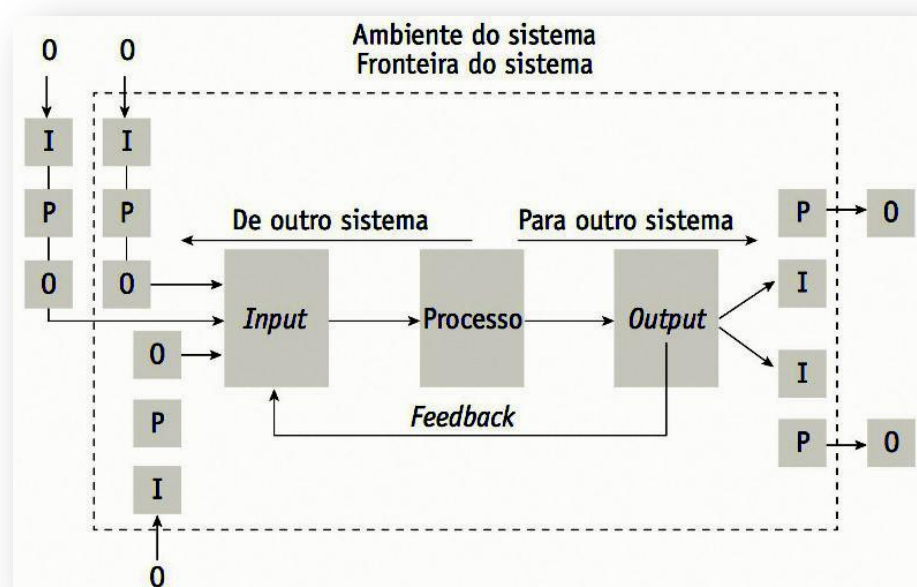


Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio do *software Atlas.ti 7.5* baseado em Brasil (2014c).

A portaria, como ainda é recente, não pode ser discutida por seus resultados, mas pelo seu texto legal. Distingue-se da norma anterior pela simplificação da estrutura de governança, com três níveis (Figura 19), e pela desburocratização dos processos.

Wollinger (2020) considerava a Rede CERTIFIC um imbróglio e defendia uma norma com estruturas simples, mais enxuta⁴⁰ (Figura 21). O Re-Saber retira uma sobrecarga dos Institutos Federais, uma vez que não atribui exclusivamente à Rede Federal a posição de ente credenciador, como o fazia a Rede CERTIFIC. O credenciamento de qualquer instituição interessada, pública ou particular, em oferecer certificação profissional deve fazê-lo diretamente à Setec e, no caso de instituições multicampi, todas as suas unidades estarão automaticamente cadastradas no Sistec como unidades certificadoras.

Figura 20 Ambiente do sistema.



Fonte: Schoderbek et al., 1990, p. 25 (apud MARTINELLI, 2012).

A estrutura de rede foi substituída pela estrutura de sistema. “A primeira consideração a ser feita é a de que o conceito de sistemas foi emprestado das ciências exatas pelos cientistas sociais [...]” (MARTINELLI, 2012, p. 6). Sistema, representado na Figura 20, é formado por objetos e limitado por uma fronteira com a sequência: entrada (I – input), processo (P) e saída (O – output). Sistemas se comunicam entre si em um ambiente comum, fora de seus próprios limites. Assim como num automóvel, com sistemas colaborativos (sistemas de frenagem, arrefecimento, direção etc.) que trabalham sob o comando humano, o sistema do Re-Saber é formado por órgãos representantes de

⁴⁰ Concisão textual: 19017 caracteres (do caput ao último artigo, contando espaços) do Re-Saber, contra 20283 da reformulação do CERTIFIC e 11291 da regulamentação, ou seja, 19017 contra 31574 caracteres, mais de 50%.

unidades certificadoras orientadas pela Setec/MEC (ver Figura 19). A Portaria menciona o conceito de sistema já no primeiro artigo, lembrando que essas estruturas e suas ações articulam-se sob a responsabilidade do órgão competente, que é a instituição educacional com suas unidades certificadoras (no caso de instituição multicampi).

Com respeito à longevidade da política pública, diz que “a ideia é que não seja um programa, mas uma política de Estado, permanente” (WOLLINGER, 2020, n.p).

Esta portaria simplificou os princípios e esclareceu algumas incertezas das portarias anteriores, como por exemplo, o pagamento pela participação e pela primeira via do documento emitido ao trabalhador (artigo 3º).

Figura 21 Estrutura de capítulos da Portaria MEC nº 24, de 19 de janeiro de 2021.



Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio do *software* Atlas.ti 7.5 baseado em Brasil (2014c).

Outra modalidade de certificação possível é concernente ao notório saber previsto nos artigos 61 (inciso IV) e 66 (parágrafo único). O Re-Saber elucida que o notório saber é de responsabilidade da Portaria 24, de 2021, somente para um caso específico: “para o magistério na educação profissional técnica de nível médio” (parágrafo único do artigo 2º), tratado pelo inciso IV artigos 61 da LDB, não para o magistério de nível superior.

Duas experiências de execução de reconhecimento de saberes e competências, ajudaram a conhecer, a nível operacional, essa política e como os desafios enfrentados em campo poderão contribuir com a melhoria do programa.

5. A EFETIVIDADE DOS PROCESSOS E RESULTADOS DE RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO IFSC XANXERÊ (SC)

Apesar de revogadas as Portarias do MEC nº 5 e nº 8, de 2014, este projeto mantém a análise das experiências com a Rede CERTIFIC, pois foi ela a base legal para a realização dos processos. Far-se-á também análises se apoiando na política pública do Re-Saber, pela sua vigência atual.

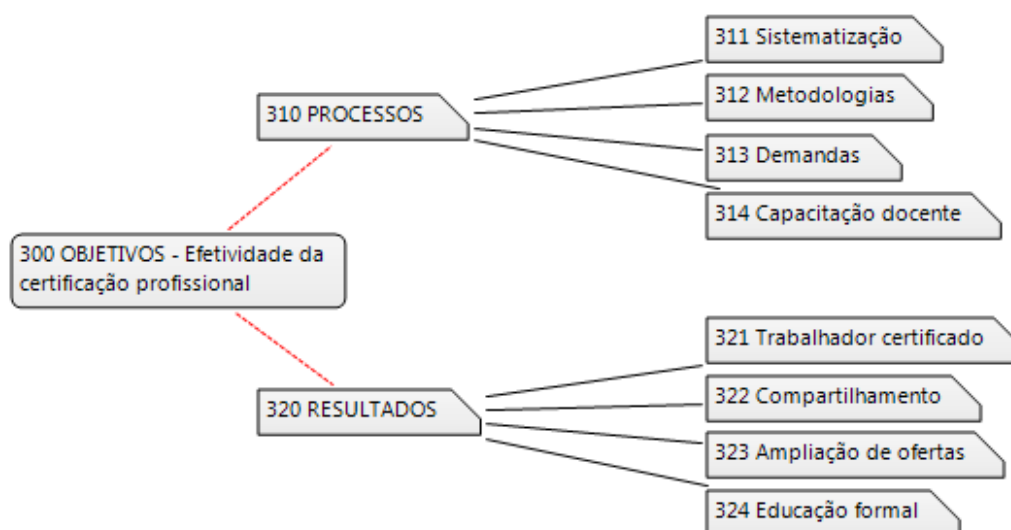
No *Atlas.ti*, foi criada uma unidade hermenêutica (nome dado ao arquivo) contendo as nove transcrições editadas e quatro legislações: três delas referentes a Rede CERTIFIC, que são as Portarias Interministeriais nº 1082, de 2009, nº 5, de 2014, e a Portaria Setec nº 8 de 2014, além da Portaria MEC nº 24, de 2021, que instituiu o Re-Saber. As portarias interministeriais são acordos firmados entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego. Cada um destes treze documentos que constituem a unidade hermenêutica são chamados de documentos primários, identificados pelo programa através dos identificadores (ID) de P1 a P13. Os avaliadores eram servidores públicos e, para preservar seus anonimatos, foram reconhecidos pelos códigos A1, A2, A3 e A4, correspondente aos identificadores dos arquivos das entrevistas do *Atlas.ti* P1, P2, P3 e P4, respectivamente. O entrevistado A1 era coordenador do Registro Acadêmico – RA e os entrevistados A2, A3 e A4 professores-engenheiros da área mecânica. Da mesma forma, as entrevistas dos trabalhadores estão registradas através de ID automático do programa correspondentes aos discursos P5, P6, P7, P8 e P9. A Portaria nº 1082, corresponde ao identificador P10, à Portaria nº 5, P11, à Portaria Setec/MEC nº 8, P12, e a Portaria MEC nº 24, P13. A publicação do documento P11 ocorreu em abril de 2014, revogando a Portaria Interministerial nº 1082, de 2009, e reorganizando a Rede CERTIFIC, e a publicação do documento P12 ocorreu em maio de 2014, regulamentando o desenvolvimento de processos de certificação da Rede CERTIFIC.

Os códigos orientados para análise de conteúdo de Bardin (1977) foram inseridos *a priori* de acordo com trechos das legislações considerados relevantes para os processos de certificação da modalidade qualificação profissional de soldadores realizados no Campus Xanxerê nos anos de 2016 e 2017. Os códigos que classificam os trechos das legislações estão baseados nas diretrizes do artigo 4º do documento P11 e no artigo 2º do P13. O documento P10 não foi utilizado para esta análise por se tratar de uma legislação revogada em 2014, obsoleta à época dos processos de certificação. O

planejamento das entrevistas e submissão ao comitê de ética foi realizado anteriormente à publicação do documento P13, que revoga a Rede CERTIFIC, ou seja, P11 e P12.

Identificados os códigos, conforme análise de conteúdo (BARDIN, 1977), estes foram identificados como processos (características do reconhecimento de saberes e competências observadas anteriores até a finalização dos processos) ou resultados (características do reconhecimento de saberes e competências observadas após a finalização dos processos), a fim de analisar a efetividade destas características nos processos ocorridos no IFSC Campus Xanxerê nas falas dos entrevistados (ver Figura 22). Foram associadas similaridades entre as diretrizes das legislações e as duas características e criadas classes por assunto.

Figura 22 Efetividade dos processos e dos resultados do reconhecimento de saberes e competências e suas classes.

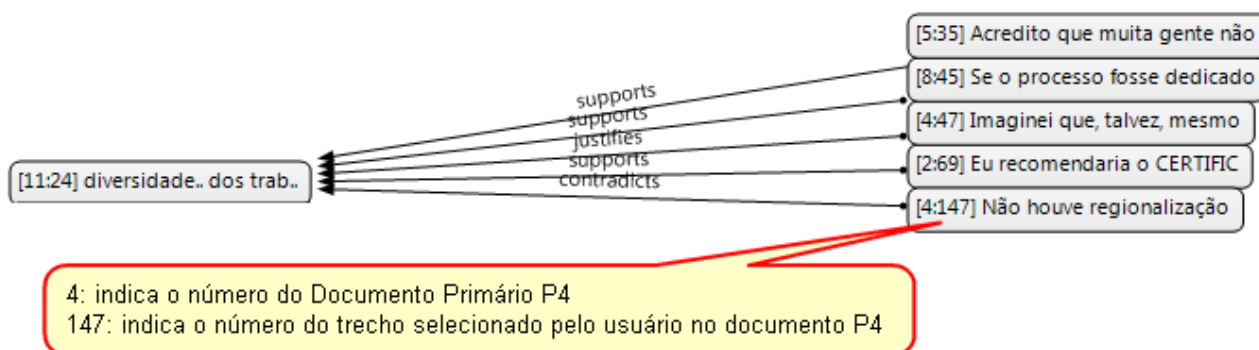


Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio do software *Atlas.ti* 7.5.

As classes dos processos são: **Sistematização** (sistematização de saberes e competências que possibilite a elaboração do processo de certificação profissional), **Metodologias** (metodologias que permitam identificar, avaliar e reconhecer saberes, conhecimentos e competências necessários ao prosseguimento de estudos ou ao exercício profissional), **Demandas** (atendimento a demandas de certificação profissional correspondentes a cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional), **Capacitação docente** (articulação de esforços das instituições participantes, para compartilhar práticas e capacitar docentes para a ampliação da oferta de certificações profissionais). São classes associadas aos resultados: **Trabalhador certificado** (estímulo à inclusão socioproductiva e o aumento das possibilidades de inserção profissional dos

sujeitos certificados em condições de trabalho decente), **Compartilhamento** (de práticas entre instituições participantes), **Ampliação de ofertas** (articulação de esforços das instituições participantes para ampliação da oferta de certificações profissionais), **Educação formal** (o incentivo à continuidade de estudos para a elevação da escolaridade, sempre que possível).

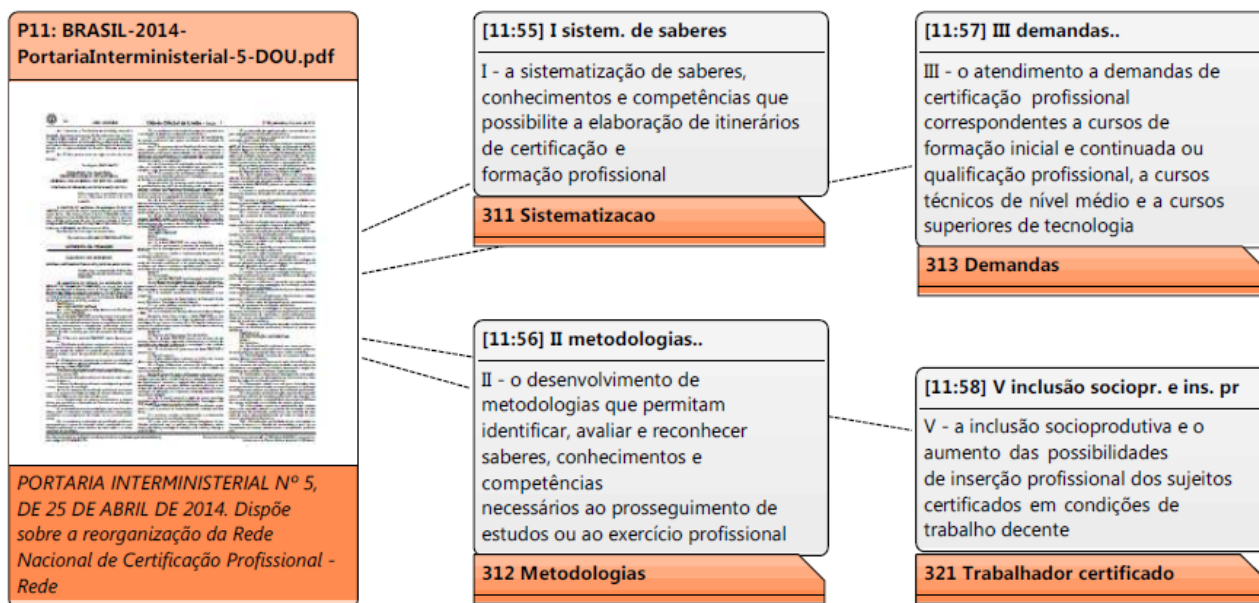
Figura 23 Exemplo de codificação criada pelo *Atlas.ti*.



Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio do software *Atlas.ti* 7.5.

Os trechos das entrevistas foram referenciadas por meio do código automático gerado pelo *Atlas.ti*, que indica o número do documento primário seguido de um número sequencial, partindo do trecho primeiro selecionado pelo usuário. Um exemplo é mostrado na Figura 23. Cada associação contendo trechos de dois textos, cria uma relação entre eles. Essa relação pode ser personalizada pelo usuário, mas, nesta pesquisa, não houve necessidade de criar nenhum outra. O padrão do programa contém as relações: *supports* (apóia), *justifies* (justifica), *continued by* (continuado por), *expands* (expande), *explains* (explica), *discusses* (discute), *criticizes* (crítica) e *contradicts* (contradiz).

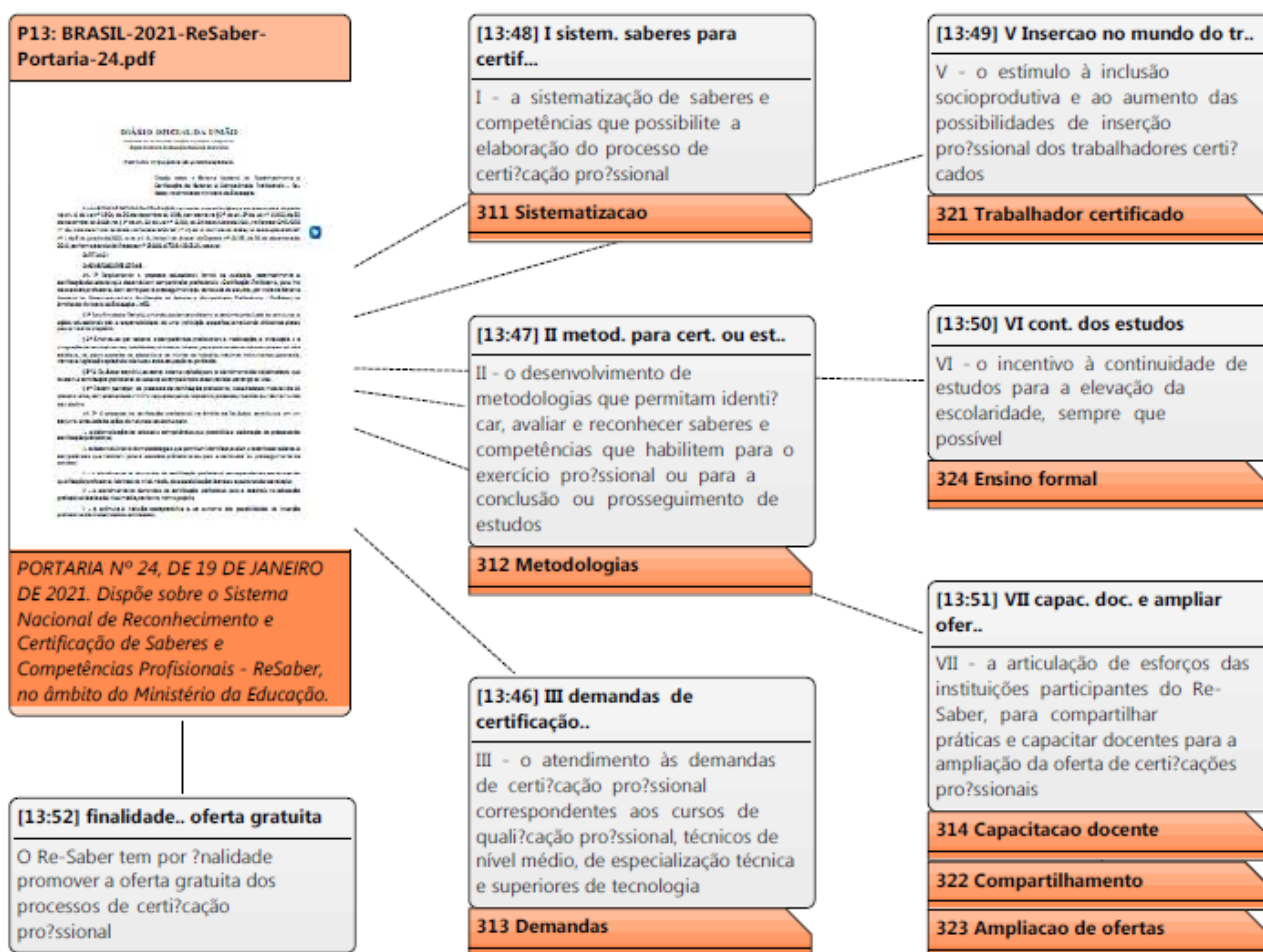
Figura 24 Classes associadas às diretrizes da Rede CERTIFIC.



Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio do software *Atlas.ti 7.5*.

Trechos das entrevistas foram associadas a estes códigos e posteriormente tais códigos foram associados aos trechos correspondentes das legislações da Rede CERTIFIC (Figura 24) e do Re-Saber (Figura 25) para criar as redes associativas que orientaram o entendimento e as análises baseadas na revisão bibliográfica deste estudo. Um exemplo pode ser visto na Figura 26.

Figura 25 Classes associadas às diretrizes do Re-Saber.



Fonte: Lemos Junior (2021), com auxílio do software *Atlas.ti* 7.5.

As classes de efetividade dos processos e dos resultados serão estudadas seguindo este método: como cada classe possui um ou mais assuntos fundamentados em trechos da norma, todos os assuntos de uma classe compararão a legislação com as entrevistas. Preferencialmente, o assunto será tratado primeiro pela Rede CERTIFIC, depois pelo Re-Saber.

Outro ponto fundamental é o registro e o controle dos processos. O citado portal da Rede CERTIFIC foi criado, mas como uma ligação do portal do MEC e ficou alguns anos desatualizado e não continham informações referentes a eventos, aos gestores dos órgãos previstos, às instituições participantes, ofertas, nem às experiências de certificação. O sítio eletrônico ateu-se ao histórico da Rede CERTIFIC, à compilação das informações presentes nas portarias de criação, reorganização e regulamentação da política e à legislação e aos atalhos dos documentos concernentes à Rede.

As pessoas envolvidas nestas funções deveriam ter nível de expertise em avaliação, reconhecimento e certificação profissional suficiente para ser possível o trabalho em rede. Contudo, a realidade revelou a ausência desses especialistas. E, como era uma política pública apoiada pelo MEC e pelo MTE, esses especialistas deveriam estar presentes em todo o país. O Re-Saber, ao contrário, não se caracteriza pelo trabalho em rede, mas pelo trabalho sistemático entre a Setec, representando o MEC e as instituições de ensino profissional. O controle, o registro e a fiscalização serão feitos por meio do Sistec.

O Re-Saber aborda a qualificação profissional de nível fundamental, a formação técnica de ensino médio, os cursos superiores de tecnologia e a licenciatura em ensino profissional e tecnológico. Entretanto, esta pesquisa está concentrada na qualificação profissional e na formação técnica. Os modelos das entrevistas realizadas com os participantes dos processos direcionaram a conversa para este sentido, sendo inviável discutir sobre cursos superiores de tecnologia, pela ausência dessa oferta no Campus estudado.

5.1.1 Sistematização da política

A primeira diretriz da Rede CERTIFIC (BRASIL, 2014b, artigo 4º, inciso I) dispõe sobre a sistematização da política. Os textos desta Portaria e da Portaria Setec nº 8, de 2014, documento P12, tratam de três assuntos: as políticas públicas, a constituição da Rede e a sua estruturação.

O texto considera “zelar pela sintonia dos projetos pedagógicos de certificação profissional com as políticas sociais, econômicas, educacionais, de ciência, tecnologia e inovação, e de trabalho, emprego e renda do País” (BRASIL, 2014b, artigo 4º, inciso I). Entretanto, não foi observada nenhuma atividade legislativa nesse sentido, estando as ofertas fundamentadas em resoluções exclusivas do MEC e das instituições ofertantes tão

somente. Com relação à sintonia entre a Rede CERTIFIC com as políticas educacionais, houve a preocupação de citar quais entidades fariam articulações para promovê-la:

[...] os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego; os órgãos, instituições e entidades governamentais e não governamentais com atribuições relacionadas à educação, certificação, metrologia, normalização e regulamentação profissional; as entidades representativas de trabalhadores e empregadores; as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede Federal; as redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica; as instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem – SNA. (BRASIL, 2014b, artigo 11).

Na verdade, a implantação e desenvolvimento do reconhecimento de saberes e competências esteve atrelado à Rede Federal de forma intensa na criação. A partir das portarias de 2014, vê-se uma abertura para outras instituições, com “a incorporação de instituições das redes federal e estaduais de educação profissional e tecnológica e dos Serviços Nacionais e Aprendizagem como instituições certificadoras” (BRASIL, 2015b, p. 63) e a tentativa de articulação com as políticas dos “ministérios do Trabalho (MT), da Pesca e Aquicultura (MPA), da Cultura (MinC), do Turismo (MTur) e do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC)”, principalmente para a busca por demandas.

O documento estava embasado no art. 41 da LDB (BRASIL, 1996,) e na Lei de Criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008, art. 1º, parágrafo único; art. 2º, § 2º). O entrevistado A2, na condição de professor substituto à época, critica a dificuldade que teve em participar por conta da omissão dessas legislações, pois não era permitido que ele exercesse cargo de coordenação de nenhuma espécie ou registrasse no sistema sua carga horária para a atuação no processo de certificação, apesar de considerar-se conhecedor das atividades produtivas locais e pelos relacionamentos interpessoais nutridos por ser natural da região⁴¹. Além disso, notou-se a preocupação da discriminação dos profissionais da educação formal correlata aos processos de certificação.

Os processos realizados avaliaram os conhecimentos dos participantes a fim de conceder-lhes a certificação de qualificação profissional, “correspondente a curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional constante do Catálogo Nacional de Cursos de Qualificação Profissional, ou equivalente, mantido pelo MEC” (BRASIL,

⁴¹ A contratação de professores substitutos pelo IFSC, geralmente se faz por meio de profissionais locais, pois são cargos de duração de 2 anos ou menos. Profissionais naturais da região são potenciais conhecedores das atividades locais com relacionamentos interpessoais com empresários e trabalhadores da região.

2014b, artigo 20, inciso I). O entrevistado A4, avaliador e coordenador das duas edições dos processos de certificação de soldadores, vislumbra que a classificação das modalidades pode haver alteração, caso o “processo de certificação esteja realmente integrado ao processo de ensino e mude o próprio campo do ensino numa visão muito distante ainda”.

O Re-Saber apresenta postura semelhante com relação às políticas públicas nacionais, pois está “organizado nacionalmente, possui estrutura descentralizada” (BRASIL, 2021a, artigo 4º), respeitando “as competências dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais” e visa “articular ações de certificação profissional com outras políticas públicas afins”. Como a política foi publicada recentemente, não houve tempo suficiente para observar evidências que apontem para o cumprimento, ou não, destas articulações entre políticas públicas ou entre esferas governamentais. Não existe, explicitamente, a discriminação das modalidades de cursos-referência para a certificação no Re-Saber, mas indiretamente, quando se elenca quais cursos de educação profissional e tecnológica são o foco da política. Manteve-se no Re-Saber, portanto, a mesma gama de certificações que constava na Rede CERTIFIC.

A diretriz de sistematização da Rede CERTIFIC contém trechos sobre sua **estruturação**, que vão desde bases conceituais a princípios funcionais com estrutura de governança e articulações entre entidades. Em duas falas do entrevistado A2 (trechos 2:37 e 2:65), nota-se que o objetivo do processo era reconhecer formalmente os

[...] saberes, conhecimentos e competências profissionais necessários à inserção no mundo do trabalho ou requeridos para o exercício profissional, obtidos a partir de experiência de vida, de educação e de trabalho. (BRASIL, 2014b artigo 3º, inciso I).

E, estava alinhado com o objetivo da política quando declarava:

O objetivo dos processos CERTIFIC para o nosso grupo era certificar os trabalhadores. Dar oportunidade para o trabalhador que aprende na prática, mas que não tem um certificado comprovando aquele conhecimento. O principal objetivo de todos os envolvidos era justamente isso, dar oportunidade a esses trabalhadores.

O entrevistado ainda considerou útil a portaria em uma aplicação alternativa de certificação no início da pandemia de Covid-19 em março de 2020, para oferecer “uma espécie de certificação intermediária para os alunos do curso técnico integrado” na mesma lógica do CERTIFIC àqueles que cursavam regularmente o IFSC, mas decidiram

transferir-se para outra instituição ou abandoná-la. Isso denota como foi proveitosa a experiência do professor com o processo de certificação, permitindo-o enxergar aplicações que extrapolam o texto da lei.

Princípios funcionais muito genéricos, tais como “propor diretrizes para a política de certificação profissional e para o processo de credenciamento de unidades certificadoras” (BRASIL, 2014b, artigo 14, inciso I), “implementar procedimentos administrativos e pedagógicos para a oferta da certificação profissional” (artigo 17, inciso IV) ou “promover ações institucionais que contribuam para a efetivação dos princípios da certificação profissional” (artigo 16, inciso V) justificaram a criação de uma legislação que a regulamentasse, neste caso, a Portaria Setec/MEC nº 8.

O documento de regulamentação não contemplou pontos cruciais segundo repetidas falas dos entrevistados, como a falta de divulgação da política (trecho 2:46) ou a falta de uma sistematização nacional de cursos e competências para cada atividade profissional (trecho 4:148). O CERTIFIC não propôs uma regra para a publicidade da política. O mais próximo disso está no inciso I do artigo 14: “propor diretrizes para a política de certificação profissional e para o processo de credenciamento de unidades certificadoras”, termo abrangente que poderia justificar essa publicidade.

Um dos maiores avanços da Portaria 5, de 2014, ao substituir a Portaria 1.082, de 2009, que era muito maior e complexa, foi estabelecer uma estrutura de três níveis de ordenança: Comitê nacional; Órgãos deliberativos máximos, no âmbito das instituições e redes de educação profissional e tecnológica; e Órgãos deliberativos máximos das unidades. Outra vantagem foi a estrutura em forma de rede, que continha diferentes atores em cada uma das três esferas de governança. Por outro lado, ainda era necessária a organização desses atores em comissões e órgãos a ser criados, o que se traduz em disponibilidade de pessoas e agendas comuns.

Três falhas são apontadas aqui: a primeira, demonstra que as articulações previstas no documento não foram profícuas, pois não houve regulamentação para o credenciamento de entidades fora da Rede Federal. Ainda em 2010, o Diretor Geral do Senai consultou o Conselho Nacional de Educação sobre a participação de instituições privadas na Rede CERTIFIC, demonstrando interesse em e buscando meios para participar também (BRASIL, 2011). A segunda falha são os raros exemplos de cooperação intra ou interinstitucionais: ocorram articulações entre os campi através do

lançamento de editais de fomento e do acréscimo do tema no III Fórum EJA⁴²; e no 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos que aconteceu em 2017 em Goiânia⁴³ (IFG, 2017). No evento, foi apresentado o tema “A experiência do IFSC com a oferta e a regulamentação do processo de reconhecimento de saberes profissionais (CERTIFIC), (IFSC)”. A terceira foi a pouca atuação da Setec no fomento financeiro ou no incentivo de ofertas.

O coordenador, A4, apresenta um quadro de incentivo na base da pirâmide hierárquica, quando defende que a reitoria do IFSC e a direção do Campus Xanxerê promoveram ações ousadas de promoção da certificação. Tanto o campus, quanto a reitoria arcaram com todos os recursos, pois entenderam que este era um meio para atingir sua missão institucional, que é “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento [...], contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico [...]” (IFSC, 2021b). O discurso do entrevistado aponta que a apresentação das suas experiências de certificação em outro Estado causou estranheza. Uma participante não compreendia como o reconhecimento de saberes e competências estava relacionada ao encontro, que tratava sobre educação de jovens e adultos – EJA. O fato é que essa rede de cooperação nunca foi oficialmente promovida, nunca houve eventos para se discutir exclusivamente o reconhecimento de saberes e competências.

Visando a eficiência e a qualidade das certificações, a Portaria previa a “construção ética e competente de processos de certificação com participação dos atores sociais envolvidos” (BRASIL, 2014b, artigo 18, inciso I). Isso indica a participação de entidades profissionais de classe, sindicatos de trabalhadores, sindicatos patronais, dentre outros, no planejamento dessas resoluções. Não foi possível verificar a participação desses entes no Comitê Nacional ou nos Órgãos deliberativos, mas os entrevistados A3 e A4 (trechos 3:61 e 4:131) apontaram a importância do envolvimento do Governo Federal, do Conif e do Senai nos documentos da Rede CERTIFIC.

As bases conceituais do Re-Saber permanecem quase as mesmas da Rede CERTIFIC. O Re-Saber mantém as ações de natureza educativa da política (BRASIL, 2014c, art. 2º). O trabalhador T6 reivindica maior esforço da política na formação dos

⁴² Disponível em <https://linkdigital.ifsc.edu.br/2016/12/09/forum-debate-diretrizes-para-a-oferta-de-eja-no-ifsc/>.

⁴³ Disponível em <https://ifg.edu.br/eventos-em-andamento/17-ifg/ultimas-noticias/8281-16-05-eja-2>.

trabalhadores (trecho 6:26), assim como o entrevistado A3 (trecho 3:75). Portanto, apresenta-se uma corrente de pensamento que imbrica a certificação à formação, descaracterizando a constituição do Re-Saber, que é um “sistema voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam a certificação profissional de saberes e competências desenvolvidas ao longo da vida” (BRASIL, 2021a, artigo 1º, § 3º). As consequências dessa mistura, ou condicionam a certificação, que dá dignidade à atividade do trabalhador, a uma educação formal; ou usurpa dos cursos profissionais suas atribuições, criando um novo ingresso na educação formal.

Os princípios funcionais do Re-Saber são mais simples do que os princípios do CERTIFIC, que era composta por uma rede com mais de 30 entidades, sendo que a maioria delas não tinha experiência em educação profissional (INSTITUTO CLARO, 2021). O Re-Saber reconhece como sistema “o conjunto articulado de estruturas e ações educacionais sob a responsabilidade de uma instituição específica, envolvendo diferentes atores para o mesmo propósito” (BRASIL, 2021a, artigo 1º, § 1º). Ou seja, não pressupõe a criação de novas organizações como o Comitê Nacional ou os Órgãos deliberativos, usa as estruturas pré-existentes em um sistema com o propósito de avaliar, reconhecer e certificar trabalhadores.

Quando o entrevistado A4 comenta sobre a etapa de avaliar, ele imagina que “vai chegar o dia em que haverá uma síntese, talvez até nacional, para cada processo, até porque eu sempre imaginei um **sistema**” (trecho 4:161, grifo nosso). Ainda referente ao mesmo texto legal, a participação de diferentes atores em um “grupo de trabalho [...] ligado à atividade profissional que vai ser certificada” no planejamento dos documentos e na execução dos processos Re-Saber são fundamentais em vários aspectos. Segundo o coordenador A4: “teria um grande impacto na aceitação do processo de certificação, na difusão da informação de o que é um processo de certificação. Esse envolvimento contribuiria, aí sim, de maneira muito intensa dessa forma”.

É possível notar como os princípios de funcionamento do Re-Saber estão alinhados às falas dos avaliadores (trechos 1:40, 2:46, 3:75, 4:13). O Re-Saber preocupa-se com as suas difusão e consolidação como política pública (artigo 8º, inciso VII), reforça a participação dos diferentes atores interessados nos mesmos propósitos e a articulação entre eles (artigo 1º, § 1º), e vincula a procedimentos administrativos e pedagógicos para as ofertas, isto é, constituição de equipe multiprofissional (artigo 8º, incisos VIII e IX).

A estrutura de governança é sistemática e descentralizada. Ela é constituída pela

Setec, pelos representantes máximos da instituição (órgãos competentes do respectivo sistema de ensino), no caso do IFSC, a reitoria, e pelas entidades submissas a estes representantes (unidades certificadoras integrantes do Re-Saber), assim como o IFSC Campus Xanxerê se submete a sua reitoria. Esta estrutura é a mesma que atuou nos processos ocorridos no Campus Xanxerê. O entrevistado A2 já reclamava a participação mais intensa da Setec nos processos de certificação (trecho 2:60). A criação e a existência das entidades acreditadoras foram eliminadas e facilitada a participação de outras instituições de ensino além dos Institutos Federais. O coordenador criticava o modelo antigo de exclusividade de oferta e credenciamento da Rede Federal, presente na legislação da Rede CERTIFIC (trecho 4:131). Essa diversidade de instituições certificadoras, possível no Re-Saber, não afetaria o interesse e a participação dos trabalhadores T5, T6, T7 e T9, mas estes são categóricos quando exigem instituições de qualidade e citam o Senai e a UFSC como exemplos.

Um ponto muito positivo apontado pelos entrevistados A1 e T6 (trechos 11:64 e 13:52) foi a gratuidade para o trabalhador em participar dos processos e ambas as políticas convergiram neste propósito.

O entrevistado A2 lamenta pela sua participação limitada no processo por ser professor substituto, conforme citado. Pois, ele compreende que seus contatos poderiam ter articulado mais ações com empresas, entidades profissionais e trabalhadores, melhorando assim o levantamento de demandas e a compreensão dos trabalhadores.

5.1.2 Metodologia dos processos

São quatro os principais assuntos referentes à metodologia dos processos, tanto da Rede CERTIFIC, quanto do Re-Saber: recursos, equipe avaliadora, documentos e processos. Este tópico é o que ocupa maior volume de informações, tanto numa, quanto noutra política.

Apesar dos recursos humanos dos processos serem o aspecto mais importante de todas as classes da certificação, este assunto não será tratado aqui, mas em capacitação docente. Os **recursos** de infraestrutura física, tecnológica e recursos informacionais eram preocupações dos incisos V do artigo 22 e III do artigo 21.

Instituições de ensino profissional devem possuir laboratórios, equipamentos e insumos para formar profissionais capacitados. Ambas as políticas se preocuparam em determinar isso, a instituição deve ter condições e experiência na área que pretende certificar. Os trabalhadores puderam realizar as avaliações nos equipamentos dos

laboratórios onde são ministradas as aulas dos cursos de soldagem. Realizaram a regulação das fontes (trecho 5:62), a medição com uso de equipamentos metrológicos do IFSC e a avaliação em ambiente controlado para simulações e testes de soldagem. Isto não foi uma dificuldade, pois regularmente esse laboratório era usado para este fim.

Quanto aos recursos informacionais, a Portaria de 2009 previa a criação de um sistema de controle de dados e de um portal para o público. O primeiro nunca saiu do papel e o segundo, de menor complexidade, foi criado no próprio sítio eletrônico do MEC muito limitadamente.

A Portaria de 2014 usou um sistema já utilizado para o meio acadêmico: o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – Sistec. De acordo com o MEC (BRASIL, 2021c, n.p), “o Sistec é um programa do Governo Federal para registro e divulgação dos dados da [...] EPT no país. Também é objetivo do sistema garantir a validação nacional dos diplomas [...]”. Obviamente, um sistema criado para um fim, dificilmente seria hábil para outro de concepção tão diferente sem muitas alterações. Foi a ausência destas alterações que causou grande dificuldade tanto para professores quanto para o Registro Acadêmico do Campus Xanxerê.

Era sabido como reservar carga horária de atividades acadêmicas no sistema institucional, mas como fazer isso com um processo deste, não. Não era ensino, nem pesquisa. O mais próximo era uma atividade de extensão. “Infelizmente, o CERTIFIC acabou ficando solto no sistema. [...] O CERTIFIC foi cadastrado como uma palestra com carga horária, sem nada que o identifique, além do título”, desabafou o entrevistado A2. Percebe-se que ele estava consciente que executava algo legal, previsto em lei, que fazia parte de suas atribuições profissionais do cargo público. Sua preocupação era que aquilo não tinha uma categoria, uma modalidade no sistema que gerasse um registro capaz de ser relatado, divulgado, resgatado pelas instituições afins ou pela sociedade.

Para o RA, era preciso cadastrar o Projeto Pedagógico de Certificação Profissional – PPCP, os trabalhadores e os certificados para o conhecimento do MEC, mas o sistema não reconhecia um PPCP, mas um Projeto Pedagógico de Curso – PPC; e o Sistec não reconhecia trabalhadores, mas alunos.

Segundo o entrevistado A1, o primeiro entrave nem aconteceu no Sistec, mas no Sistema Isaac⁴⁴, sistema acadêmico criado por e para o IFSC para o controle institucional.

Do ponto de vista da instituição, as pessoas do setor de registro e controle acadêmico tiveram que encontrar uma forma para usar a estrutura que já existia. O trabalhador que estava participando da certificação teve que ser considerado como estudante para fins de sistema. Essa foi uma manobra que só trouxe desgaste. (Entrevistado A4, trecho 4:162).

Além disso, os processos de certificação tinham certas especificidades, como a carga horária única (Entrevistado A1, trechos 1:36 e 1:99):

Eu lembro que no PPC⁴⁵ havia uma carga horária geral, mas ela era dividida em eixos. No PPC, não havia uma carga horária para cada eixo prevista. Porém, o sistema Isaac, previa obrigatoriamente uma carga horária para cada eixo, para o cadastro do curso, entre os campos que tinham que ser preenchidos.

Para avaliar, foram criados critérios para reconhecer três competências dos trabalhadores, os citados eixos da fala anterior: desenho técnico para soldagem, segurança e higiene do trabalho e soldagem através do processo MIG/MAG, em 2016, e através do processo eletrodo revestido, em 2017. O trabalhador estaria apto, ou inapto, a ser certificado de acordo com os critérios de aprovação descritos no PPCP. Este documento não previa uma carga horária para cada competência, pois todas elas seriam avaliadas em um único momento: na avaliação. O RA precisava justificar a aptidão para o certificado por meio das avaliações, porém o sistema permitiria isso somente se houvesse uma carga horária para cada competência. As competências foram cadastradas como disciplinas de curso. Foram tantas adaptações dos termos dos processos de certificação, para a linguagem acadêmica, que o Quadro 5 compara alguns deles.

⁴⁴ O Sistema Isaac (*Inside System Application for Academic Control*) foi desenvolvido em Oracle e estava em operação desde 1999. Ele apresentava instabilidade, porquanto o volume e diversidade de dados sofreram grande aumento desde a expansão da Rede Federal.

⁴⁵ O entrevistado A1 esteve se referindo em toda a entrevista ao PPCP, mas faz isso mencionando PPC e chamando o processo de curso, provavelmente pelo hábito profissional.

Quadro 5 Tabela comparativa de termos análogos do sistema de certificação profissional no sistema acadêmico.

Sistema de certificação profissional	Sistema acadêmico
Projeto Pedagógico de Certificação Profissional foi chamado de...	Projeto Pedagógico de Curso
processo foi chamado de...	curso
trabalhador foi chamado de...	aluno ou estudante
competência foi chamada de...	unidade curricular ou disciplina
encontros foram chamados de...	aulas

Fonte: Lemos Junior (2021).

Este conflito não foi travado apenas no sistema, mas também fora dele. Durante os processos, os avaliadores confessaram ter dificuldade em chamar os participantes de trabalhadores, mas de alunos ou estudantes ou trabalhadores-alunos ou outras variantes, em diversas ocasiões. O professor A4 confessa no trecho 4:26:

Eu me recordo que, de forma subjetiva, a gente tinha que fazer um esforço muito grande para não chamar o trabalhador de estudante. Como a nossa atividade do dia-a-dia acontecia geralmente com estudantes, a gente fazia um esforço muito grande no trato com eles, de forma consciente mesmo, para demonstrar e representar perante a instituição de que eles não eram estudantes. Eu, por exemplo, sempre tentava conscientemente chamá-los de trabalhador, repetindo para mim: “eu vou chamar de trabalhador, trabalhador, trabalhador, trabalhador”. Parece-me que houve nos nossos registros para criação da certificação, um termo de “trabalhador-estudante”. Eu não sei até que ponto hoje, em uma avaliação, depois de tudo passado, se, efetivamente, trabalhador-estudante seria o termo mais adequado. Mas, de alguma forma, eles estudaram, dá para entender assim. Entendi que tudo bem, pois a essência da certificação é essa mesmo. Contudo, não há necessidade de sempre encontrar uma nova forma, “já que a gente não consegue chamar ele de trabalhador, a gente chama ele de trabalhador-estudante”, afinal eles são trabalhadores.

Ele continuou divagando (trecho 4:26) a respeito do assunto mais adiante, quando relembrou como seus colegas trataram o assunto: “Eu percebi visões diferentes entre os servidores”. A palavra processo chegou até a ser considerada pejorativa no meio acadêmico, durante a certificação, segundo o entrevistado A3:

[...] Eu sei que é um processo de certificação, mas eu costumo chamar de curso, porque eu não gosto de diferenciar, pois a pessoa continua sendo estudante. A pessoa pode participar das aulas quando o avaliador do CERTIFIC considerar necessário, portanto ele é estudante, e o CERTIFIC, para mim um curso. **Eu acho que uma das causas de gerar preconceito, é ser chamado de processo de certificação, não curso.** [...] Por isso que eu gosto de falar que é um curso. [...] (Trecho 3:75, grifo nosso).

Esses conflitos de identidade, evidenciado na própria instituição, denunciaram que

existem questões maiores a serem tratadas, além da certificação. Foi relatado pelo entrevistado A4 que a identidade dos trabalhadores, durante o processo, estava fragilizada entre eles mesmos:

E o mais interessante e, talvez, o mais complicado de explicar é que se sentiam acolhidos como estudantes. **Eles se sentiam estudantes lá dentro**, eu vi pelas entrevistas. Aí há um dilema, porque eu queria que eles tivessem se sentido como trabalhadores. Mas, eu entendo quando eles disseram que se sentiram como estudantes: eles se sentiam integrados ao Instituto e na visão deles o Instituto é uma escola, pois chegaram até aquela etapa de finalizar a certificação toda. Até aqueles que não chegaram a ser certificados olhavam-se assim. Isso é uma coisa para ser analisada. (Trecho 4:32, grifo nosso).

Estas questões de identidade levantam uma série de outras questões, como: se é uma escola, ela pode trabalhar com certificação? Tratar deste assunto pode abalar os alicerces da estrutura educacional, talvez até social, de uma nação: “Todo mundo que vai para a escola, ou é estudante, ou é professor, ou técnico administrativo, ou é estudante, ou é familiar de estudante? Não. A gente tem mais opções ainda, uma das opções seria os trabalhadores” (Entrevistado A4, trecho 4:35). Pensar a certificação como uma modalidade independente da educação num mesmo espaço escolar pode alterar as relações internas e externas desse ambiente.

Como isso tudo foi tratado pelo Re-Saber? A infraestrutura não é citada no texto, afinal a estrutura de governança já prevê um sistema formado por entes experientes em educação profissional. O sistema acadêmico de registro e controle foi mantido, o Sistec. Caso ele não receba as alterações necessárias, continuará cumprindo seu papel de maneira paliativa ao processo, mantendo todas as dificuldades enfrentadas pela equipe avaliadora que refletirão confusões e conflitos de identidade aos processos e aos trabalhadores.

Ao estudarmos a **equipe avaliadora**, encontraremos sua gestão, composição e formação assuntos bastante mencionados entre os avaliadores. O PPCP deveria conter elementos mínimos em sua composição e um deles (BRASIL, 2014c, artigo 11, inciso IX) menciona o pessoal docente e técnico-administrativo. Todavia, a gerência do processo e as suas atribuições não foram citadas em nenhuma das duas portarias CERTIFIC de 2014, nem no Re-Saber. As entrevistas demonstraram que a função do coordenador foi significativa para os entrevistados por oferecer boa administração, competência e segurança para os participantes e para a equipe (trechos 1:50, 3:30 e 5:18). A comunicação da gestão refletia o bom relacionamento da equipe avaliadora. Muitas vezes

a gestão promoveu uma comunicação informal, oral, de corredor, e isso foi visto, tanto de maneira positiva, por deixar todos mais à vontade, como também ponto de melhoria, pela falta de registro para futuras consultas.

Eram previstas equipes multiprofissionais e a participação de representantes dos trabalhadores e empregadores na Rede CERTIFIC (BRASIL, 2014b, artigo 11, inciso III; artigo 17, inciso III) e especificava quais formações alguns membros da equipe deveriam possuir (BRASIL, 2014c, artigo 14, § 3º). Esses assuntos mostraram-se importantes nas falas dos entrevistados, entretanto foram indicadas melhorias. O RA sinalizou que não participou da etapa de planejamento, mas reconheceu que havia uma equipe multiprofissional atuante e competente (trechos 1:20 e 1:100). No discurso do entrevistado A2, notou-se que ele não teve contato com profissionais do Núcleo Pedagógico – NP no planejamento (trechos 2:95). E, o entrevistado A3 sentiu falta de maior participação do NP na execução e na entrega dos resultados (trechos 3:82 e 3:84). Referente à participação de representantes dos trabalhadores e empregadores, quando o coordenador comenta as melhorias que estas pessoas poderiam trazer ao processo, averigua-se que ele não foi orientado, em sua capacitação, a incorporar estes entes ao planejamento e desenvolvimento dos processos (trecho 4:7 e 4:56).

O Re-Saber apresenta preocupação com estes dois tópicos também, quando institui que as unidades certificadoras devem “articular-se ao setor produtivo e às instituições públicas responsáveis pelas políticas de trabalho e emprego, para o levantamento, difusão e colaboração nos processos de certificação” (BRASIL, 2014c, artigo 8º, inciso II).

A preocupação do entrevistado A4, continua sendo contemplada nesta nova política pública. A equipe multiprofissional recebe do Re-Saber certa importância, quando o inciso VIII deste mesmo artigo se preocupa pela participação de equipe multiprofissional como preocupação da unidade certificadora. O artigo 15, que trata do PPCP, obriga que a equipe multiprofissional contenha no mínimo "um profissional de educação e dois da área específica correspondente a certificação profissional" e que esta equipe seja imprescindível nas etapas de acolhimento, avaliação e encaminhamento.

A equipe avaliadora prevista na Rede CERTIFIC supria a necessidade de capacitação mediante atribuição dada às instituições e redes de educação profissional e tecnológica integrantes da Rede CERTIFIC (artigo 16, inciso II). Ocorreu uma capacitação de dois dias em forma de oficina, oferecida pela coordenação do Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja e de certificação profissional da Reitoria, financiada pelo Campus Xanxerê.

A oficina foi oferecida para todos os servidores do campus, entretanto a presença maior foi dos docentes. O entrevistado A4, lamentou que não houve preparação dos servidores do registro acadêmico, nem dos docentes para a execução. Chamou a atenção do entrevistado A3, que ocorreu um curso de capacitação interna para instrutores de soldagem que foi realizado por todos os professores-engenheiros mecânicos do Campus alguns meses antes, e ele considerou isso um fator de segurança profissional a estes docentes para serem avaliadores dos processos. O entrevistado A1 lamentou não ter participado da etapa de planejamento, porquanto consideraria a sua participação nessa etapa uma espécie de capacitação profissional. A legislação não prevê um cargo específico de gestão do processo, mas os processos ocorridos no Campus Xanxerê continuam o cargo de coordenador. Os entrevistados A1, A3 e T5 consideraram a atuação da gestão ótima (trechos 1:50, 3:30, 5:18) e, como já foi dito anteriormente, ela gerou segurança ao processo e aos envolvidos.

A figura do coordenador não é tratada no Re-Saber e o assunto referente à capacitação da equipe avaliadora é tratada na diretriz do documento de criação do Re-Saber, artigo 2º, inciso VII, porém não é tratado em suas especificidades, por exemplo, em como se dará a capacitação dos gestores, não só das unidades certificadoras, mas também dos envolvidos nos órgãos competentes.

Os **documentos** da Rede CERTIFIC circulam em torno do PPCP. Para se chegar a este documento é necessário um planejamento que o entrevistado A4, atuante como coordenador do processo, considera ter maior reserva de carga horária do que a carga horária destinada à execução (trecho 4:53). O documento reúne informações de vital importância como o perfil profissional que se deseja certificar, ou como o modelo de certificado, cujas informações revelam as atribuições reconhecidas do trabalhador.

A Portaria Setec nº 8 dedica um capítulo inteiro para os documentos emitidos. Um dos oito princípios do reconhecimento de saberes e competências é o princípio da validade, que reconhece o valor da certificação (BRASIL, 2014b). Este princípio é confirmado na Portaria Setec nº 8, artigo 17, § 4º, que orienta que o certificado ou diploma emitido pelo processo de certificação seja idêntico ao expedido no curso correspondente.

O professor, entrevistado A3, apresentou um panorama de incertezas, quando

insinuou que a comunidade acadêmica não aceitaria que um processo de certificação emitisse um certificado com igual valor ao certificado do aluno que frequentou a educação formal (trecho 3:64). Confessa sobre si mesmo (trecho 3:63): “Eu não entendia como eu iria certificar uma pessoa se ela não participasse de um curso”, porque também compartilhava desta posição antes do processo. Comentou que uma situação parecida ocorreu em uma reunião a respeito de educação a distância, onde houve intenso debate sobre a validade de uma certificação emitida por esta modalidade de ensino e pela certificação emitida por cursos presenciais (trecho 3:66). Sugeriu o desenvolvimento de um programa nacional de conscientização e quebra de barreiras atitudinais para que a visão da comunidade acadêmica seja transformada. É atribuído ao fator tempo à condição de competência em determinado assunto no meio acadêmico pelo entrevistado A4 (trecho 4:129), discutindo como a experiência de certificação pode alterar essa visão no trecho 4:126:

O processo de certificação começa não a desmontar o sistema de ensino, mas ele tem caminhos alternativos em que esse variável tempo começa a não ter uma importância tão grande como tem hoje nos processos de formação e a gente precisa disso. Existem outros meios de aprendizagem, existe carência de locais para a formação.

Desta forma, o sistema educacional deixaria de se preocupar com a busca por competências escolares e passaria a se dedicar à construção de competências verdadeiras, que são associadas às práticas sociais (PERRENOUD, 2008).

Uma dificuldade apontada pelo avaliador A4, refere-se ao **perfil profissional** do trabalhador. A Rede CERTIFIC dedicava o inciso II do artigo 17 (BRASIL, 2014b) para esclarecer que cada perfil profissional devia ter o seu próprio projeto pedagógico. Os perfis dos PPCP foram criados a partir da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e pela experiência docente na área de educação profissional de cursos em mecânica (trecho 4:143). A questão da identidade do trabalhador volta a ser discutida aqui, pois se trata de qualificar o trabalho de alguém que é reconhecidamente capacitado para o exercício da função, tanto pela comunidade e pelo setor produtivo, quanto por ele mesmo. O desenvolvimento do perfil profissional presente no PPCP tem implicações nos critérios de avaliação e de aprovação. Errar na identificação do perfil profissional significa gerar uma dificuldade ao trabalhador na etapa de avaliação (trechos 4:38, 4:40 e 4:41).

Um exemplo para nossa certificação foi a interpretação de desenho. Para a equipe que planejou, saber ler um desenho técnico era um consenso. Não conseguíamos entender que alguém pudesse executar a atividade profissional de soldador, e ser reconhecido como tal, sem esse conhecimento num determinado nível, mas dentro da área de interpretação de desenho técnico. (Entrevistado A4, trecho 4:46).

Para o entrevistado A4, ao se desenvolver um perfil profissional, é necessário compor uma lista de competências. Até as profissões consideradas tradicionais possuem uma gama de conhecimentos vasta o suficiente para que seja delimitado um universo. Esse recorte pode ser orientado pelo local, como foi feito com o perfil profissional dos soldadores da região de Xanxerê. É possível que as especificidades de uma região não sejam as mesmas de outra e as habilidades de cada região sejam exigidas de maneira diferente (trecho 4:47).

Empenhando-se ao máximo em fazer algo justo, para os trabalhadores e para o sistema produtivo que iria registrar novos profissionais certificados, um perfil foi descrito levando-se em consideração um processo que avaliasse a qualidade do trabalho profissional daquela comunidade. Esse perfil deve considerar o contexto do mundo do trabalho que valoriza o produto da pessoa, resguardando os fatores da segurança (promoção da integridade física das pessoas próximas e de si mesmo durante a produção), da sustentabilidade e da produtividade. O perfil profissional influencia os critérios de avaliação, por isso haverá quem interprete essa preocupação como intencionalidade de facilitação do processo, ou seja, adaptar o processo à atividade indiscriminadamente para se obter um maior número de participantes aptos à certificação (trecho 4:50). Mas, não é isso, é definir se os critérios de avaliação consideram aspectos coletivos do perfil daquele trabalhador, como a regionalidade, com suas questões culturais. Estas regionalidades estão sendo traduzidas em competências que geram a força do sistema produtivo local (trecho 4:42). O Re-Saber não orienta diretamente nada sobre o perfil profissional dos trabalhadores.

Em um dos encontros, foi previsto pelo PPCP uma palestra relacionada a área da certificação. Nessa palestra discutiu-se sobre a segurança do soldador com profissionais da área atuantes em higiene e segurança do trabalho que são proprietários de equipamentos de proteção individuais e coletivos. O trabalhador T9 criticou o tempo gasto com este assunto, pois considerou ser repetitivo, ao ouvir dois palestrantes discorrerem sobre o mesmo assunto (trecho 9:11).

Referente ainda a documentação, o primeiro processo de certificação do Campus

Xanxerê falhou na ausência de um modelo de certificado ainda no projeto pedagógico, apesar de ser requerido pela Rede CERTIFIC (BRASIL, 2014c, artigo 11, inciso X). Isso dificultou o trabalho do RA (trecho 1:39) e confirma a necessidade da participação do setor no planejamento. Esse modelo de certificado é obrigatório também nas ofertas do Re-Saber (BRASIL, 2014c, artigo 15, inciso XII).

Os **processos**, propriamente ditos, procuram tratar do planejamento, publicidade e execução (etapas preparatórias e etapas de execução). O princípio da legitimidade da Rede CERTIFIC estabelece que os processos de certificação devem ser construídos envolvendo os atores sociais por meio de uma construção ética (artigo 18, inciso I). Esta construção do processo, isto é, este planejamento não contou com a participação de algumas pessoas importantes, como profissionais do registro acadêmico e representantes dos trabalhadores e das empresas (trechos 1:9, 4:81 e 5:25). O planejamento do calendário e horários que os trabalhadores deveriam comparecer para participarem do processo foi elogiado (trechos 7:7 e 8:54).

Chegada a hora de implementar o processo de certificação profissional (BRASIL, 2014b, artigo 10, inciso II), o avaliador A1 adverte que a instituição deve estar bem comprometida com o processo, pois reconhece que é uma ação que demanda tempo e responsabilidade (trecho 1:72). A portaria de regulamentação elenca 8 etapas preparatórias:

a) o levantamento e a articulação da demanda; b) a sensibilização da comunidade interna para oferta de processos de certificação profissional; c) a elaboração e a aprovação de regulamentação interna de certificação profissional; d) o credenciamento junto à Rede CERTIFIC; e) a elaboração e a aprovação do projeto pedagógico de certificação profissional e a autorização para a oferta; f) a formação da equipe multiprofissional avaliadora; g) a sensibilização da comunidade externa; e h) a publicização dos processos de certificação profissional e respectivas vagas. (BRASIL, 2014c, artigo 4º).

Diferente do fluxo de funcionamento de um curso, que oferece vagas e aguarda os estudantes, o processo de certificação busca o trabalhador. A experiência com o primeiro processo de certificação, CERTIFIC Soldador MIG/MAG, apontou a necessidade de mais carga horária para fazer esta busca eficazmente. No ano seguinte, a reitoria lançou um edital chamado de Busca Ativa para todos os campi, com base na experiência de Xanxerê (Entrevistado A4, trecho 4:57). Ele tinha o objetivo de estimular mais ofertas de certificação.

Posteriormente seria lançado um edital para ofertar processos de certificação, já

que as demandas haviam sido levantadas. O entrevistado A4 debate sobre esta etapa preparatória de demanda no IFSC, como prova de que a instituição investiu no CERTIFIC. Ele faz uma prospecção sobre essa etapa, entendendo que ela é necessária, pois não existiu campanha publicitária para que a população tomasse conhecimento do processo. Vislumbra que, no futuro, essa etapa se torne cada vez menos necessária, pois acredita que os trabalhadores passarão de uma posição passiva, para uma ativa no processo, quando buscarem as instituições para requerer o reconhecimento das suas competências. Por enquanto, A4 considera necessário manter essa busca por algum tempo (trecho 4:59).

Foi prevista a sensibilização das comunidades interna e externa (BRASIL, 2014c, artigo 4º, alínea b; h). As experiências que ocorreram no Campus Xanxerê cumpriram a ordenança de sensibilização da comunidade interna durante a oficina realizada para a criação de um PPCP antes da primeira oferta em 2016. Quando o entrevistado A2 (trecho 2:54) diz: “Esse aproveitamento, esse interesse e essa simpatia dos trabalhadores pelo processo poderiam ser melhor aproveitados, apresentando o CERTIFIC para as comunidades interna e externa”, existe aí uma proposta de trazer os profissionais certificados a testemunharem positivamente à sociedade, aos professores e demais profissionais das instituições de educação profissional as vantagens e os benefícios promovidos pelo processo de certificação. A portaria do Re-Saber não tem uma orientação específica sobre este assunto, mas abrangente, ao determinar que a unidade certificadora deve “realizar a formação dos profissionais que atuarão no processo de certificação profissional” (artigo 8, inciso V).

Enquanto a Rede CERTIFIC se preocupava com a sensibilização do público externo (BRASIL, 2014b, artigo 18, inciso IV), através da publicidade do CERTIFIC, a portaria de regulamentação (BRASIL, 2014b, artigo 16) determinava, inclusive, os momentos propícios para a divulgação das ofertas, desde antes da inscrição até o acolhimento. Foi descrito, também, o conteúdo da divulgação: as profissões e ocupações a serem certificadas, os procedimentos, orientações sobre a inscrição, o cronograma etc. Essa divulgação foi considerada precária tanto por avaliadores como trabalhadores (trechos 2:46, 3:6, 4:82, 5:21, 6:8 e 7:6).

Na divulgação, o coordenador notou que a falta de conhecimento que os representantes das empresas tinham sobre certificação de saberes ou sobre a Rede CERTIFIC, criou outra situação: os empresários pensavam que a certificação oferecida

pelo processo do IFSC, qualificaria seus soldadores a determinada norma de soldagem, como as normas internacionais, por exemplo, ISO e ASME, ou as nacionais, a exemplo da Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem e da Associação Brasileira de Soldagem (trecho 4:71). Pode-se perceber que esta confusão na comunicação sobre a etapa de avaliação do processo, dos testes aplicados com os testes padronizados de soldagem, atingira também os trabalhadores participantes e os avaliadores (trecho 2:85). Em contrapartida, o entrevistado A3 (trechos 3:49 e 3:50) salientou que os resultados exitosos dos processos foram muito importantes para a divulgação da instituição na região.

Ainda como etapas preparatórias, a regulamentação da Rede CERTIFIC estabelecia a sequência que deveria ser cumprida pela unidade proponente: a elaboração de uma regulamentação interna, o credenciamento junto à Rede e a aprovação do PPCP. Estas três etapas fizeram parte do trabalho da reitoria junto ao MEC. No Re-Saber, existe um capítulo dedicado à oferta de certificação profissional, o capítulo IV, no qual, também existem ações preparatórias para a execução do processo de certificação.

As portarias que modificaram e regulamentaram a Rede CERTIFIC em 2014 elencam as etapas obrigatórias do processo: inscrição, acolhimento, matrícula, avaliação, memorial socioprofissional, certificação e encaminhamento (BRASIL, 2014b, artigo 23; BRASIL, 2014c, artigo 14). Acrescenta-se à avaliação algumas orientações: ela deveria ser do tipo diagnóstico-formativa com critérios bem claros e divulgados e com oportunidade de recursos dos resultados, caso o participante considerasse necessário.

Notou o entrevistado A3 que os processos de divulgação e inscrição foram favorecidos pelo auxílio de algumas empresas, que abriram as portas aos professores para que fizessem o convite aos trabalhadores ou assumiram com empenho esta tarefa. O entrevistado ainda aponta para a divulgação boca-a-boca pelos trabalhadores da cidade (trecho 3:40). As inscrições eram uma maneira de controlar o número de interessados, mas não garantia o acesso ao processo. Elas foram feitas por meio eletrônico, no sítio eletrônico do campus, ou entregando um formulário preenchido no RA. O entrevistado A1 informou que os formulários entregues foram inseridos no sistema pelo RA e que alguns trabalhadores preencheram o formulário com eles, pois considera a acolhida dos trabalhadores já na etapa da inscrição, que é o primeiro contato do público com a instituição (trechos 1:7, 1:24, 1:84).

O acolhimento, propriamente dito, foi uma etapa bastante pensada e com resultado

exitoso (trecho 4:28). Esse acolhimento possuiu dois momentos: um que apresentava a instituição e outro, o processo (trecho 4:16). Houve o cuidado do RA em ligar para cada trabalhador inscrito para avisar sobre o primeiro encontro (trecho 1:58) e quando chegavam, eram recebidos por uma equipe multiprofissional com apoio de uma psicóloga, cuja atuação foi muito bem avaliada pelos trabalhadores (trecho 2:20).

A Rede CERTIFIC dedicava uma atenção especial para o acolhimento, entendendo que esta característica do processo, não apenas uma etapa, perpassava as etapas posteriores, conforme a definição contida no inciso II do artigo 14. O Re-Saber mantém muitas características da política anterior quando exige presença de equipe multiprofissional nas etapas de acolhimento, avaliação e encaminhamento e na duração do acolhimento até a fase de orientação e direcionamento dos participantes (BRASIL, 2014c, artigo 19).

Após os encontros iniciais, os trabalhadores interessados apresentaram a documentação necessária para a matrícula.

No entanto, apoiada na LDB de 1996, artigo 42, a Portaria Setec nº 8 possibilitava a participação de trabalhadores no processo mesmo sem a comprovação de requisitos mínimos de escolaridade. Entre os documentos dos processos de certificação de Xanxerê, foram encontrados modelos de autodeclaração aos trabalhadores firmarem que se consideravam aptos ao processo, apesar de não apresentarem todos os documentos escolares exigidos. O coordenador preocupou-se nesta fase em garantir que a informação do processo de certificação fosse entendida pelo trabalhador para uma matrícula consciente (trecho 4:19). Caso o número de inscritos ultrapassasse o número de vagas, o edital previa o sorteio das vagas. O avaliador A1 salienta que a função inclusiva do processo não pode deixar de lado nenhum trabalhador com interesse e condições de participar, por isso externou sua simpatia ao ocorrido no primeiro processo, que pediu a retificação do edital para contemplar a matrícula de mais três trabalhadores além do previsto (trechos 1:25 e 1:31).

Unanimemente, os entrevistados consideraram a avaliação justa (trechos 7:33, 8:41, 6:48). Os critérios de avaliação foram bem esclarecidos. Foram avaliadas três competências durante a avaliação: desenho técnico aplicado a soldagem, higiene e segurança do trabalho e soldagem no processo especificado (trecho 2:86). Foi correspondente à prática de soldagem dos produtos da região (trechos 3:77, 4:148), porém o entrevistado T5 achou que os produtos avaliados nos testes poderiam ser mais

diversificados (trecho 5:53). Além disso, a característica diagnóstico-formativa da avaliação aproximou o entrevistador do entrevistado, por meio de entrevistas individuais a respeito da vida profissional do trabalhador (trecho 2:84), e proporcionou aprendizagem aos participantes durante a avaliação, como o uso mais consciente dos equipamentos de proteção individual e o uso de diferentes equipamentos e insumos (trechos 8:55, 8:32, 9:26). Para o outro lado o entrevistado A3 criticou a falta de esclarecimento quanto ao direito do trabalhador de pedir recurso do resultado da avaliação, achou que o trabalhador deveria fazer novas avaliações, quando o resultado fosse desfavorável para ele (trecho 3:80).

Realizados os testes, constatou-se que os trabalhadores recorrentemente tiveram dificuldades na interpretação de desenhos com simbologia de soldagem, mas que sabiam a interpretação básica de desenho técnico. Essa situação não é muito diferente da escala de conhecimento da maioria dos estudantes formados em cursos de mecânica, que são aprovados mesmo sem ter aproveitamento de 100% em cada competência estudada.

No trecho 6:41, o trabalhador disse que era usual interpretar desenho técnico com simbologia de soldagem, quando ocupava a função de montador e prestador de serviço de assistência técnica, mas, atualmente, como mecânico de manutenção, suas tarefas mudaram e sua falta de contato com simbologia de desenho, o fizeram esquecer os significados, apesar de continuar exercendo a função de soldador. Apesar das dificuldades, quase todos obtiveram conceito de aprovação na competência de desenho. Os trabalhadores com maior deficiência nesta competência, não obtiveram aprovação para serem certificados, até que fossem aprovados em avaliação ou apresentassem documento demonstrando aptidão.

Quando o CERTIFIC (BRASIL, 2014c, artigo 12) e o Re-Saber (BRASIL, 2014c, artigo 16) estabeleceram que os PPCP deveriam conter certificações intermediárias, eles tornaram digno, em teoria, o trabalho daqueles que têm capacidade de exercer certa habilidade por opção, pois, assim como na educação formal “nem todo mundo vai querer ser técnico em mecânica, alguém pode ter se interessado em se tornar um torneiro mecânico e resolveu fazer o curso técnico” (Entrevistado A4, trecho 4:129). Assim como há aquele que não quer a certificação completa, existe o trabalhador que participa de determinado reconhecimento de saberes e competências, tem consciência de que não possui todas as competências necessárias para obter o certificado, mas espera pela oferta de determinado processo cuja competência está contida naquela certificação.

Significa que o trabalhador não precisaria aguardar um processo específico com as competências exclusivas do seu interesse. Por exemplo, um trabalhador poderia participar de um processo de certificação profissional para técnicos em mecânica com o objetivo de receber o certificado intermediário de torneiro mecânico, se ele estivesse previsto no PPCP. Assim, o processo de certificação remediaria a situação daqueles que, desistiram ou foram impedidos de concluírem um curso, não receberam nenhuma comprovação de competência pelas horas investidas ou pelas competências adquiridas, porque o PPC do curso que ele evadiu não previa certificações intermediárias.

Auxiliando o processo de avaliação, foi previsto um memorial socioprofissional feito por meio de entrevista individualizada, gravada e transcrita (trecho 1:16). A principal função dessa entrevista é avaliar se o candidato à certificação tem as aptidões necessárias para realizar os testes, principalmente aqueles que não apresentaram a documentação mínima exigida (BRASIL, 2014c, artigo 14, § 6º). Esse teste diagnóstico foi questionado quanto à sua funcionalidade profissional (trechos 4:137 e 5:52), entretanto elogiado como resgate histórico da vida profissional, para uma autorreflexão proporcionada ao trabalhador (trecho 7:29). A necessidade de se transcrever estas entrevistas para a entrega em forma de relatório ao trabalhador foi criticada pelos avaliadores e trabalhadores (trechos 4:133 e 5:52). O Re-Saber não cita nada sobre o trabalhador prosseguir pelo processo sem a apresentação da documentação escolar exigida, mas essa prática poderá continuar, considerando que o artigo 42 da LDB, de 1996, continua em vigor.

Tanto a avaliação prática, quanto as entrevistas coletivas e individuais foram entregues individualmente ao trabalhador pela equipe avaliativa. Para cada conceito, havia um comentário informando o motivo. O índice de aproveitamento foi muito alto (trecho 2:56). Àqueles que necessitavam reforçar alguma competência, foi entregue um documento chamado atestado de reconhecimento, que comprovava as habilidades em que foi considerado apto. Mas, estes não receberam a certificação até que apresentassem um documento que comprovasse a aptidão naquela competência, ou repetisse o teste e fosse aprovado. Estes trabalhadores foram encaminhados para o coordenador do curso correspondente, para frequentar o curso ou realizar um estudo individualizado. Por meio de suas declarações, o entrevistado A3 evidencia que, aos trabalhadores, não foi realizada, no primeiro processo, uma ação de conscientização competente o suficiente para motivar os trabalhadores a estudarem para refazer os

testes. De acordo com ele, o processo deveria prever uma etapa de recuperação de conhecimentos para a realização de uma nova avaliação (trecho 3:80).

De maneira mais direta, o Re-Saber apresenta exigências semelhantes sobre os recursos dos resultados e a avaliação diagnóstico-formativa (BRASIL, 2014C, artigo 19, § 5º). Por outro lado, esse apoio formativo não atende às expectativas do entrevistado A3, pois a portaria comenta muito menos sobre formação do que a Rede CERTIFIC, atendo-se ao “incentivo à continuidade de estudos para a elevação da escolaridade, **sempre que possível**” (BRASIL, 2014C, artigo 2º, inciso VI, grifo nosso), isentando as unidades certificadoras da responsabilidade obrigatória de oferecer a formação ao trabalhador inapto em quaisquer competências avaliadas.

Quando questionados sobre a fase mais trabalhosa dos processos, os avaliadores revelaram diferentes experiências ao declarar que foi, ou a parte prática (trecho 4:132), ou a avaliação (trecho 1:92), ou a conciliação do calendário do processo com os calendários dos avaliadores (trecho 2:82), ou as entrevistas individuais (trecho 3:76).

Ao final das duas certificações, os trabalhadores foram convidados a participar de uma solenidade para a entrega dos certificados. A solenidade contou com um protocolo contendo a execução do Hino Nacional Brasileiro e de outros símbolos nacionais. Eles trouxeram parentes e amigos, que, ao final, participaram de um lanche coletivo, onde cada um trouxe alguma comida ou bebida para a confraternização. Participaram também representantes da empresa que trouxe o maior número de soldados. Esta etapa, não prevista nas portarias da Rede CERTIFIC, foi considerada imprescindível por diversas razões pelos entrevistados: a demonstração de respeito aos trabalhadores com um protocolo formal de entrega de certificado, com a participação da direção do campus, coordenadores do processo e de cursos, a motivação dos envolvidos serviu de exemplo para incentivar os convidados a buscarem suas próprias certificações, para os empregadores, os avaliadores e a instituição checarem o impacto do processo nas pessoas; o desligamento formal dos trabalhadores do processo, abrindo-lhes novas oportunidades (trechos 3:57, 4:98, 2:51, 8:15).

De forma geral, a respeito das etapas do processo, o coordenador reflete (trechos 4:135, 4:136):

A estrutura do CERTIFIC com as etapas previstas no edital: acolhimento, matrícula, entrevista coletiva, entrevista individual, avaliação e entrevista com entrega de resultados e documentos não é adequada. A tendência é, à medida que os CERTIFICs começarem a acontecer, se reduza esse tempo e essa

necessidade da própria busca, que pode acontecer institucionalmente, diferente do que fazemos hoje, por isso é uma etapa que pode vir a desaparecer.

Esta declaração acende o alerta a respeito do Re-Saber, pois as etapas dos processos, segundo o avaliador A4 formam uma estrutura inadequada, remanescem as mesmas da Rede CERTIFIC.

5.1.3 Demandas

As preocupações com as demandas de certificação encontram-se nas diretrizes de ambas as políticas de certificação (BRASIL, 2014b, artigo 3º, inciso III; BRASIL, 2014C, artigo 2º, inciso III). Na prática, nas ofertas do Campus Xanxerê, não houve um levantamento de demanda ou a recepção de inscrições do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, como previsto no artigo 17 da Portaria Interministerial 5, de 2014. Em Xanxerê, houve uma pesquisa dos avaliadores, principalmente dos coordenadores de curso e do coordenador do processo, feita com os sindicatos dos trabalhadores da área, o Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias Metalúrgica, Mecânica e de Materiais Elétricos, Sitimetal, e patronal da cidade, Associação Empresarial de Xanxerê, ACIX, Núcleo Metalmeccânico. Através destas duas entidades de classe e por meio da pesquisa de geolocalização feita por meio de um programa online de mapas, refinada por “indústrias” da cidade, foi criada uma lista de empresas que possuíam serviço de soldagem para atendimento de públicos internos ou externos. Este processo de busca de trabalhadores, cria uma relação entre a escola e a comunidade sem precedentes, porque os avaliadores precisam criar vínculos com a comunidade da atividade profissional. Isso pode acontecer por meio de participação de representantes da instituição certificadora nas reuniões de entidades de classe ou do contato direto com empresas da área.

A Rede CERTIFIC foi estruturada neste assunto com dois focos bem delineados: o público-alvo e a articulação entre as entidades. O **público-alvo** é citado no princípio da diversidade do artigo 18, que assume o trabalhador como uma pessoa singular que precisa ser respeitada com suas singularidades de vida através da certificação. O entrevistado T5 reconhece que a apresentação sobre segurança do trabalho para soldadores foi importante para alguns colegas que não conheciam muito do que foi falado (trecho 5:35). Isto evidencia como o grupo não era homogêneo neste conhecimento profissional. O avaliador A4 adentra nesta questão mais profundamente, quando identifica a profissão de soldador como um universo maior que, para ser reconhecido para um determinado público, precisa ser limitado. Esta limitação é chamada de recorte pelo

entrevistado de forma que este recorte represente as especificidades daquele público “dentro das competências da atividade profissional” (trecho 4:47). O entrevistado não admite que tem havido regionalização das competências dos soldadores, mas a “presunção de que as competências que entraram no processo já seriam competências integradas na sua própria comunidade” (trecho 4:147).

A definição da Rede CERTIFIC apresenta no artigo 2º da Portaria Interministerial nº 5, de 2014, o público-alvo como os “[...] trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho [...]”. O entrevistado T9 relata uma experiência profissional em que foi impedido de exercer a sua prática profissional por não possuir documento que certificasse sua prática (trecho 9:27). Valorização profissional e ganho financeiro são outras vantagens citadas pelos trabalhadores T6 e T8 (trechos 6:54 e 8:47) pelo reconhecimento dos seus conhecimentos. O artigo 15 da portaria que institui o Re-Saber elenca o conteúdo do PPCP e estabelece que deve haver ali o público-alvo e a estratégia de busca ativa desses indivíduos, estratégia para a busca pela demanda.

Para entender e atender as demandas de certificação profissional da região, o princípio da legitimidade, apresentado no artigo 18, exige que os processos de certificação contenham construções ética e competente com o envolvimento, **articulação**, dos atores sociais envolvidos; em outras palavras, os representantes dos trabalhadores e empresários qualificam essa determinação das demandas. Corrobora com este princípio o entrevistado A4, ao reconhecer que representantes dos contratantes estivessem presentes na etapa de planejamento, para que o processo não se limitasse à instituição, mas envolvesse a profissão (trecho 4:10), admitindo que isso não ocorreu nos processos do Campus Xanxerê.

Essa ausência de participação externa contradiz também o artigo 17, inciso I, que atribui à unidade certificadora o levantamento de demanda de forma articulada ao Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, além dos já citados representantes de empresas e trabalhadores. O entrevistado A1 ainda lembra que “o número de vagas vai depender da demanda do curso e da capacidade do campus “ (trecho 1:30) e o entrevistado A3 explica que não foi feita uma pesquisa antes da busca dos trabalhadores, pois o grupo já tinha consciência, ou experiência, de que a região tinha demanda para isso.

Por outro lado, é possível que, caso seja feita uma pesquisa de demandas para reconhecimento de saberes e competências na região, haja outras atividades promissoras ao processo. Entrevistado A3 sugere que a maior divulgação da política de certificação poderia expor mais facilmente essas demandas. Para o Re-Saber, “realizar levantamento e articulação da demanda para a certificação profissional” é atribuição das unidades certificadoras, assim como na política anterior (BRASIL, 2014C, artigo 8º, inciso I).

5.1.4 Capacitação docente

A Rede CERTIFIC não apresentou estratégia em capacitar a equipe avaliadora quanto ao assunto de certificação profissional em nenhuma das duas portarias de 2014. Concedeu a responsabilidade de “realizar formação dos profissionais que atuarão na elaboração e no processo de certificação profissional” às entidades ofertantes (BRASIL, 2014b, artigo 16, inciso II). A criação de uma rede presumia a existência de profissionais especialistas em certificação para fazer essa formação, inconsistente com a realidade. O inciso VII, do artigo 2º, da portaria do Re-Saber institui que deve haver capacitação aos docentes. Esta capacitação visa ampliar as ofertas de certificação profissional. Foi outorgada à Setec “fomentara formação continuada dos profissionais da educação para o fortalecimento do processo de certificação profissional no âmbito do Re-Saber” (BRASIL, 2014c, artigo 5º, inciso V) e às unidades certificadoras “realizar a formação dos profissionais que atuarão no processo de certificação profissional” (BRASIL, 2014c, artigo 8º, inciso V).

Foi necessário ao coordenador, buscar sozinho muitas informações sobre a Rede CERTIFIC e seus processos, segundo o entrevistado A3 (trecho 3:38) e isso se deve pela curta capacitação fornecida pela reitoria, que não possibilitava o repasse de grande volume de conhecimento. Sabedor dessa condição de fragilidade, o entrevistado A3 relatou que, durante o processo, havia uma insegurança gerada pelo ineditismo do processo (trecho 3:24), que poderia ter sido evitada com um programa de capacitação mais eficaz.

5.2 EFETIVIDADE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A abordagem dos fatos e atividades ocorridos após o desfecho dos processos de certificação CERTIFIC Soldador MIG/MAG e Soldador Eletrodo Revestido está tratada aqui em quatro classes: trabalhador certificado, compartilhamento, ampliação de ofertas e educação formal.

5.2.1 Trabalhador certificado

Este tópico trata da inclusão socioproductiva e do aumento das possibilidades de inserção profissional dos trabalhadores. Tanto a Rede CERTIFIC, quanto o Re-Saber estabeleceram esta diretriz com textos bem parecidos (BRASIL, 2014b, artigo 3º, inciso V; BRASIL, 2014c, artigo 2º, inciso V). Para usufruir dos resultados da certificação, o participante do processo deve ter um documento que tenha validade nacional, que proporcione vantagens para a vida profissional e gere melhorias em outros aspectos da vida (BRASIL, 2014b, artigo 27; BRASIL, 2014c, artigo 13). A fim de se garantir este aspecto prático da certificação, a equipe de planejamento deve prever certificações intermediárias, mesmo quando o curso de referência não o faça em seu projeto (BRASIL, 2014c, artigo 16; artigo 15, inciso XII).

A comprovação de uma competência, através de um documento, faz muita diferença para a inserção profissional, ou a mudança de empresa de um trabalhador, de acordo com o entrevistado T5 (trecho 5:58). Ele acredita também que o reconhecimento de saberes e competências terá muito mais impacto nas cidades pequenas, porque em grandes centros a exigência de documentação para entrevistas de emprego é maior, ou seja, os trabalhadores apresentam-se nas entrevistas com certificados oriundos de educação profissional formal (trechos 5:64). O entrevistado T6 corrobora a mesma visão de que o certificado ajuda em entrevistas para novos empregos e acrescenta que resulta também em reconhecimento profissional e aumento salarial do trabalhador certificado (trecho 6:53). Ele considera o processo de certificação um crescimento profissional e as falas dos trabalhadores T7 e T8 comprovam isso. Disse o entrevistado T7: “Eu me vejo um profissional mais completo hoje, com o certificado na mão, do que era antes do CERTIFIC” (trecho 7:36).

“Muitas vezes as pessoas estão aprendendo errado e trabalhando o tempo todo errado”, reconhece o entrevistado T8 (trecho 8:49), apresentando outro aspecto da certificação: a insegurança que a ausência dos aspectos acadêmicos proporciona na vida do trabalhador. O que ele está afirmando é que aquele que aprende através da educação informal não sabe se o que faz ou como faz está correto, segundo padrões acadêmicos. Disse isso, porque foi advertido pelo avaliador durante o seu teste, que deveria iniciar a soldagem já de máscara, e não pontear⁴⁶ sem o uso correto da máscara protetora (trecho

⁴⁶ Pontear é um termo da soldagem que significa fazer uma pequena solda para segurar a estrutura, para, depois, soldar a estrutura definitivamente.

8:55). Ele confessou que não sabia que a curta exposição à radiação e à luminosidade do arco elétrico da solda eram prejudiciais à saúde dos seus olhos. A advertência foi bem aceita pelo trabalhador pela forma como a situação foi tratada pelo avaliador, porquanto a situação foi interpretada pelo avaliador como uma oportunidade de formação, não de punição ao avaliado. Pelo desconhecimento do participante de boa-fé, não lhe foi imputada falta na avaliação.

Atualmente, o trabalhador se sente mais seguro em seu ofício. O trabalhador teve, a partir daquela conversa, consciência da sua condição e ciência de que a manutenção daquele hábito o prejudicaria futuramente (trecho 8:19). De maneira análoga aos trabalhadores certificados em processos de educação formal, aquele trabalhador pode manter o hábito de risco à sua saúde a partir da entrega do certificado, mas esta responsabilidade não é mais do avaliador, nem da instituição avaliadora, é uma decisão particular do profissional.

Uma parte da entrevista buscou saber se o encontro coletivo gerou alguma reação no grupo de participantes posterior ao processo, como a criação de uma associação de soldadores de Xanxerê ou um grupo em alguma rede social. Descobriu-se que não houve uma associação espontânea entre os profissionais, por conta daquele encontro (trechos 8:30, 9:22), mas já estão inseridos em algum tipo de grupo de profissionais com interesses em comum ou se reuniam em outras ocasiões, como jogar futebol e fazer refeições na sede do Sitimetal (trechos 5:44, 6:39, 8:28).

Com relação aos ganhos financeiros dos trabalhadores certificados, não foi possível confirmar se qualquer um deles recebeu algum tipo de aumento salarial ou bonificação motivada pela certificação obtida. Contudo, os entrevistados estão convictos de que o certificado vai lhes garantir vantagem competitiva no mundo do trabalho (trechos 5:46, 8:33). Os processos do Campus Xanxerê ficaram conhecidos também pela “baixa evasão, pois quase 100% dos alunos concluíram o processo” (trecho 2:55).

A certificação criou outros tipos de vantagem para o trabalhador ou para a sua empresa. O trabalhador T5 relatou um episódio o que ocorreu com o pai dele, também participante do processo:

eu posso citar o exemplo da empresa do meu pai. Eles prestavam serviço para uma grande empresa aqui da cidade e, chegou uma época, mais ou menos um ano depois que terminou o processo do CERTIFIC, que essa empresa exigiu vários certificados dos profissionais que trabalhavam para ela. Exigiram a NR-33, a NR-35, a NR-10 e que, se precisasse de soldagem dentro da empresa, tinha que haver alguém responsável ou qualificado para realizar essa solda. O processo

CERTIFIC acabou ajudando-o perante essa exigência. A empresa que o meu pai trabalhava conseguiu continuar prestando serviços àquela outra grande empresa, por conta de ter meu pai como a pessoa certificada para utilizar o equipamento de soldagem. Muitas vezes, nem era ele que utilizava o aparelho, mas ele era o responsável por colocar o equipamento na empresa para executar o serviço. (Trecho 5:47).

O certificado, neste caso, deu não só ao trabalhador, mas à empresa, notoriedade e oficialização do serviço. Em outra entrevista, disse o participante T6:

Influencia bastante ter o certificado de soldador. O meu supervisor de manutenção, fez o curso técnico e fez o CERTIFIC também. A partir do momento que eu recebi o diploma, ele mesmo levou ao gerente, mostrou todos os cursos que eu tinha, o que eu podia fazer e aumentou a minha chance de crescer na empresa. (Trecho 6:42).

Relatos como estes apresentam um quadro de esperança e confiança dos trabalhadores nos resultados dos processos de certificação profissional (Entrevistado A1, trecho 1:68).

5.2.2 Compartilhamento

O compartilhamento dos esforços institucionais das entidades participantes não foi concebido como uma diretriz da Rede CERTIFIC, entretanto, o conceito de rede traz, em sua essência, articulação entre elas, possível de ser comprovado no artigo 11 e no artigo 17, inciso I, da Portaria Interministerial nº 5. O Re-Saber contém uma diretriz que trata de compartilhamento e também de capacitação docente, a mesma já comentada anteriormente, que promove a articulação de esforços das instituições participantes com o intuito de compartilhar práticas e articular capacitações docentes a partir desse conhecimento (BRASIL, 2014c, artigo 2º, inciso VII).

Foi revelado pelo professor A3 que ele tem ouvido elogios das certificações ocorridas em Xanxerê no Campus Joinville, onde serve atualmente (trecho 3:4). A partir desse relato, comprova-se a ciência de outros campi do IFSC sobre os processos de Xanxerê. Apesar de haver uma curiosidade de se conhecer o processo, segundo sugere o avaliador A4 (trecho 4:87), não se pode dizer que esse conhecimento foi devidamente organizado, sistematizado e divulgado como forma de capacitação para novas ofertas. O coordenador dos processos participou como palestrante no 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos que aconteceu em 2017, em Goiânia⁴⁷ (trecho 4:157).

⁴⁷ Disponível em <https://ifg.edu.br/eventos-em-andamento/17-ifg/ultimas-noticias/8281-16-05-eja-2>.

Aconteceu essa divulgação nacional, um compartilhamento tacanho de experiências, algo para informar pessoas leigas, para anunciar algo novo. Faltou capacitar um público interessado, isto é, compartilhar com pessoas interessadas em ofertar novos processos de certificação, o que se aprendeu com os processos.

Tanto para participantes, quanto para avaliadores e gestores institucionais envolvidos, os processos foram considerados exitosos e profícuos. O entrevistado A2 considerou a oportunidade mal aproveitada de se compartilhar o reconhecimento de saberes e competências com as comunidades internas e externas, pois poderiam ser usados relatos dos envolvidos (trecho 2:54). Essas atividades poderiam ser usadas como ferramentas de convencimento.

5.2.3 Ampliação de ofertas

Apesar de não ser uma diretriz para a política de certificação da Rede CERTIFIC, é necessário prever a ampliação das ofertas de processos de certificação como item fundamental da política. O Relatório de Gestão Consolidado: Exercício 2015, previa na meta 11.5 do PNE 2014-2024, “ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico” (BRASIL, 2015b, n.p) e, naquele momento, iniciaram-se discussões com representantes da Rede Federal para implementar a Rede CERTIFIC. A diretriz do Re-Saber, inciso VII, do artigo 2º, demonstra preocupação do MEC acerca da “ampliação da oferta de certificações profissionais”.

A referida ampliação deve se dar em dois níveis de visão, uma visão microscópica e outra macroscópica. Pensar em ampliar ofertas em nível microscópico significa encontrar diferentes demandas e encontrar as pessoas capazes de participar, como vislumbra o trabalhador T6 (trecho 6:51). Para se atingir estas metas locais, a inclusão de representantes dos trabalhadores e dos contratantes no planejamento, exigido em ambas as políticas, contribui bastante na ampliação das ofertas, pois estes entes conhecem a atividade e seus profissionais. O entrevistado A4 lamenta que isso não aconteceu nas experiências que participou (trecho 4:11).

Em uma visão mais aberta, macroscópica, tanto A2, quanto A4 se preocupam em como a política vem se definindo, na contramão da crença de que essas experiências, consideradas por eles como experiências de sucesso, causassem uma trajetória de ampliação de ofertas no IFSC com apoio do MEC (trechos 2:60, 4:93). Comentaram ainda sobre a falta de divulgação dos resultados e sobre a importância que o interesse institucional provoca no desenvolvimento da política (trechos 4:70 e 4:93). Sobre a

divulgação dos resultados das ofertas originárias do edital de 2017 foi constatado que não havia nada a respeito, quando se procurou nas matérias jornalísticas do sítio eletrônico do IFSC, com a palavra-chave CERTIFIC⁴⁸. Até o *link* do edital⁴⁹, que está na matéria de 29 de maio de 2017, não existe mais. Considerando a missão propagada pelo IFSC (2021), o entrevistado A1 também reconhece que a ampliação das ofertas de certificação deveria ter maior atenção da instituição (trecho 1:68) e o entrevistado A2 expande essa necessidade a outras áreas e outras instituições (trecho 2:60).

Os processos de certificação intentam inserir os trabalhadores participantes na educação formal. Além de ser uma diretriz da Rede CERTIFIC (BRASIL, 2014b, artigo 4º, inciso V), a preocupação com a continuidade dos estudos era também uma finalidade (BRASIL, 2014b, artigo 10, inciso I).

Pode-se perceber, portanto, que a característica de formação acadêmica foi marcante nesta política, que previa a “inserção em turma do curso correspondente ou do respectivo itinerário formativo” (BRASIL, 2014c, artigo 8º, inciso XII) do trabalhador participante que manifestasse interesse. Essa característica do CERTIFIC desestimulava muitas instituições de ensino a participarem da rede, pois era demasiado exaustivo desenvolver todo o processo e, ainda, fazer o planejamento ou a indicação de um curso que suprisse a necessidade do concluinte que não obteve a certificação. Havia o agravante de garantir seu ingresso no determinado curso, fosse ele na própria instituição, ou na instituição parceira.

Essa garantia de ingresso pode ser algo de extrema complexidade em uma instituição pública de ensino, pois fere a isonomia do processo seletivo. O ofertante estava ciente que deveria planejar e oferecer não somente um processo de certificação, mas também um curso. O Re-Saber, ao contrário, não manteve tal característica, quando apresentou a diretriz de “**incentivo** à continuidade de estudos para a elevação da escolaridade, **sempre que possível**” (BRASIL, 2014c, artigo 2º, inciso VI, grifos nossos). Nota-se aqui, que não existe mais a obrigatoriedade da oferta do curso. Essa mudança legislativa é mais uma estratégia do Re-Saber para ampliar as ofertas.

5.2.4 Educação formal

Um resultado importante a ser avaliado é a educação formal. Serão discutidos aqui

⁴⁸ Sítio eletrônico: <https://linkdigital.ifsc.edu.br/tag/certific/>.

⁴⁹ Sítio eletrônico: <https://www.ifsc.edu.br/editais-certific>.

se, e como, os processos de certificação motivaram os participantes e de que forma a política de reconhecimento de saberes poderá influenciar e se relacionar com a educação formal.

A educação formal, reconhece o avaliador A4 no trecho 4:144, foi a base do Projeto Pedagógico de Certificação Profissional – PPCP. Houve uma sintetização da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT e dos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC de diversas modalidades envolvendo soldagem para formular o perfil profissional presente no PPCP de cada oferta. Dos três, a CBO é um documento desenvolvido com grande participação de empregados e empregadores, portanto muito mais voltado para o trabalho e emprego. Mas, o que mais orientou no PPCP foi o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁵⁰, predominantemente desenvolvido e voltado para a educação profissional. Costa (2015) apresenta um panorama inicial das discussões de criação da Rede CERTIFIC mais voltado para o MTE. Se o MTE fosse o protagonista desta política, a base talvez não fosse o CNCT, mas a CBO e as consequências disso poderiam ser mudanças sem precedentes.

Percebeu o entrevistado T5, aprendiz certificado pelo Senai, que os públicos dos cursos de aprendizagem industrial e dos processos de certificação são bem característicos. Nos cursos de aprendizagem, os estudantes geralmente não trabalham, são jovens de idades parecidas e têm interesses pessoais comuns. Nos dois processos de certificação que participou, conheceu pessoas adultas, de diversos cargos e atividades dentro da área metalmeccânica. Essa experiência foi inovadora para o entrevistado (trecho 5:37). Em cursos profissionais regulares não existe, predominantemente, a característica de serem os alunos ambientados com a atividade ou especialistas como acontece nas certificações, por sua própria concepção. Os ricos ambientes das certificações reúnem comunidades de prática, definido em Barato (2015, p. 27) como “grupo que compartilha saberes na ação e na aceitação de uma cultura própria da profissão”. Por isso, são tão diferentes as trocas de informações, os valores e, em consequência, as perguntas

⁵⁰ Nota do autor: como participante da equipe de planejamento técnico, reconheço que a escolha do CNCT se deu principalmente pela praticidade que o documento estabelece com o mundo do trabalho, que, apesar de ser voltado para a oferta de cursos técnicos, apresenta nomenclaturas mais próximas daquelas vistas em anúncios de vagas e cargos assinados nas carteiras de trabalho. A CBO apresentou um título muito abrangente para os soldadores dos processos MIG/MAG e eletrodo revestido, pouco visto no mundo do trabalho. Ambos os perfis teriam como fundamentação da CBO a classificação da família 7243, chamada de soldador a arco elétrico, correspondente a soldador elétrico – 7243-25 – que é descrita como “Operador de máquina de solda elétrica, Soldador a arco elétrico, Soldador com maçarico e arco elétrico” (disponível em <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorCodigo.jsf>).

formuladas pelos participantes em eventos promovidos para os públicos acadêmicos e de comunidades de prática. O incentivo para os trabalhadores certificados frequentarem cursos regulares sugerem benefícios relevantes para a educação formal.

Além disso, a relação ocorrida entre trabalhador e avaliador nos processos de certificação divergiram das relações comumente encontradas entre aluno e professor. No trecho 4:116, o entrevistado percebeu uma relação de igualdade entre os participantes, entre os docentes e entre docente avaliador e trabalhador participante. “Essa conversa de igual para igual, não significa dizer que todos devem ser iguais, não; mas que todo mundo se igualasse em nível.” Essa comunicação franca entre trabalho e escola pode exercer uma influência já apontada nesta pesquisa, a validação da educação formal (trecho 4:102). Mais do que aprimorar o ensino e o seu conteúdo, essa relação aponta para uma mudança de paradigma da educação formal, onde participante e avaliador, aluno e professor encontram-se no mesmo nível de condições de diálogo e aprendizagem, sendo permitido aos dois aprenderem e construírem juntos um trajeto de aprendizagem. Essa relação gera uma educação com significados reais, planejada por professores e alunos, onde o professor compartilha a aula com o aluno e os papéis se alternam: “o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor” (DEWEY, 1979, p. 176).

Por que essa possibilidade de diálogo está tão distante da educação formal? Respondeu esta pergunta o professor A4, imputando à rigidez dos processos de ensino que trilham um caminho escravizado pelo tempo. Ele critica a grandeza “tempo” responsável por injustiças causadas nas políticas educacionais, que não permitem um plano de ensino sequer, que não possua uma carga horária definida e uma frequência mínima dos alunos, traduzida em uma porcentagem da carga horária do curso, ou seja, em um tempo! (trecho 4:125). Analisando esta crítica e as acuradas elucubrações do professor A3 (trecho 3:63), é possível que a característica do processo de certificação, que não segue a mesma lógica temporal dos cursos regulares, desestabilize o *modus operandi* dos professores, causando incredulidade ou receio em um modelo que infringe as regras do tempo acadêmico.

Esse modelo não se enquadra em nenhum dos modelos estabelecidos pela academia, pois não é ensino, o trabalhador habilidoso e competente em sua prática já sabe, não é pesquisa, porque o trabalhador não está ali para desenvolver conhecimento; e não é extensão, porque isso envolveria a participação de estudantes como parte fundamental do processo, mas, na realidade, a participação de estudantes não é

fundamental, apesar de sua participação ser possível. Profetiza o coordenador A4 que “a certificação vai ajudar essas coisas no futuro e, ensino, pesquisa, extensão e certificação estarão integrados num único sistema, sendo uma coisa só” (trecho 4:130).

Outra coisa que tipifica a política educacional atualmente é a lógica mercadológica “que afirma que aprendizagem deveria acontecer somente na educação” (trecho 4:86). Novamente, o conceito de reconhecimento de saberes confronta o paradigma da política educacional brasileira, como afirma o professor A4 quando diz: “a certificação pode contribuir para a mudança de como a gente enxerga o ensino nas questões mais amplas” (trecho 4:86). Sua intenção inicial pode ser documentar um conhecimento conseguido fora da formalidade, contudo pode se tornar um paradoxo, confrontando cada procedimento operacional da Educação com preceitos fundamentais e legítimos, como o de “servir a comunidade” (trecho 4:86).

O entrevistado A2 apontou para uma realidade compartilhada por muitos participantes que buscaram o Registro Acadêmico: a educação formal é inviável para alguns daqueles participantes.

Foram relatadas algumas experiências dos trabalhadores com a educação formal durante os processos, umas intencionais e não intencionais pela equipe de planejamento. “Para o trabalhador de 40 ou 50 anos de idade, ficar sentado um número X de horas, para aprender uma coisa que, em tese, ele já sabe na prática, seria uma coisa muito difícil de acontecer” (2:67). Trabalhadores adultos têm características díspares entre si, existem aqueles que residem longe do local de trabalho, outros que revezam com o cônjuge a responsabilidade da guarda dos filhos e tantos outros empecilhos que os jovens, em idade escolar, não têm no ensino regular.

Mesmo assim, o coordenador A4 informa que muitos participantes retornaram à instituição e frequentaram cursos em diferentes modalidades, tais como, formação inicial e continuada – FIC ou engenharia (trecho 4:122). Certos trabalhadores mantiveram contato com o IFSC indiretamente, como no caso do trabalhador T7, que teve duas filhas matriculadas em um curso técnico. Ele atribui ao ensino do IFSC o ingresso de ambas no Curso Superior de Educação Física (trecho 7:18).

Oportunidades são criadas quando se está inserido em um meio onde pessoas compartilham de um mesmo interesse. O ambiente de trabalho e o ambiente acadêmico geram oportunidades a quem os frequenta; e a associação de ambos potencializa essas oportunidades. Foi isso que apregoou o trabalhador T6 (trecho 6:30), relatando sobre as

oportunidades que o ambiente acadêmico lhe ofereceu, quando, desempregado, foi indicado por um colega que conheceu no curso, a uma vaga de emprego. Ele, a esposa, a filha e o genro foram contratados. Cursos profissionais e o mundo do trabalho caminham em um mesmo propósito, retroalimentando-se em conhecimento e recursos. Esse trabalhador não vê esperança de melhoria profissional àquele que não investe em conhecimento sobre a profissão (trecho 6:33).

Os processos executados em Xanxerê tinham apoio não só da direção do campus, mas de toda a área mecânica. Trabalhadores que participaram dos processos e que frequentavam algum dos cursos no IFSC, tiveram suas vidas acadêmicas e profissionais, como participantes do processo, conciliadas. Os professores permitiam suas saídas durante a aula para participar dos encontros dos processos em ocasiões oportunas, que não os prejudicariam. O mesmo aconteceu quando os avaliadores entendiam que alguns alunos já tinham aqueles conhecimentos desenvolvidos no curso, então esses alunos podiam retornar para as suas atividades acadêmicas (trecho 5:11).

Aos processos foram criados critérios para uma avaliação isonômica e justa no ponto de vista do mundo do trabalho (trechos 3:79, 3:77, 4:148, 5:53, 7:33, 8:41). Por mais que suas práticas cotidianas denotassem suas capacidades técnicas, quatro dos 41 trabalhadores não foram certificados no primeiro processo e três dos 29 no segundo. O avaliador A3 melhoraria os processos com uma participação mais efetiva do Núcleo Pedagógico junto aos trabalhadores que receberam somente o atestado de reconhecimento, motivando-os para completarem seus conhecimentos logo em seguida, a fim de receberem também seus certificados (trecho 3:84). Ele propõe ainda que houvesse uma segunda tentativa intercalada com um minicurso para atender as deficiências daqueles trabalhadores (trecho 3:80). Não foram encontrados registros documentais de pedido de revisão dos resultados na instituição. Era item indispensável à aprovação do PPCP, sob a política do CERTIFIC, um item que constasse o direito ao pedido de revisão dos resultados das avaliações. Porém, os PPCP dos processos CERTIFIC Soldador MIG/MAG e Eletrodo Revestido não continham essa alternativa. Consequentemente, isso não foi divulgado aos participantes. O Re-Saber mantém essa obrigatoriedade para aprovação dos Projetos Pedagógicos.

Já o trabalhador T6, reclamou a falta de mais um encontro, ou a substituição de algum dos encontros, por uma formação, para melhorar o desempenho dos trabalhadores nas avaliações (trecho 6:49). Em contrapartida, outro entrevistado repudia a ideia de que

os processos ofereçam formação, alegando que esta atribuição seria dos cursos, isto é, da educação formal, e que isso desvirtuaria os objetivos da política de certificação (trecho 5:56).

Observando os relatos anteriores, é notório que a prática avaliativa recebeu elogios e foram reconhecidas a clareza e a justiça da etapa, no geral⁵¹. A política de certificação em vigor, Re-Saber, como foi visto anteriormente, separou ainda mais a educação formal do reconhecimento de saberes ao longo da vida em seu escopo. Nota-se nesta discussão que paira ainda a confusão entre processo de certificação e curso e que, clarificar os objetivos e a metodologia desta política pública, será um desafio para a sua implementação.

Outro exemplo de como a educação formal poderá ser melhorada pelo Re-Saber, é relatado pelos avaliadores A2 e A4 quando apresentam situações de apoio das empresas locais aos projetos integradores dos cursos da área mecânica (trechos 2:43, 4:80).

Essas parcerias prometem trazer vantagens também às empresas, com o subsídio parcial dos projetos com apoio de órgãos de fomento à pesquisas que visam melhorar os ambientes fabris, os equipamentos ou os processos empresariais. Estreitando relacionamentos com as empresas locais, as instituições de ensino profissional poderão oferecer mais vagas de estágio para seus estudantes, que, em via de mão dupla, as empresas podem efetivá-los como colaboradores qualificados e certificados.

Concluindo, o entrevistado A1 entendeu que o processo de certificação, sobretudo, é uma ferramenta de inclusão (trechos 1:17; e 1:95). Percebeu o avaliador A2, depois da certificação, no trecho 2:21, que “vários deles retornaram ao Instituto. Criou-se um vínculo, inclusive, com o pessoal que nunca tinha entrado no Instituto Federal. Eles acabaram retornando também por causa da primeira impressão que tiveram do campus”. Essa boa impressão poderá quebrar barreiras ou repulsas que os trabalhadores nutrem pelos estudos, inserindo nas salas de aula de todo o país, pessoas que enxergarão os conteúdos do ensino como algo que tem um sentido de vida.

⁵¹ Houve um entrevistado que não respondeu claramente, se apoiou ou não a forma de avaliar, e criticou uma competência avaliada. Ele reconheceu, ao longo da entrevista, que não apresentou bons resultados na competência que avaliava a simbologia de soldagem em desenho técnico. Deve-se considerar também, ao se tratar deste assunto, que o objetivo da pesquisa é conhecer a efetividade das certificações ocorridas no Campus Xanxerê, os trabalhadores certificados foram entrevistados, não aqueles não certificados. Esses trabalhadores poderiam trazer outras críticas à etapa.

6. CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES

A história da educação brasileira confunde-se com a história nacional ao estudar o colonialismo, predominantemente de exploração e escravidão, em razão de construírem os padrões éticos e morais da nação, influenciando o conceito popular de trabalho e as políticas de educação profissional do Brasil. Os destaques e as omissões que os governos deram ao assunto mostram-nos políticas para educação profissional criadas para resolver problemas imediatos ou atender interesses de determinada classe ou grupo político, ou seja, políticas de governo.

A Rede CERTIFIC foi a primeira política pública dedicada a reconhecer saberes e competências. Ela foi publicada sob a responsabilidade de apenas uma das partes interessadas, o MEC. Com estrutura organizacional complexa, sem reserva de recursos ou coerção a nenhum ente público para divulgação, implementação ou consolidação da política, não é de se surpreender que a polêmica tenha atingido esta nova demanda social desde a sua criação. Qualquer experiência executada nestas condições é um marco notável. Nessas condições, o MEC se viu obrigado a reformular a Rede CERTIFIC e regulamentar a política pública em 2014, com perspectiva de implementação até 2016. No entanto, até hoje, grande parte da população não sabe que existe certificação profissional.

Quanto ao histórico de experiências de certificação profissional, não existem sítios eletrônicos do MEC que divulguem as certificações ocorridas, embora, a partir de 2009, existem trabalhos acadêmicos relatando experiências que ajudam a remontar a história do CERTIFIC.

Se comparado ao modelo português, a Rede CERTIFIC apresentou baixa adesão de entidades proponentes, poucos processos executados, pouca variedade de qualificações, poucas vagas ofertadas e, conseqüentemente, baixas certificações (BRASIL, 2015b).

O RVCC de Portugal foi envolvido por algumas condições vantajosas à sua consumação. O mecanismo legal da política foi o resultado de estudos de agências portuguesas, como a Secretaria de Estado da Educação e da Inovação (SEEI). As normas da União Europeia e os estudos da promoção nacional da educação de jovens e adultos e da validação de aprendizagens prévias foram articulados ao desenvolvimento do RVCC. O contato entre a SEEI com a Irlanda, o Reino Unido e a França foram importantes também, pois estes países já aconteciam experiências de validação

profissional (ANÍBAL, 2013). O Brasil não foi privilegiado por discussões de normas ou estudos internacionais os quais participasse como signatário. Em segundo lugar, o programa português teve início no ano 2000 e o Brasil criou a Rede em 2009, reformulou-a em 2014 e previu sua implantação até 2016 (BRASIL, 2015b). Infelizmente, a implantação não aconteceu, pois não houve relevantes incentivos políticos, financeiros, nem publicitários ao programa⁵².

A estrutura organizacional da política pública de reconhecimento de saberes e competências obteve vantagens na mudança de rede para sistema, com a instituição do Re-Saber. A ideia primeira era a formação de um sistema, a mudança para rede chegou com o protagonismo do MEC na Portaria nº 1.082, de 2009. A rede valorizava a participação de muitas e diversas instituições, sendo a maioria delas alheias à atividade de formação profissional. Essa diversidade não promoveu uma vantagem estratégica de desenvolvimento de uma política pública perene. As dificuldades em reunir os representantes em uma agenda comum impediram a formação do previsto Comitê Nacional, órgão máximo na estrutura de governança. Apesar de ocorrerem experiências de certificação, o Comitê nunca se reuniu. Os caminhos e as pessoas dessa malha reportar-se-iam a um ente superior, com um sistema focado no processo. Na prática, a Rede CERTIFIC pressupunha especialistas sobre certificação profissional nas unidades certificadoras, enquanto o Re-Saber admite polos de conhecimento e processos personalizados e descentralizados.

No Re-Saber, o controle está com a Setec/MEC, que interage com os representantes das instituições, dando autonomia a cada instituição dentro das diretrizes instituídas. Em uma instituição multicampi, o representante credencia a instituição como um todo, sem a necessidade de que cada unidade tenha o seu próprio credenciamento como acontecia na Rede CERTIFIC. O representante ainda cria regulamentos para sua instituição e cada unidade seus próprios processos de certificação. A estrutura organizacional, de três níveis, tornou-se mais enxuta e suas atribuições, claras, incluindo a participação de outros organismos sociais para o desenvolvimento de determinadas atividades ou etapas.

Dois ministérios apoiaram efetivamente a Rede CERTIFIC e, ao final, somente um escreveu o texto final, perdendo significativo apoio de outras facções do governo

⁵² É possível verificar os investimentos do MEC através dos Relatórios de Gestão disponíveis em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_seb/.

(COSTA, 2015). Tanto os entrevistados de Costa (2015, p. 141), quanto os entrevistados desta pesquisa consideraram “o formato escolhido pelos formuladores do Ministério da Educação levou à perda de matriz: a relação capital e trabalho”. Anos depois, o Re-Saber é instituído pelo MEC, uma portaria sem articulação com outros ministérios, o que aponta para um novo isolamento político.

Considerando-se a própria política educacional, nota-se que o MEC não preparou uma base propícia à implantação da política de reconhecimento de saberes e competências. Não existem suportes ou garantias para as instituições certificadoras, públicas ou privadas. As entidades ainda não têm clareza de como administrarão seus recursos financeiros, humanos e físicos para oferecerem processos de certificação. Um professor declarou que na condição de substituto teve dificuldades em participar do CERTIFIC Soldador MIG/MAG, em participar das etapas e de registrar e justificar sua participação. A fala desse professor aponta para um sentimento de clandestinidade na participação dele no processo.

Ao desenvolver as atividades, viu-se a importância e a vantagem de haver uma pessoa diretamente responsável pelo processo. Nas duas edições de certificação, o Campus Xanxerê adotou um coordenador e as devolutivas dos entrevistados elogiaram sua presença atuante, determinada e comprometida com os processos. Ele apoiou a equipe e os participantes com conhecimento e esperança. Ambas as políticas não atentaram para esse ator, não mencionaram sua existência, nem suas atribuições. Elas também não restringem sua existência, entretanto é difícil imaginar a ocorrência de uma oferta sem uma pessoa responsável em responder como representante da equipe avaliadora.

Independentemente das condições em que foram criadas e conduzidas as portarias, admitimos que a criação da Rede CERTIFIC, em 2009, foi um ganho histórico para a educação profissional e para a legislação trabalhista. Confirmam isto, os processos de certificação e os trabalhos acadêmicos sobre o assunto, que aumentaram significativamente a partir de 2009. Sob outra perspectiva, reconhecemos que ainda há uma situação de grave carência de certificação profissional: um número enorme de trabalhadores não certificados em atividade no país.

Como resultado indireto dos processos de Xanxerê, é possível citar a divulgação da instituição ofertante e de seus cursos. O coordenador dos processos CERTIFIC Soldador, no trecho 4:165, revelou um objetivo velado:

[...] alavancar a divulgação das nossas ofertas, tanto da própria certificação, como também da formação profissional. E aconteceu. Não são poucos os participantes de processos de certificação que se tornaram alunos de diferentes atividades do Instituto. Portanto, contribuiu com a divulgação e o envolvimento da comunidade com o Instituto, sim. Outro exemplo de que isso aconteceu foi quando, durante a nossa entrevista individual, perguntamos se eles já tinham entrado no IFSC e os trabalhadores respondiam que era aquela a primeira vez. Destaco que para boa parte deles foi a primeira vez e depois disso vieram muitas vezes, se tornaram alunos e seguiram estudando.

Validar o processo de ensino é outra possibilidade de análise dos cursos pelas instituições e pelos professores que experimentam a certificação (trecho 4:101). O processo de certificação está baseado em cursos que estão em atividade, mas institui a participação de trabalhadores e de empresas. Esta situação de compartilhamento de experiências e proposições, somada ao próprio processo de avaliação, com o relacionamento de trabalhadores e professores, cria uma situação de paridade que é sem igual para o sistema de ensino. A relação regular da escola pressupõe um professor que tem maior conhecimento do que o estudante, entretanto essa relação pode ser de equivalência ou de inversão, quando se trata das relações dos professores com pessoas do mundo do trabalho. Ao avaliar certas competências, o professor-avaliador deve ser capacitado nelas, mas isso não quer dizer que o trabalhador não possa ter outras que não foram avaliadas, e que, talvez, nem o professor as possua. Esse relacionamento pode trazer inúmeros benefícios para a educação formal, como arremeter o professor ao fundamento do ensino: “como as pessoas aprendem”, a fim de lhes dar condições de ser autônomo diante do objeto do saber (BARATO, 2004, p. 74).

Não somente o conteúdo, mas a relação professor-aluno pode sofrer modificação. Dewey (1979) adverte que as relações hierárquicas professor-aluno podem até modificar ações e resultados, mas elas não atingem o compartilhamento de propostas e interesses, não importa o quão imbricadas elas sejam. Essa relação de paridade da comunicação entre os envolvidos descoberta pelo professor A4, apresenta um quadro favorável ao compartilhamento proposto por Dewey para uma sociedade democrática.

Além disso, as avaliações devem simular as situações do cotidiano: seus resultados podem servir de padrão para comparar a educação formal e verificar o quanto essa educação está preparando os alunos a situações do dia-a-dia (trecho 4:103). Perrenoud (2014) defende uma avaliação muito mais formativa (ajudando a pessoa a controlar seus conhecimentos) do que normativa (que situa o aluno numa escala de conhecimento para os documentos institucionais), aproximando a avaliação da educação

formal do saber-fazer. O entrevistado A4 adverte que o resultado dessa comparação entre a educação formal e a necessidade das situações-problema do ofício real pode não ser positivo, trazendo uma situação de desconforto e necessidade de revisão e melhoria das metodologias e dos materiais de ensino de algumas áreas de ensino. Considera isso um fator de desencorajamento para a participação de professores (trecho 4:114). Pondera o entrevistado no trecho 4:115:

[...] porque quando executamos um processo de ensino, o processo de ensino é nosso. Quem é que controla o processo de ensino? Somos nós. [...] com o processo de certificação, esse controle é diminuído. Vai ter que compartilhar esse ensino, pôr à prova.

É possível haver resistência de professores, daqueles que não aceitariam a exposição de suas aulas, hoje reconhecidas e aprovadas academicamente. Todo processo de certificação, indiretamente, avalia a educação formal, que pode mostrar-se obsoleta ou descontextualizada da atividade profissional ao ser confrontado, no processo de certificação, com os pareceres dos representantes dos trabalhadores e das empresas e pelo resultado final do processo.

Houve uma confraternização ao fim de cada uma das certificações. Todos os entrevistados foram a favor de que essa cerimônia sempre aconteça, pela descontração e pela oportunidade de se relacionarem entre si e com os avaliadores, na condição de trabalhadores reconhecidos profissionalmente. O entrevistado A2 notou a alegria estampada nos rostos dos trabalhadores certificados (trecho 2:51), o que lhe deu sentido de completude e de cumprimento da tarefa de avaliador. Ele se sentiu grato por participar do processo (trecho 2:93) e outro entrevistado aprovou a função social do reconhecimento de saberes e competências ao dizer:

[...] com uma visão mais ampliada de todo sucesso e de todo o impacto social que o CERTIFIC gerou, vi que houve um bom recebimento pela comunidade e percebi o reconhecimento dela. A sociedade viu aquilo como algo positivo, que o Instituto estava ali para ajudar, especialmente os trabalhadores e as empresas da região. A sociedade se sentiu abraçada. O resultado provou que o CERTIFIC é um projeto interessante. (Trecho 3:56).

O Re-Saber prevê a participação de representantes de trabalhadores e de empresas para todas as fases dos processos (antes, durante e depois da avaliação). As presenças desses representantes não somente cumprem a exigência legal, mas intenciona facilitar o contato com seus representados, enriquecer o processo com suas

especialidades, iniciar ou estreitar laços de relacionamentos interinstitucionais e assegurar aos participantes avaliações condizentes às atividades locais da classe. As falas dos trabalhadores e dos avaliadores retrataram insegurança e desconfiança, quando da ausência desses representantes.

Os trabalhadores da área metalmeccânica demonstraram ter controle e clareza de raciocínio e comunicação, tanto nos processos, quanto nas entrevistas. Por outro lado, reconhecemos que será comum aos trabalhadores ter dificuldades em se expressar com palavras para explicar o que estão fazendo (BARATO, 2004), pois a comunicação extrapola a expressão verbal (DEWEY, 1979). Por isso, a comunicação do fazer deve ser valorizada, interpretada e reconhecida pelas equipes avaliadoras dos processos Re-Saber. Ao final, os representantes terão substanciais condições de avaliar todo o processo com a equipe certificadora e de criticar e sugerir melhorias futuras. Essas contribuições poderão ser usadas para o ensino profissional da instituição.

Até que os processos de reconhecimento de saberes e competências se consolidem como política pública e de Estado, barreiras são previstas a serem transpostas, como o preconceito das instituições educacionais e de seus atores a procedimentos de certificação exoacadêmicos (trecho 3:64). Sendo o Re-Saber o baluarte dessa política, espera-se aceitação, naturalização e reconhecimento progressivos desses processos (trecho 4:101). Com a sua consolidação, o reconhecimento de saberes e competências se posicionará, natural e progressivamente, entre o ensino, a pesquisa e a extensão (trecho 4:130).

Hoje, existe uma portaria que dá o direito às instituições de oferecerem processos de reconhecimento de saberes e competências; é possível que, no futuro, os trabalhadores tenham leis que garantam o direito do reconhecimento dos seus saberes e competências.

Durante as entrevistas, se questionou se desenvolver um processo como o que aconteceu em Xanxerê dependia de vontade institucional (trecho 4:101). Certamente, existem gestores que incentivarão o Re-Saber, contudo uma política pública ultrapassa esse nível de subjetividade. Até o momento, não existem critérios claros de quem deve oferecer certificações e de como o sistema será sustentado financeiramente (trecho 4:79).

Foi unanimidade nas entrevistas o sucesso das experiências de certificação em Xanxerê por atingir seu objetivo: certificar profissionais capacitados no objeto do

processo, e por gerar nos avaliadores uma realização profissional, até então, não atingida na docência da educação profissional (trecho 4:63).

Algumas dificuldades foram identificadas na execução e foram visíveis aos trabalhadores e à equipe avaliadora. Foi uma fala recorrente dos entrevistados as ineficácias do MEC na publicidade da política e do IFSC na divulgação dos processos de reconhecimento de saberes e competências. Como disse o avaliador A2 no trecho 2:49: “A instituição já era bastante conhecida pelos cursos técnicos, mas por ser uma novidade, a certificação pelo CERTIFIC na região, e até no Estado de Santa Catarina, o IFSC poderia ter se empenhado mais”. Esta é a visão de um avaliador sobre o programa e o processo de certificação, que esteve limitada ao seu papel no processo, entretanto ao ouvir o coordenador, A4, constatamos que houve uma vontade institucional muito grande por parte da reitoria e do campus de realizar os processos. Os recursos financeiros investidos foram limitados ao desenvolvimento das etapas dos processos e este já foi um grande feito, considerando-se que os recursos destinados pelo Ministério do Planejamento à Rede Federal tornaram-se tão escassos em 2016, que comprometia o funcionamento da Rede em 2017, segundo o Conif⁵³, justamente os dois anos das ofertas de CERTIFIC estudadas.

A mesma defesa não se pode fazer sobre a atuação do MEC, pois o espectro da pesquisa não alcançou essa esfera de governança. Alguns indícios guiam nosso juízo na direção de que não houve vontade política de se implementar a Rede CERTIFIC como política de estado. São enumeradas algumas evidências neste sentido:

1. Investimento financeiro irrelevante: na criação da Rede CERTIFIC foram fomentadas experiências de reconhecimentos de saberes e competências em parceria com alguns Institutos Federais como projetos pilotos. Não houveram investimentos de desenvolvimento processos com outras instituições de ensino;
2. Ausência de publicidade da política pública: os relatórios de auditoria e da gestão do MEC não mostraram nenhum pagamento referente a reconhecimento de saberes e competências;
3. Pesado investimento financeiros do MEC no Pronatec⁵⁴: o investimento maciço em

⁵³ Disponível em <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/609-orcamento-2017-poe-em-risco-funcionamento-das-instituicoes-da-rede-federal?Itemid=609>. Acesso em 17 jun. 2021.

⁵⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/19137-com-r-14-bilhoes-investidos-programa-atendeu-46-milhoes>. Acesso em 17 jun. 2021.

outros programas concomitantes ou posteriores, cujo mais expressivo foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, apresenta um panorama de prioridades que não valorizou a Rede CERTIFIC.

É preciso que, sem demora, o Re-Saber institua a criação de um sistema informatizado que contemple suas diretrizes com os sistemas de ensino, pesquisa e extensão. A adaptação ocorrida foi uma solução paliativa para executar os processos de certificação ocorridos. Em recente apresentação do IFSC, tornou-se público que haverá uma aba no Sistec para o Re-Saber (IFSC, 2021a). O Re-Saber tem condições de superar essa dificuldade que acarreta deterioração das bases que o fundamenta.

Tornando-se exitoso, o Re-Saber promete aumentar nacionalmente o número de trabalhadores certificados. O maior percentual de pessoas reconhecidamente qualificadas poderá iniciar um movimento de valorização do trabalho. Conseqüentemente, os cursos técnicos e de qualificação profissional serão mais procurados. E isso tudo é muito bom!

No entanto, essa onda não poderá entregar ao Brasil, mais trabalhadores do que vagas de emprego especializado. Será preciso articulações dos ministérios, para criar um ambiente comercial e industrial propício para receber esses trabalhadores e profissionais recém-formados.

Refletindo sobre a trajetória da educação, Dewey (1979) conta uma história sobre povos das florestas que praticavam uma educação baseada na imitação dos jovens aos mais velhos e reconhece que a complexidade da sociedade moderna exige outras maneiras para preparar os jovens para a vida adulta, pois aquele método tornou-se impraticável. Por isso, a educação foi sintetizada, fragmentada, setorizada e regulamentada, com seus tempos e métodos... Tornou-se formal. Políticas educacionais foram fundamentadas em movimentos educacionais de pensadores, de diferentes tempos e lugares. Independentemente do método ou movimento educacional adotado, Dewey adverte que a educação formal deve se tornar um laboratório social, não uma concepção abstrata, livresca e morta de ensino, muito menos subjugar a experiência de vida dos estudantes.

Quando essa educação formal tiver dúvida da sua eficácia, o mundo do trabalho deve ser o ponto de referência mais adequado para ajudar, afinal, esses jovens estão sendo preparados para ele. Se o sistema educacional preparasse todos os jovens para o mundo trabalho e para exercerem suas vidas como cidadãos em uma sociedade democrática, os processos de reconhecimento de saberes seriam

desnecessários.

Até que esse ideal seja alcançado, governo e sociedade precisam buscar meios para eliminar ou diminuir essa falta. O reconhecimento de saberes e competências é um deles? Afinal, vale a pena investir em reconhecimento de saberes e competências no Brasil? O mais importante nesta pergunta é provocar uma reflexão sobre os resultados da pesquisa, mais do que oferecer uma resposta definitiva. Mesmo assim, respondo: vale! Vale, porque, acima de tudo, a certificação profissional é para o trabalhador e este a aprovou. Este é o saldo que deve ser potencializado: a promoção da certificação profissional como meio de justiça social.

Esta pesquisa ofereceu fontes seguras para as pessoas conhecerem o assunto e se decidirem sobre o engajamento, ou não, na defesa da política de reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais. É notório que o processo é trabalhoso para os ofertantes iniciantes, mas a pesquisa apresentou tantas outras vantagens para a instituição e para o profissional avaliador, que superaram, de longe, essas dificuldades.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTAIS: LEGISLAÇÃO, NORMAS E PARECERES

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4**, de 3 maio de 2011. Consulta sobre avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, nos termos do art. 41 da LDB. Brasília: 2011.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: 1909.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta a Educação Profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Brasília: 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048**, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília: 1942.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília: 1942.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília: 1942.

BRASIL. Instituto Federal de Santa Catarina. **Resolução Consup nº 46**, de 23 de agosto de 2018. Aprova, *ad referendum*, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Florianópolis:2018.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: 1827.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 24**, de 19 de janeiro de 2021. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Setec/MEC nº 8**, de 2 de maio de 2014. Regulamenta o desenvolvimento de processos de certificação profissional no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília: 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de gestão consolidado**: exercício 2015. Brasília: 2015b. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_seb/rg_se_mec_2015-2.pdf. Acesso em 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação. **Documento orientador da Rede CERTIFIC**. Brasília: 2014a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/rede-certific>. Acesso em 17 fev.2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 5**, de 25 de abril de 2014. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília: 2014b.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.082**, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. Brasília: 2009.

CEDEFOP. **European guidelines for validating non-formal and informal learning**. Luxembourg: Publications Office, 2015. Cedefop reference series; nº 104. <http://dx.doi.org/10.2801/008370>.

EUROPEAN COMMISSION. **Communication nº 678 final**. Making A European Area Of Lifelong Learning A Reality. Bruxelas: 21 nov. 2001. Disponível em <http://aei.pitt.edu/42878/>. Acesso em 03 nov. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Tabelas - 2018 Educação. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>. Acesso em 24 maio 2021b.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual**: Tabela 7135 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça e nível de instrução. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7135>. Acesso em 24 maio 2021a.

IFSC. **Missão, visão e valores**. Florianópolis, SC. 2021b. Disponível em <https://www.ifsc.edu.br/missao-visao-e-valores>. Acesso em 04 jun. 2021.

DOCUMENTAIS: ENTREVISTA

WOLLINGER, P. R. [Entrevista concedida a] Leonel Piovezana e Luiz Lopes Lemos Junior. Florianópolis, 28 maio 2020.

DICIONÁRIOS, ENCICLOPÉDIAS, LIVROS E CAPÍTULOS

ALMEIDA, A. V. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Reed. rev. e atual. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

BARATO, J. N. **Educação profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Editora Senac, 2004.

BARATO, J. N. **Fazer bem feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO Office Brasília, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

CAMARGO, A. R. Verbetes Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. **Dicionário Período Imperial – Memória da Administração Pública Brasileira**. Arquivo Nacional: 2012. Disponível em <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/173-escola-real-de-ciencias-artes-e-oficios>. Acesso em 8 jul. 2021.

CHITAS, E. **Racismo**: A origem dos diversos grupos humanos: Teorias Antropológicas para explicar a origem dos diversos grupos humanos: Policêntrica e a Monocêntrica. Lisboa: 1997.

CLAYTON, E. Aristotle: Politics. In: **The Internet encyclopedia of philosophy**: A Peer-Reviewed Academic Resource. U. S. A. [2002]. ISSN 2161-0002. Disponível em <https://iep.utm.edu/aris-pol/>. Acesso em 16 jan. 2020.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. **Educação profissional no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2017.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FIELD, R. Verbete Dewey, John. In: **The Internet encyclopedia of philosophy**: A Peer-Reviewed Academic Resource. Maryville, Missouri, USA. ISSN 2161-0002. Disponível em <https://iep.utm.edu/dewey/>. Acesso em 11 jul. 2021.

GABLER, L. Verbete Academia Imperial de Belas Artes. **Dicionário Período Imperial – Memória da Administração Pública Brasileira**. Arquivo Nacional: 2015. Disponível em <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/243-academia-imperial-de-belas-artes>. Acesso em 8 jul. 2021.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KNOLL, Michael. Laboratory School, University of Chicago. In: PHILLIPS, D. C. (ed.). **Encyclopedia of educational theory and philosophy**. Thousand Oaks, Ca: Sage, 2014. p. 455-458. Disponível em <https://www.mi-knoll.de/122501.html>. Acesso em 21 set. 2020.

LATOUR, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo, UNESP, 2000.

MARTINELLI, D. P. **Teoria geral dos sistemas**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

MENEZES, E. T. Verbete método lancasteriano. **Dicionário interativo da educação brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano>. Acesso em 09 jul 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2011.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PEREIRA, L. T. V.; BAZZO, W. A. **Ensino de engenharia**: na busca do seu aprimoramento. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir competencias**: desde la escuela. Santiago, Chile: J. C. Sáez, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. F. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Feevale. Novo Hamburgo (RS), 2013. Item 3.4 Classificação das pesquisas, pp. 49 – 72.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA A. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010. 136 p. (Coleção Educadores). Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues.

ZABALA, A. ARNAU, L. O objetivo da educação por competência é o pleno desenvolvimento da pessoa. In: ZABALA, A. ARNAU, L. COLOMER, T. CAMPS, A. PERRENOUD, P. BONAFÉ, J. M. BASSEDAS, E. HUGHET, T. SOLÉ I. BRIGHOUSE, T. WOODS, D. **Didática geral**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 1-23. Disponível em <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290918/>. Acesso em 04 abr. 2020.

TESES, DISSERTAÇÕES, ARTIGOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. R. Livro Didático Tópico 1 - História da Educação Profissional no Brasil. Livro Digital do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional. Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Endereço eletrônico: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/course/view.php?id=2016>. Acesso para cursistas.

ANDERSSON, P.; FEJES, A.; SANDBERG, F. Introducing research on recognition of prior learning. **International Journal of Lifelong Education**, [S. l.], v. 32, n. 4, pp. 405-411, ago. 2013. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.778069>.

ANÍBAL, A. A singularidade do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: gênese, caracterização, situação atual e pistas para o futuro. **CIES e-WorkingPaper**, Lisboa, n. 149, 2013. Disponível em https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/5005/1/CIES_WP149_Alexandra%20Anibal.pdf. Acesso em 07 jun. 2021.

ANÍBAL, A. et al. Vidas Reconhecidas: O Projecto de Educação e Formação de Adultos na Câmara Municipal de Lisboa. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 149-159, 2008. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 nov. 2019.

ARAÚJO, C. A. V. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/10124>.

Acesso em 07 jun. 2021.

COSTA, R. de C. D. **Rede CERTIFIC**: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores. 2015. 167 f. Tese (doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131023/000980269.pdf;sequence=1>. Acesso em 11 nov. 2019.

CORTESSIS, S. Un dispositivo de experimentación para los evaluadores de validación de experiencias adquiridas Investigaciones empíricas. **Laboreal**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 31-42, 2014. Laboreal, FPCE, Universidade do Porto. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214sc>.

HLONGWANE, I. Recognition of Prior Learning Implementation in Library and Information Science Schools in South Africa: A Literature Review. **Africa Education Review**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 113-129, 11 abr. 2018. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/18146627.2017.1353396>.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, [S. l.], v. 14, n. 2, pp. 55-73, 24 nov. 2015. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1455>.

PEREIRA, L. A. C.; COSTA, S. da. Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. **Revista Vértices**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 239-257, 2012. Essentia Editora. <http://dx.doi.org/10.5935/1809-2667.20120056>.

REZER, R. et al. Trabalho docente na educação superior: reflexões epistemológicas no campo da educação física... **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 4, p. 891-908, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 jan. 2020.

REZER, R. **Teoria e prática**: comentários introdutórios. Texto didático para uso em sala de aula. Chapecó: 2019.

RODRIGUES, G. B. **Reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências**: experiências na educação profissional. 2012. 132 f. Dissertação (mestrado) – Curso de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, [Belo Horizonte], v. 2, n. 2[4], p. 47-74, jul. 2002. Semestral. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38722>. Acesso em 10 jan. 2020.

SILVA, D. V. Educação, Institucionalização e Legitimação: novas arquiteturas educativas à luz do modelo neo-institucional em Portugal. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de

Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1197-1219, dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-403620180026001177>.

SOUZA, M. R. A.; RODRIGUEZ, M. V. R. Qualificação e certificação profissional como fator de inclusão social no âmbito das políticas públicas de trabalho e renda. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGETP), 17., 2007, Foz do Iguaçu. **Anais**. Rio de Janeiro: Abepro, 2007. p. 1-8. Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegetp2007_tr580440_9629.pdf. Acesso em 10 jun. 2021.

VALE, S. M. do; FERREIRA, C. A. Representações de formadores sobre a avaliação das aprendizagens em educação de adultos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 528-545, set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143210>.

SITES CONSULTADOS

ANQEP. **Catálogo Nacional de Qualificações**. Disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Qualificacoes>. Acesso em 8 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: [2009a]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: [2009b]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 10 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Pronatec de Cursos FIC**. [Brasília]: [2016]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36436-guia-pronatec-de-cursos-fic>. Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Brasília: [2013]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=1942%20%2D%20O%20Decreto%2DLei%20n%C2%BA,segundo%20ciclo%20compreende%20o%20ensino>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a implantação da Rede CERTIFIC**. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Sistec**. Brasília: 2021c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sistec-inicial/manual-sistec>. Acesso em 20 jul. 2021.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. **Nilo Peçanha**: criador da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em 22 jan. 2020.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Levantamento no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. Brasília: 2015a. Disponível em <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/levantamento-no-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec.htm>. Acesso em 06 set. 2021.

GUIA DO ESTUDANTE. **Profissões**. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/>. Acesso em 22 abr. 2020.

IBGE. **Desemprego**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 24 maio 2021c.

IBGE. **PNAD Educação 2019**: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 14 set. 2020.

IFG. **Goiânia sedia na próxima semana o 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos**. 2017. Disponível em <https://ifg.edu.br/eventos-em-andamento/17-ifg/ultimas-noticias/8281-16-05-eja-2>. Acesso em 12 maio 2020.

IFSC. **Fórum debate diretrizes para a oferta de EJA no IFSC**. 2016. Disponível em <https://linkdigital.ifsc.edu.br/2016/12/09/forum-debate-diretrizes-para-a-oferta-de-eja-no-ifsc/>. Acesso em 1 ago. 2020.

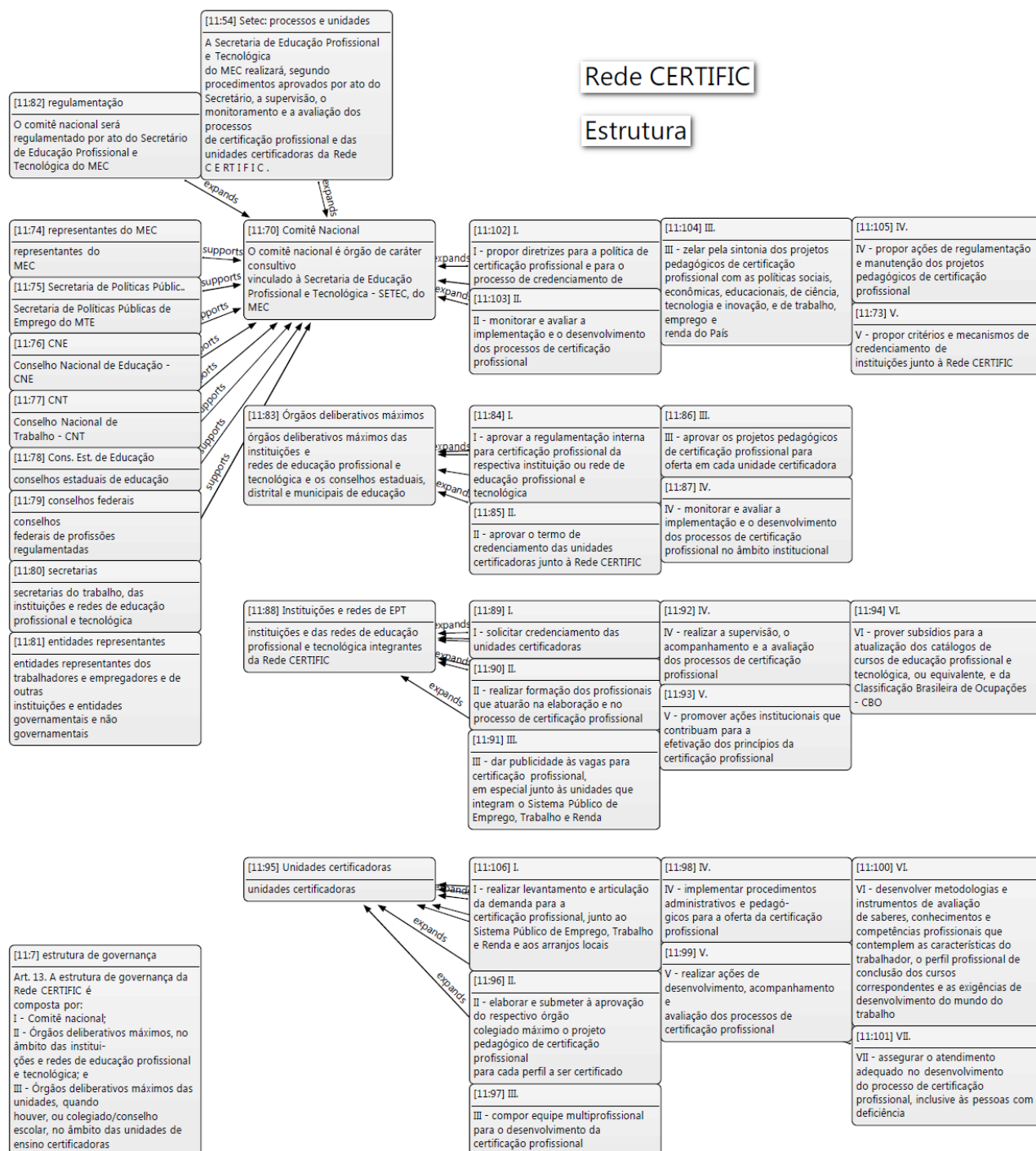
IFSC. **Sistema Re-Saber**. 2021a. Disponível em <https://youtu.be/MQdMEi2SiBY>. Acesso em 30 jun. 2021.

INSTITUTO CLARO. **Pensadores na Educação**: John Dewey e a educação para a democracia. 2019. Disponível em <https://youtu.be/JSh5-bgZjdA>. Acesso em 4 fev. 2021.

INSTITUTO MILLENIUM. **Millenium explica as políticas de governo e de estado**. 2020. Disponível em <https://www.institutomillennium.org.br/millennium-explica-as-diferencas-entre-politicas-de-governo-e-de-estado/>. Acesso em 12 jun. 2021.

APÊNDICE A – ESQUEMA DA REDE CERTIFIC

Estrutura organizacional e atribuições da Rede CERTIFIC (Portaria Interministerial nº 5, de 2014): rede associativa criada por Lemos Junior (2021), com auxílio do software *Atlas.ti*



APÊNDICE B – ESQUEMA DO RE-SABER

Estrutura organizacional e atribuições do Re-Saber (Portaria MEC nº 24, 2021): rede associativa criada por Lemos Junior (2021), com auxílio do *software Atlas.ti*

[13:83] Art. 5º. Art. 5º São atribuições da Setec/MEC	[13:84] I. I - estabelecer os critérios e mecanismos de adesão de unidades de ensino junto ao Re-Saber	[13:86] III. III - monitorar e avaliar a implementação e o desenvolvimento dos processos de certificação profissional no âmbito do Re-Saber	[13:88] V. V - fomentar a formação continuada dos profissionais da educação para o fortalecimento do processo de certificação profissional no âmbito do Re-Saber
	[13:85] II. II - verificar, no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica - Sistesec, o cumprimento por parte do requerente dos requisitos dos incisos I a III do art. 6º desta Portaria, para fins de admissibilidade ao Re-Saber e a oferta de processo de certificação profissional	[13:87] IV. IV - articular ações de certificação profissional com outras políticas públicas afins	[13:89] VI. VI - promover intercâmbio de experiências entre as unidades certificadoras.

[13:60] Art. 6º. Art. 6º São atribuições dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino	[13:61] I. I - aprovar o termo de adesão das unidades de ensino ao Re-Saber	[13:63] III. III - aprovar cada Projeto Pedagógico de Certificação Profissional - PPCP e autorizar a respectiva oferta
	[13:62] II. II - aprovar a regulamentação interna da certificação profissional	[13:82] IV. IV - monitorar e supervisionar a implementação e o desenvolvimento dos processos de certificação profissional no âmbito institucional

Re-Saber

Estrutura

[13:64] Art. 8º. Art. 8º São atribuições das unidades certificadoras	[13:68] I. I - realizar levantamento e articulação da demanda para a certificação profissional	[13:66] IV. IV - cadastrar a oferta de certificação no Sistesec, inserindo o PPCP	[13:72] VII. VII - promover ações institucionais que contribuam para a difusão e consolidação dos princípios da certificação profissional	[13:67] X. X - organizar, implementar e avaliar o processo de certificação profissional
	[13:69] II. II - articular-se ao setor produtivo e às instituições públicas responsáveis pelas políticas de trabalho e emprego, para o levantamento, difusão e colaboração nos processos de certificação	[13:70] V. V - realizar a formação dos profissionais que atuarão no processo de certificação profissional	[13:73] VIII. VIII - compor equipe multiprofissional para o desenvolvimento da certificação profissional	[13:75] XI. XI - planejar estratégias que possibilitem a continuidade dos participantes em seu itinerário formativo, quando for o caso
	[13:65] III. III - elaborar e submeter o PPCP para a autorização da oferta pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino, após adesão ao Re-Saber	[13:71] VI. VI - dar publicidade a sua oferta de certificação profissional e estabelecer estratégias para alcançar potenciais interessados	[13:74] IX. IX - implementar procedimentos administrativos e pedagógicos para a oferta da certificação profissional	[13:76] XII. XII - assegurar o atendimento adequado ao trabalhador no desenvolvimento do processo de certificação profissional, inclusive às pessoas com deficiência