



DOCUMENTO ORIENTADOR DA REDE CERTIFICA



CRÉDITOS

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Camilo Sobreira de Santana

SECRETÁRIO EXECUTIVO SUBSTITUTO

Oswaldo Barchini Rosa

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Marcelo Bregagnoli

DIRETORA DE POLÍTICAS E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Patrícia Barcelos

COORDENADORA-GERAL DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Sandra Grützmacher

COMISSÃO TÉCNICA

Alessandra Ciambarella Paulon
Caetana Rezende da Silva
Flávia Helena Saraiva Xerez
Giovanna Megumi Ishida Tedesco
Joedna Lobato do Amaral Hubner

Marcilene Garcia de Souza
Maria Cristina Madeira da Silva
Sandra Grützmacher
Wilson Conciani

COLABORADORAS

Cristina Kavalkievicz, Vânia do Carmo Nobile



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1. SITUANDO A QUESTÃO: CONTEXTO E JUSTIFICATIVA PARA UMA POLÍTICA DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	8
1.1. Transformações no mundo do trabalho	8
1.2. Públicos destinatários	16
1.3. Percursos governamentais: por uma política pública de certificação profissional	22
1.4. Base legal	29
2. ASPECTOS TEÓRICO CONCEITUAIS	34
2.1. A problemática da certificação profissional	34
2.1.1. O problema da validade do conhecimento	34
2.1.2. Profissão e profissionalização	36
2.1.3. Conhecimentos e competências profissionais	38
2.2. Concepções e princípios	43
2.2.1. Cooperação	46
2.2.2. Articulação	47
2.2.3. Diversidade	47
2.2.4. Verticalização	49
2.2.5. Trabalho como princípio educativo	50
2.2.6. Reconhecimento	50
2.2.7. Legitimidade	51
2.2.8. Confiabilidade	51
2.2.9. Validade	51
2.2.10. Publicidade	52
2.3. Finalidades da Rede Certifica	52
2.3.1. Oferta gratuita	52
2.3.2. Monitoramento e avaliação	53
2.3.3. Articulação de políticas públicas	53



2.4. Ações constituintes da Rede Certificadora	53
2.4.1. Sistematização dos conhecimentos e competências profissionais	54
2.4.2. Desenvolvimento de metodologias	55
2.4.3. Atendimento às demandas de certificação profissional	55
2.4.4. Estímulo à inclusão socioprofissional e inserção profissional	56
2.4.5. Articulação de esforços	58
2.4.6. Exercício da cidadania	58
2.4.7. Certificação adaptada	59
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS-OPERACIONAIS	60
3.1. A Rede Nacional de Certificação Profissional	60
3.1.1. O trabalho em rede: dimensões de atuação	61
3.1.2. O trabalho em rede: atores institucionais	63
3.2. A adesão à Rede Certificadora	72
3.2.1. Regulamentação interna	72
3.2.2. Renovação da adesão à Rede Certificadora	78
3.2.3. Regras de transição	78
3.3. Tipos de certificação	78
3.4. Requisitos para oferta quanto ao curso de referência	80
3.5. O processo de certificação profissional	81
3.5.1. Projeto pedagógico de certificação profissional (PPCP)	81
3.5.2. Publicidade	82
3.5.3. Etapas do processo de certificação profissional	83
3.5.4. Integração ao calendário escolar	85
3.5.5. Gratuidade	85
REFERÊNCIAS	86
MINI GLOSSÁRIO E PARA SABER MAIS	95
MODELO DE TERMO DE ADESÃO	107

APRESENTAÇÃO

Este documento foi elaborado como material subsidiário à iniciativa de política pública de educação profissional e tecnológica materializada na instituição da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certifica). O processo de elaboração foi conduzido pela Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), com a participação do Departamento de Qualificação Social e Profissional da Secretaria de Qualificação Emprego e Renda do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A Diretoria de Articulação e Fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica e a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ambas da Setec, e a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão também colaboraram nesse processo. A construção do documento contou ainda com o olhar cuidadoso, sugestões, correções e críticas de profissionais com larga trajetória na educação profissional e tecnológica.

O texto encontra-se estruturado em três partes. A primeira tem caráter introdutório e busca situar a questão, abordando o contexto e as justificativas para uma política pública voltada para o reconhecimento formal de conhecimentos e competências profissionais¹ de trabalhadores e trabalhadoras. A segunda trata de aspectos teórico-conceituais e a terceira dos aspectos metodológicos-operacionais.

A primeira parte encontra-se organizada em quatro seções. Na primeira, são analisadas transformações ocorridas no mundo do trabalho, buscando trazer elementos que auxiliem na compreensão do cenário atual e os desafios e

1 Optamos por manter no texto a expressão utilizada na Portaria que institui a Rede Certifica: "reconhecimento formal de conhecimentos e competências profissionais", sem o termo habilidades.



possibilidades que se estabelecem para a educação profissional e tecnológica. É também examinada a noção de trabalho, essencial para o entendimento da ideia do trabalho como princípio educativo, um dos principais enunciados na base da concepção de formação integral. Na segunda seção da parte introdutória, são apresentados dados censitários e outras informações sobre escolarização e formação profissional de jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras, público a que se destina a política em questão. A terceira seção traz um breve histórico de iniciativas governamentais de certificação profissional e explicita algumas das motivações para a instituição da Rede Certifica no atual contexto. Na última seção, localizamos a política quanto a seus fundamentos legais.

A segunda parte, voltada aos aspectos teórico-conceituais, está organizada em três seções. A primeira aborda a problemática da certificação profissional e traz um conjunto de reflexões sobre conhecimento e competência como processos que se articulam. Na segunda, são tecidas considerações sobre conceitos, concepções e princípios que fundamentam e orientam a Rede Certifica. A terceira seção se volta para compreensão das finalidades da Rede Certifica e das ações que se articulam em sua constituição, destacando a concepção de certificação adaptada para o desenvolvimento de processos inclusivos.

A terceira parte, dedicada a aspectos metodológicos-operacionais, está dividida em quatro seções. Na seção inicial são tratadas questões relativas ao trabalho em rede, abordando as dimensões de atuação, os agentes institucionais e suas atribuições. A seção seguinte discorre sobre o processo de adesão à Rede Certifica. A terceira seção aborda os tipos de certificação profissional e a quarta detalha alguns elementos do projeto pedagógico de certificação profissional (PPCP).

Acompanham o documento as referências utilizadas em sua elaboração, um pequeno glossário no qual buscamos esclarecer termos técnicos ou especializados de forma a torná-los mais compreensíveis para leitores(as) que possuem pouca familiaridade com essa terminologia. Encontram-se como anexos: a Portaria que dispõe sobre a Rede Nacional de Certificação Profissional, o Modelo de termo de adesão e o Modelo de memorial socioprofissional.

As orientações aqui contidas são direcionadas para as instituições² integrantes da Rede Certifica. Pretendemos que sirva também como material de formação. Nessa via, o texto é acompanhado de indicações de referência para aprofundamento, comentários sobre pontos importantes ou esclarecimentos e destaques de ideias-força.

2 O termo instituição é utilizado aqui em sentido amplo, abrangendo órgãos públicos, entidades, organizações, movimentos sociais e outras estruturas de interação social-política-econômica que possam vir a compor a Rede Certifica.



Entendemos que este documento é parte de um processo em construção. Passará por revisão, incorporando os aprendizados decorrentes da implementação da política. Futuramente, caso se verifique a necessidade, poderão ser elaborados documentos complementares como, por exemplo, orientações específicas para os(as) trabalhadores(as).

1. SITUANDO A QUESTÃO: CONTEXTO E JUSTIFICATIVA PARA UMA POLÍTICA DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A título de introdução, buscamos nesta parte do documento localizar a política em um cenário mais amplo e evidenciar algumas das motivações para a instituição da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certifica). Iniciamos conversando sobre as transformações no mundo do trabalho, passo necessário para compreensão do cenário atual e entendimento das possibilidades para formação profissional, *lato sensu*, e para a educação profissional e tecnológica, como forma específica que esse tipo de formação assume³. Por necessário, iniciamos a conversa sobre noção de trabalho, imprescindível para compreensão de um dos enunciados fundamentais para a educação profissional e tecnológica em uma perspectiva emancipatória: a ideia do trabalho como princípio educativo.

Sobre o público potencial da política, buscamos trazer dados sobre formação profissional e escolarização de trabalhadores(as) e sobre a educação de jovens e adultos (EJA), tendo em vista a intersecção entre os públicos. Seguimos traçando um breve histórico de iniciativas de certificação profissional no país, trazendo algumas das motivações para uma política de certificação profissional orientada pela conjugação das perspectivas formativa e laboral. Concluímos esta parte com questões relacionadas à base legal que ampara os processos de certificação profissional no âmbito da educação profissional e tecnológica.

1.1. TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Pela expressão mundo do trabalho, buscamos traduzir um conjunto complexo de fenômenos, contextos, relações, dinâmicas, elementos e outros aspectos

3 Distinguimos os termos *formação profissional* de *educação profissional*, compreendendo o primeiro como uma expressão mais abrangente, englobando todos os processos que contribuem para a constituição do ser profissional, e o segundo como modalidade educacional, envolvendo processos educativos que se orientam, simultaneamente, para profissionalização e para o domínio das bases científicas e tecnológicas dos processos produtivos.



relacionados ao trabalho. A expressão tem sido utilizada nas análises do trabalho tanto com referência à totalidade desse universo, quanto para focalizar algum aspecto específico dele (Junior, 2000a). Em sentido amplo, “o mundo do trabalho é a própria cultura humana” (Rios, 2011, p. 87).

O trabalho que constitui esse mundo é atividade especificamente humana e base de todas as sociedades⁴. Ao longo do tempo, à medida que criam seus meios de vida, os seres humanos produzem sua história, a história da humanidade, transformam o mundo, estabelecendo diferentes modos de produzir sua existência. Em diferentes tempos e lugares, encontramos sociedades que se organizam de distintos modos. Sociedades que organizam o trabalho de forma coletiva, não hierárquicas, com divisão simples das atividades e distribuição equitativa do que é produzido, com sistemas de trocas simples dos produtos e sem a exploração de uns sobre os outros. Em outros tempos e lugares, sociedades com hierarquias sociais, castas, classes, em que a divisão do trabalho e a distribuição das riquezas produzidas são dadas pelo lugar em que os indivíduos se encontram nessa estrutura. Ou, ainda, sociedades fundadas na ideia de propriedade privada e organizadas com base em diferentes tipos de exploração do trabalho: a escravização, a servidão, o trabalho mercadoria.

Nas trajetórias da humanidade, a propriedade privada da terra e a consequente divisão em classes (proprietários e não proprietários, pessoas livres e pessoas escravizadas, aristocratas e servos etc.) promoveram profundas transformações no trabalho, com um processo de fragmentação das atividades, incluindo critérios sociais relacionados à posição que os indivíduos ocupam na estrutura social. Entre outras questões, tal divisão passa a justificar a exploração de uns sobre outros, a separação entre trabalho manual e intelectual com a desvalorização do primeiro.

A divisão do trabalho é um fenômeno comum às sociedades e se opera com base em diferentes critérios (idade, sexo, bravura etc.). O aumento da complexidade na organização dos grupos sociais e o aprofundamento dos sistemas de trocas impactarão na divisão do trabalho social com o surgimento de especialidades produtivas. Pires (2009) traz um exemplo bastante característico desse tipo de divisão na estruturação dos ofícios medievais, quando as organizações de artífices passam a se constituir, ao mesmo tempo, como unidades de produção, de capacitação para o ofício e de regulação do comércio dos produtos. Essa divisão em especialidades assumirá contornos bem distintos com a divisão técnica ou parcelar do trabalho que irá ocorrer na manufatura e se aprofundará na produção fabril capitalista.

4 Voltaremos ao conceito de trabalho na seção que aborda os aspectos teóricos-conceituais da Rede Certifica, pois é necessário explorarmos melhor esse conceito para compreendermos o que implica assumi-lo como princípio educativo, ou seja, como base da organização do processo educacional.



O controle do tempo e o domínio do conhecimento sobre o processo de trabalho são fatores que sofrerão profundas transformações a partir da difusão do trabalho parcelado. Na produção artesanal, o tempo para a realização do trabalho, em certa medida, ainda está sob o domínio da pessoa que realiza a atividade. A dinâmica do próprio trabalho e as condições colocadas pela natureza, entre outras variáveis, incidem sob o processo de produção, mas esses aspectos não determinam o ritmo da atividade. Cabe ainda ao(à) trabalhador(a) a definição do tempo de realização do trabalho. Além disso, quem realiza a atividade tem domínio do processo completo, o conhecimento sobre a melhor matéria prima, como tratá-la até o produto final. Na agricultura, o preparar a terra, o semear, o quando e como colher, o como armazenar e beneficiar o produto.

As relações sociais e técnicas de produção se transformam ainda mais profundamente no capitalismo. A pessoa que realiza a atividade não detém mais o tempo, a forma e o conteúdo do trabalho. A autogestão do trabalho dá lugar à heterogestão. O ritmo é determinado pela máquina e a organização do trabalho, nas novas relações de produção, é definida, regulada e supervisionada por quem detém a propriedade dos meios de produção, o capitalista. Nesse momento, a máquina substitui o artesão, e o longo processo de aprendizado de um trabalho completo é substituído pelo aprendizado fragmentado da tarefa parcial (Kuenzer, 2011, p. 25).

Na manufatura, o trabalho parcelado em cooperação, sob um plano de produção, faz surgir a noção do trabalhador coletivo como força produtiva:

A princípio, permanecem os mesmos métodos de trabalho; o que muda, e é uma mudança fundamental, é o fato de que o artesão deixa de executar todo o ciclo de trabalho, o qual conhecia a fundo e se revestia de um particular interesse por ser um trabalho criativo e até certo ponto artístico. Os assalariados, reunidos sob o mesmo teto e sob o controle do capitalista, passam a trabalhar juntos, de acordo com um plano de produção, em regime de cooperação. O resultado do trabalho cooperativo supera a somatória das forças produtivas individuais, pela criação de uma força produtiva nova, a força coletiva (Kuenzer, 2011, p. 37).

Se por um lado a divisão do trabalho é um fator que permite a ampliação das forças produtivas, por outro compromete o caráter social do trabalho. A riqueza produzida não é equitativamente distribuída entre seus(suas) produtores(as), mas apropriada de forma privada. Além disso, o empobrecimento da atividade, a fragmentação do saber, fragmenta o próprio ser humano (Dias; Machado, 2000). Acentua-se a divisão entre teoria e prática, entre planejamento e execução, entre o manual e o intelectual.



A ampliação do parcelamento do processo de trabalho, com o trabalho coletivo de uma grande quantidade de trabalhadores(as), amplia a necessidade de controle, de gerenciamento, função que gradualmente é transferida para “um grupo especial de assalariados” que passa a mediar as relações entre capitalista e trabalhador (Kuenzer, 2011, p. 38). Ocorre um processo de hierarquização das forças de trabalho no qual as diferentes funções passam a demandar “diferentes graus de formação”, com “estrutura salarial diferenciada, segundo a função e respectiva qualificação” (Kuenzer, 2011, p. 41).

Se na manufatura as grandes transformações ocorrem em relação à força de trabalho, na indústria moderna elas se dão quanto ao instrumental de trabalho na produção mecanizada. Os(As) trabalhadores(as) podem ser distribuídos pela fábrica em diferentes postos de trabalho em qualquer máquina, funcionando como sua extensão. A divisão técnica do trabalho fabril distingue os(as) operários(as) de chão de fábrica, ocupados em operações simples de caráter mecânico, os(as) trabalhadores(as) com formação técnica responsáveis pela manutenção das máquinas; e outros(as) com formação superior e conhecimentos científicos.

Com essa divisão o operário fica restrito às tarefas de execução, sendo expropriado do saber sobre o trabalho e perdendo a característica que o fazia humano: a possibilidade de pensá-lo, planejá-lo, criá-lo. A ciência, por sua vez, que já existe na consciência dos trabalhadores, passa a ser privilégio das categorias a quem cabe planejar o trabalho, concretizando-se na maquinaria, que atua sobre o operário como uma força que lhe é estranha e o domina. (Kuenzer, 2011, p. 47)

As exigências de produção de valor fazem com que a divisão técnica do trabalho seja continuamente aperfeiçoada, como ocorre no taylorismo⁵, no fordismo⁶ e no toyotismo⁷ (Junior, 2000b). Cada um desses momentos impõe novas demandas de formação aos(as) trabalhadores(as).

Nos anos de 1920, os princípios e técnicas do taylorismo já se encontravam bastante difundidos na produção industrial. Pretendiam a racionalização da organização do trabalho por meio de procedimentos considerados científicos. Há nesse modelo o aprofundamento da cisão entre os trabalhos de concepção e de execução, com a prescrição detalhada e individualizada das tarefas.

5 Com referência ao nome do engenheiro mecânico estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856 -1915).

6 Com referência ao nome do industrialista e magnata estadunidense Henry Ford (1863-1947), fundador da *Ford Motor Company*.

7 Com referência à japonesa *Toyota Motor Corporation*. Também chamado de ohnoísmo ou ohnismo com referência ao nome do engenheiro industrial japonês Taiichi Ohno (1912-1990).



Holzmann e Cattani (2011) destacam que a formação profissional no taylorismo possui caráter operacional, estando vinculada às tarefas a serem realizadas e ocorrendo, preferencialmente, no local de trabalho. De fato, constitui-se mais como adestramento, treinamento parcial, limitado aos procedimentos minuciosamente estipulados, enquanto o conhecimento do processo de trabalho e da produção fica restrito aos que exercem funções de gerência. Além do caráter de controle, há nessa separação também a preocupação em diminuir os custos de formação.

Com a aplicação e desenvolvimento dos princípios e práticas tayloristas, o fordismo irá se constituir como o modelo organizacional, econômico e político dominante até os anos de 1970. As inovações introduzidas por esse modelo ampliam o controle sobre os(as) trabalhadores(as) dentro e fora da fábrica. Na linha de montagem é introduzida a esteira rolante que leva o trabalho até o(a) operador(a), fixado(a) a um posto, sem que precise dar mais que um passo durante sua atividade. Resulta dessa estratégia uma significativa diminuição do tempo de fabricação e ganhos expressivos na produção em massa. São também instituídas práticas de incentivo ao consumo, pelos ganhos de produtividade, e de vigilância moral e fiscalização da vida dos(as) trabalhadores(as), na pretensão de ganho da adesão ideológica destes(as) a um novo tipo de trabalhador e sociedade pretendidos por Ford, adequados ao novo ritmo de trabalho e sua extrema racionalização.

A crise nesse modelo pode ser datada no final dos anos de 1960 e início de 1970, tendo como um dos indicadores a queda de produtividade. Em relação ao processo de trabalho, há a forte reação da classe trabalhadora aos métodos de exploração e intensificação do trabalho. No âmbito do consumo, observa-se a saturação do mercado e a mudança de hábitos da sociedade com demandas mais heterogêneas e instáveis. Entre outros fatores, a mudança na dinâmica de concorrência entre países e a crise do Estado de bem-estar social também contribuem a seu turno. O paradigma fordista, no entanto, não foi inteiramente substituído por um novo, no processo de reestruturação produtiva têm sido combinadas estratégias de diferentes modelos.

Desde os anos de 1950, a economia japonesa começava a despontar com a adoção de inovações na organização do trabalho no que viria a ser conhecido como modelo japonês, toyotismo, ohnismo ou modelo de produção enxuta, não se tratando de um modelo fechado, mas comportando diversas variações. Uma de suas características é a orientação da produção em função da demanda. Essa opção permite a diminuição da necessidade de estoques de matéria prima, mas exige a atenção às variações do mercado. Na dimensão da organização do processo de trabalho, o trabalho em células com a realização de múltiplas funções passa a demandar operários(as) flexíveis, polivalentes, prontos para realizar um amplo leque de tarefas. O toyotismo instaura uma nova forma de envolvimento do(a) trabalhador(a), com a promoção de uma "inserção engajada" e a captura de sua subjetividade (Antunes; Alves, 2004, p. 245).



Essa conjuntura se delinea na mudança da base de produção mecânica para a microeletrônica, com o aceleração da criação de inovações tecnológicas em especial no campo das tecnologias de comunicação e informação (TICs), a mundialização da economia, o acirramento da competitividade nos mercados e o aumento da exigência dos consumidores, entre outros aspectos. Há uma intensa flexibilização nos processos produtivos e nas formas de trabalho em um amplo processo de reorganização do sistema capitalista abarcado pela expressão reestruturação produtiva. Tal processo suscita expressivas transformações no que diz respeito ao que é requerido dos(as) trabalhadores(as) em termos de qualificação, imprimindo a necessidade de mudanças na orientação das políticas públicas de formação profissional. É esse o contexto em que se dá a passagem da noção de qualificação para a de competência.

A qualificação está vinculada a atributos correspondentes aos definidos nos códigos de uma dada profissão. No paradigma taylorista-fordista, ela se estabelece como relação social na regulação do contrato de trabalho, apoiada nas "convenções coletivas que classificam os postos de trabalho" e no "ensino profissional que classifica os saberes e os valida em termos de diplomas e certificados", sendo "definidora dos padrões de formação, emprego, carreira e remuneração" (Silva; Carvalho, 2015, p. 219).

No novo contexto, passa-se a exigir do trabalhador o desenvolvimento da capacidade de lidar com eventos, entendidos como incidentes ou acontecimentos que rompem com a normalidade (Zarifian, 2003), e de habilidades que o permitam ser polivalente, adaptar-se, manter-se empregável (Ramos, 2010). A noção de competência vincula-se, pois, ao quadro de aumento da complexidade do desempenho e da incerteza.

As décadas finais do século XX e as do início do século XXI foram palco da radicalização da flexibilização das relações de trabalho, enfatizando no vocabulário cotidiano termos como terceirização, informalidade, trabalho intermitente, subemprego, desemprego, uberização, pejotização. Na análise das mudanças ocorridas na configuração da "classe que vive do trabalho", Antunes (2020, p. 6) identifica a "precarização ampliada e multiforme", com o aumento dos(as) trabalhadores(as) intermitentes, em serviços de "alta rotatividade, pouca qualificação e baixa remuneração", tais como os das plataformas digitais. Para o autor,

Assim, movida por essa lógica destrutiva, expande-se, em escala global, o que podemos denominar como uberização do trabalho. Como o trabalho online fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, podemos presenciar o crescimento exponencial de uma era de escravidão digital. Na empresa



"moderna", liofilizada⁸, o trabalho que os capitais financeiros exigem é aquele flexível: sem jornadas preestabelecidas, sem remuneração fixa, sem atividade pré-determinada, sem direitos, nem sequer o direito de organização sindical. E até o sistema de "metas" é flexível: ela sempre deverá superar aquelas obtidas anteriormente. (Antunes, 2020, p. 11)

A busca de um novo modo de vida tornou-se um imperativo de nosso tempo, e o trabalho, como atividade vital criadora, está "uma vez mais, no centro deste empreendimento humano que se torna cada vez mais inevitável" (Antunes, 2020, p. 12).

Em relação às formas de produção, o cenário atual abrange profundas transformações tecnológicas com o avanço da micro para nanotecnologia, recursos de análise de dados em grandes volumes, variedade e velocidade, a computação em nuvem e o uso da chamada inteligência artificial na robótica, entre outros meios. Considerada como a quarta revolução industrial, a dita Indústria 4.0 tem na automação um de seus fundamentos. Esse sistema visa o aumento e melhoria da produtividade e competitividade, com a otimização das atividades em procedimentos cada vez mais complexos e em maior escala, com o mínimo de interferência humana.

Apesar dos benefícios na qualidade dos produtos, prevenção de defeitos, melhor aproveitamento energético, entre outros, os avanços não têm repercutido em maior riqueza, tempo livre e de qualidade para a classe que vive do trabalho, nem diminuído os impactos ambientais. Há uma imensa concentração do poder nos grandes conglomerados empresariais em nível global, com exacerbação da desigualdade em toda a economia. Na última década, a fortuna dos cinco bilionários mais ricos do mundo mais que dobrou, enquanto 60% da população mundial ficou mais pobre (Oxfam Brasil, 2024).

Observa-se a extinção massiva de postos de trabalho, principalmente em funções rotineiras e administrativas mais passíveis de automação, e profundas transformações nas profissões com o surgimento de novas e desaparecimento de outras, particularmente aquelas mais operacionais. Em 2023, o mundo alcançou a cifra de mais de 208 milhões de desempregados, a taxa de desemprego ficou em 5,1%, com a estimativa de 5,2% para 2024 (OIT, 2024).

Antunes (2020) inverte a questão sobre o futuro do trabalho e nos questiona sobre qual trabalho tem futuro. O problema é deslocado de se o trabalho está

8 A liofilização é um processo de desidratação em que a água contida em um produto passa diretamente do estado sólido (gelo) para o gasoso. Antunes utiliza o termo em relação à organização das unidades produtivas pelo enxugamento, transferência, terceirização ou eliminação do chamado trabalho improdutivo, com a intensificação das condições de exploração da força de trabalho. (Antunes, 2009, p. 49; 54-61).



diminuindo ou aumentando para a compreensão das novas configurações ou da nova morfologia do trabalho. Em escala global coexistem trabalhos de diferentes naturezas com consequências desiguais entre os países. A indústria mais limpa, por assim dizer, e a economia mais informacional dos países de capitalismo avançado necessita da mineração, da produção de componentes, por exemplo. Nesse cenário ocorre a migração do trabalho do operariado industrial para países onde a mão de obra é mais barata. Outro fenômeno é o aumento da economia de serviços via plataformas digitais. Como visto anteriormente, crescem as formas de contratação que disfarçam o trabalho assalariado, com ampliação da informalidade, do trabalho flexível, multifuncional, desregulamentado, precarizado.

Em relação ao meio ambiente, impõe-se como desafio a preservação das condições de vida humana no planeta em função da ameaça premente de rompimento do equilíbrio ecológico. A lógica de expansão e acumulação infinita do capital promotora de modos de vida insustentáveis tem levado a cenários desafiadores para a construção de novas relações econômicas, científicas, tecnológicas, laborais, educacionais. O relatório produzido por especialistas do Painel Intergovernamental sobre Mudanças do Clima (IPCC)⁹, em 2023, aponta que as alterações climáticas são uma ameaça ao bem-estar humano e à saúde do planeta, mas que ainda existem possibilidades (que podem deixar de ser viáveis rapidamente se não aproveitadas) para garantir um futuro para todos. Dentre essas frentes está a necessidade de maior cooperação internacional, incluindo melhor acesso a recursos financeiros adequados, especialmente para regiões, setores e grupos vulneráveis. Ainda segundo o relatório, as escolhas e ações implementadas nesta década terão impacto agora e durante milhares de anos.

Nesse cenário, perguntamo-nos sobre que sociedade desejamos, que humanidade queremos e, por conseguinte, que processos educacionais permitem o desenvolvimento de pessoas capazes de intervir de forma autônoma e consciente no mundo, transformando-o por meio do trabalho. Nesse breve apanhado, buscamos evidenciar como a humanidade, desde os primórdios, tem modificado as formas de produzir, de organizar o trabalho e distribuir a riqueza produzida coletivamente, o que pressupõe a possibilidade para outras sociedades que viermos a imaginar e criar para além de onde nossos pés hoje pisam, no horizonte da emancipação humana e do cuidado com a vida.

9 Intergovernmental Panel on Climate Change. Os dados são do AR6 Synthesis Report. *Climate Change 2023*. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>. Acesso em: 30 mar. 2024.



1.2. PÚBLICOS DESTINATÁRIOS

A política pública materializada na Rede Certifica tem como potencial público beneficiário os(as) trabalhadores(as) que queiram ter o reconhecimento formal dos conhecimentos e competências profissionais adquiridos em suas trajetórias de vida e trabalho. O regulamento estabelece como idade mínima 18 (dezoito) anos e não estabelece idade máxima. Também dispõe que essas pessoas podem estar ou não no mercado de trabalho¹⁰ e que a escolaridade mínima requerida será definida no respectivo processo de certificação profissional. A rigor, esse último dispositivo permite o alcance, inclusive, de pessoas sem escolarização, desde que o projeto pedagógico de certificação profissional (PPCP), elaborado pela unidade certificadora, assim defina.

E qual o tamanho desse público? O Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou uma população de 208.080.756 pessoas no país¹¹. Para termos uma ideia, 162,9 mil¹². (80%) encontravam-se com 15 anos ou mais¹³ (IBGE, 2023a). Considerando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), no 4º trimestre de 2023, a população estimada era de 216,1 mil. de pessoas, 81% (175,3 mil.) delas em idade de trabalhar¹⁴,

10 As expressões *mercado de trabalho* e *mundo do trabalho* se referem a questões distintas. A segunda, como o próprio nome diz, faz referência a todos os fenômenos relacionados ao trabalho humano, ou seja, todo o universo abarcado por essa prática social, incluindo as relações de compra e venda da força de trabalho que constituem o mercado de trabalho. Em outras palavras, o mercado de trabalho é uma parte do mundo do trabalho. Quando queremos falar de pessoas que estão empregadas ou não, em ocupações formais ou informais ou desocupadas, procurando ou não emprego, estamos nos referindo ao mercado de trabalho. Em relação ao mundo do trabalho, de certa forma estamos todos(as) nele inseridos(as), uma vez que desde a infância fenômenos relacionados a essa atividade humana perpassam nossas vidas como, por exemplo, a formação de valores sobre o trabalho.

11 O período de coleta do Censo 2022 foi de 01/08/2022 a 30/11/2022. Os resultados foram publicados em 2023.

12 **Atenção:** mil. é abreviatura de milhão/milhões.

13 O IBGE divulga os dados do censo populacional por faixas etárias que seguem intervalos de 5 anos, assim, temos uma faixa de 15 a 19 anos e a seguinte de 20 a 24 anos, não havendo um recorte específico a partir dos 18 anos.

14 Nos indicadores de mercado de trabalho, o IBGE adota os conceitos, definições e nomenclaturas de acordo com as recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A população total é dividida em dois grupos: população em idade de trabalhar (pessoas com 14 anos de idade ou mais) e população fora da idade de trabalhar (menores de 14 anos). A população em idade de trabalhar é dividida, por sua vez, entre pessoas na força de trabalho e fora da força de trabalho. E o grupo das pessoas que estão na força de trabalho é dividido entre ocupados e desocupados. Para consultar os conceitos e definições adotados pelo IBGE na PNAD Contínua: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/2022/pnadc_202203_trimestre_caderno.pdf

Em relação ao conceito de *população em idade de trabalhar*, vale destacar que de acordo com a Constituição Federal, de 1988, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998, é proibido qualquer trabalho a menores de 16 anos, exceto na condição de aprendiz (art. 7º, XXXIII). A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, explicita a proibição de qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz (art. 60), sendo a proteção ao trabalho dos adolescentes regulada por legislação especial (art. 61). Nesses termos, o segmento *população em idade de trabalhar* abrange pessoas a partir dos 14 anos, uma vez que potencialmente podem ingressar no mundo do trabalho por meio dos contratos especiais de aprendizagem.



ou seja, com 14 anos ou mais na data de referência, conforme classificação adotada por esse Instituto (IBGE, 2024).

Em relação ao mercado de trabalho, no mesmo período, 109 mil. estavam na força de trabalho e 66,2 mil. fora dela. Da força de trabalho, 100,9 mil. estavam ocupadas e destas 39,5 mil. ocupadas informalmente (IBGE, 2024). De acordo com as análises do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a taxa de participação no mercado de trabalho brasileiro chegou a 62,1% em dezembro de 2023, com crescimento da ocupação tanto no setor formal quanto no informal, porém com crescimento maior do número de ocupados(as) em atividades informais.

Gráfico 1: População e mercado de trabalho – PNAD Contínua 4º trim. 2023



Fonte: IBGE, 2024

De acordo com dados do suplemento especial da PNAD Contínua – Pessoas com deficiência 2022, no 2º trimestre daquele ano, a taxa de frequência escolar¹⁵ bruta da população de 18 a 24 anos era de 30,4%, e para as pessoas de 25 ou mais anos 5,1%. Quanto ao nível de instrução, para a população na faixa de 25 anos ou mais, 6% sem instrução, 28% fundamental incompleto, 7,8% fundamental completo, 5% médio incompleto, 29,9% médio completo, 4,1% superior incompleto e 19,2 superior completo (IBGE, 2023b).

Em relação às faixas etárias, para o segmento de 18 a 29 anos de idade, o número médio de anos de estudo foi de 11,7 anos. 71,3% dessa população tinha no mínimo 12 anos de estudos. Nesse grupo etário, os homens têm menos anos de estudos que as mulheres, porém, os homens brancos possuem mais anos de estudos que as mulheres pretas ou pardas (12,1 anos e 11,6 anos respectivamente), sendo as mulheres brancas as com mais anos de estudo (12,7 anos) e os homens pretos ou

15 A taxa de escolarização ou frequência escolar é um indicador educacional que compara o percentual de estudantes em relação ao total da população dentro de um mesmo grupo etário.



pardos com menos (11 anos). As pessoas domiciliadas em área rural têm menos anos de estudo (10,3 anos) que as residentes em área urbana (11,9 anos) (IBGE, 2023c).

Nesse mesmo período, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade era de 5,6%, com o maior percentual no grupo etário de 60 anos ou mais. Dos jovens de 15 a 29 anos de idade, segmento considerado juventude¹⁶, 19,9% (9,6 mil.) não estudavam e não tinham concluído o ensino médio, desses 59% eram homens e 41% mulheres; 71% pretos ou pardos (41,6% homens e 29,4% mulheres) e 27,9% brancos (16,8% homens e 11,1% mulheres); 42,5% sequer tinham concluído o ensino fundamental ou não tinham instrução, 23,2% tinham o ensino fundamental completo e 34,3% o ensino médio incompleto; 45,9% deixaram de frequentar a escola entre 15 e 17 anos de idade. Nesse mesmo grupo, 58,1% estavam sem estudar, mas ocupados e 41,9% não estudavam e não estavam ocupados. Os principais motivos apontados para o abandono foram: precisava trabalhar (40,3%) e não ter interesse em estudar (24,8%) (IBGE, 2023c).

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) realizou em 2018 e atualizou em novembro de 2023 um importante estudo sobre educação profissional e mercado de trabalho. No levantamento, é considerado público potencial de cursos de qualificação profissional¹⁷ a população de 14 anos para mais (175,3 mil., em 2023).

O estudo indica que, em 2022, 19,7 mil. de pessoas estavam cursando ou concluíram algum curso de qualificação profissional, sendo que 53,7% encontravam-se no segmento entre 15 e 29 anos.

Tabela 1: Distribuição da população em idade de trabalhar, que frequentava cursos de qualificação profissional (%), por grupo de idade, Brasil, 2022

14 a 17 anos	15,1%
18 a 20 anos	13,7%
21 a 24 anos	13,4%
25 a 29 anos	11,5%
30 a 49 anos	33,9%
50 a 64 anos	9,7%
65 anos ou mais	2,6%

Fonte: DIEESE, 2023, p.5

16 De acordo com o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, são considerados jovens aqueles que têm idade entre 15 e 29 anos.

17 A educação profissional e tecnológica abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Lei nº 9.394, de 1996, art. 39, §2º).



Em relação à educação profissional técnica de nível médio, o estudo do DIEESE considera como público potencial estudantes do ensino médio (regular ou EJA), pessoas com ensino médio completo ou com superior incompleto (que haviam ingressado no superior sem o concluir e que não estavam frequentando uma graduação), que, à época, somava 62 mil. Desse público, apenas 17,5% (10,9 mil.) estavam cursando ou havia concluído algum tipo de curso técnico. Como observado na pesquisa, o perfil dessas pessoas, em relação à idade, informa “o quão tardiamente esses cursos são realizados por quem está buscando qualificação - ou requalificação - para o trabalho” (p. 5). Considerando ainda o início precoce da vida laboral entre os(as) jovens brasileiros(as), não raro em concomitância com os estudos, os dados apresentados indicam que estes(as), em sua maioria, têm ingressado no trabalho “sem qualquer tipo de preparação profissionalizante” (p. 6).

Apesar de não terem passado por qualquer formação preparatória, esses(as) jovens trabalhadores(as) adquirem conhecimentos e desenvolvem habilidades e competências profissionais nessas experiências. A certificação profissional pode ser uma oportunidade para tornar essas aprendizagens visíveis, valorizadas e reconhecidas e orientar a construção de trajetórias de formação e trabalho.

Tabela 2: Distribuição da população em idade de trabalhar, que frequentava cursos técnicos de nível médio, por grupo de idade, Brasil, 2022

14 a 17 anos	15,4%
18 a 20 anos	9,7%
21 a 24 anos	8,9%
25 a 29 anos	11,0%
30 a 49 anos	34,1%
50 a 64 anos	13,8%
65 anos ou mais	7,1%

Fonte: DIEESE, 2023, p.7

A análise realizada pelo DIEESE indica também uma leve melhora na inserção profissional entre as pessoas que concluíram cursos de qualificação profissional ou técnicos e as que não concluíram¹⁸. E um acréscimo de aproximadamente 20% nos rendimentos médios recebidos entre as que haviam concluído algum desses cursos

18 O mercado de trabalho no Brasil é considerado de baixa de qualidade, ou seja, com a predominância de postos de trabalho com condições de trabalho e remuneração ruins, instabilidade e jornadas excessivas. Um estudo de consultoria IDados em 2020, utilizando dados do IBGE, apontava que cerca de 45,5% dos empregos no país, à época, eram de baixa qualidade (<https://blog.idados.id/qualidade-do-emprego-unidades-federacao-brasil/>), além disso, 59% dos ocupados nesse tipo de emprego eram negros (<https://blog.idados.id/ocupados-empregos-baixa-qualidade-sao-negros/>).



e estavam ocupadas. Entre os que concluíram o técnico, a profissão mais frequente é a de técnico de nível médio em Enfermagem (DIEESE, 2023, p. 11)¹⁹.

Outro ponto importante da caracterização do público potencial da política é o fato de que este possui uma larga intersecção com o público da educação de jovens e adultos (EJA). Pensar nesse contingente coloca em pauta os desafios da escolarização e da certificação de conhecimentos da educação básica, assim como a busca por caminhos que possibilitem seu alinhamento com a certificação profissional.

Antes de apresentar os dados da EJA, é importante ressaltar que essas pessoas já estão na busca pela elevação de escolaridade, ou seja, já retornaram ao sistema escolar. O desafio de alcançar este público, sem desconsiderar os desafios dessa modalidade educacional, está mais estreitamente relacionado às possibilidades de aliar a EJA à certificação profissional como estratégia de orientação em relação à construção de itinerários de formação e trabalho. Um embrião pode ser encontrado na EJA integrada com a educação profissional e tecnológica, apesar de todos os desafios e de ser ainda uma oferta bastante restrita no país. Trata-se de uma opção importante para uma grande parte do público da EJA, caracterizado por sua diversidade, não apenas pela perspectiva de acesso ao mercado de trabalho, mas principalmente pelo currículo integrado confluir com a realidade desses(as) trabalhadores(as), na articulação dos conhecimentos gerais com o mundo do trabalho.

Passando aos dados, o Censo da Educação Básica 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), registrou 2.589.815 matrículas na EJA, sendo: 1.575.804 (60,8%) no ensino fundamental e 1.014.011 (39,2%) no ensino médio,²⁰ mais de um quarto desse contingente é constituído por mulheres pardas e pretas, 696.486 (26,9%). Nos cursos EJA integrados com a educação profissional e tecnológica, 38.313 (1,5%) matrículas em cursos técnicos-ensino médio; 38.516 (1,5%) matrículas em cursos de qualificação profissional/formação inicial e continuada (FIC)-ensino fundamental e 44.698 (1,7%) matrículas em FIC-ensino médio.

Os estudos têm apontado um processo de juvenilização desse público. Em 2023, 48,5% das matrículas estavam na faixa etária considerada juventude, no entanto, a maioria ainda se encontra no grupo de 30 anos de idade ou mais.

19 Para consultar a listagem completa, acesse a Nota Técnica do DIEESE em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2023/notaTec278EducacaoProfissional.html>

20 De acordo com o Censo Escolar 2023, as matrículas da EJA diminuíram 20,9% entre 2019 e 2023. A queda no último ano foi de 6,7%, tanto no fundamental (6,9%) e quanto no médio (6,3%).



Tabela 3: Matrículas na EJA (%), por grupo de idade, Brasil, 2023

até 14 anos	0,3%
15 a 17 anos	11,4%
18 a 19 anos	13,1%
20 a 24 anos	14,6%
25 a 29 anos	9,4%
30 a 34 anos	8,1%
35 a 39 anos	8,2%
40 anos ou mais	34,9%

Fonte: Inep, 2024

Outro apontamento nesse breve panorama diz respeito ao público das pessoas com deficiência que necessitará de processos de certificação adaptada, na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com o IBGE, no módulo Pessoas com deficiência da PNAD Contínua 2022, 8,9% (18,6 mil.) da população brasileira de 2 anos de idade ou mais têm algum tipo de deficiência.

Tabela 4: Pessoas com deficiência (%), por grupo de idade, Brasil, 2022

2 a 9 anos	3,2%
10 a 19 anos	3,3%
20 a 29 anos	3,5%
30 a 39 anos	4,3%
40 a 49 anos	7,5%
50 a 59 anos	12,8%
60 a 69 anos	18,8%
70 a 79 anos	29,4%
80 anos ou mais	52,1%

Fonte: IBGE, 2023

Em relação ao perfil educacional desse contingente, a taxa de analfabetismo foi de 19,5%. No grupo de 15 a 17 anos a taxa de escolarização foi de 84,6% e no grupo de 18 a 24 anos apenas 24,3%. Sobre a participação no mercado de trabalho, 17,5 mil. pessoas com deficiência estavam em idade de trabalhar, o que corresponde a 10% da população com 14 anos ou mais de idade. 5,1 mil. estavam na força de trabalho e 12,4 mil. fora dela. O nível de ocupação das pessoas com deficiência com 14 anos ou mais de idade foi de 26,6%. Cerca de 55% das que trabalhavam estavam na informalidade.



Após apresentar alguns dados gerais sobre os públicos potenciais da política de certificação profissional, é importante enfatizar que estes são bastante diversos com especificidades e necessidades variadas. Essa diversidade implica, primeiro, um bom mapeamento e entendimento das demandas por certificação profissional. Segundo um diagnóstico apurado de quem são as pessoas para as quais um determinado processo de certificação está sendo desenhado. É preciso considerar que são pessoas reais, com necessidades reais. Embora tenham necessidades e características em comum, a noção de um padrão de homens e mulheres ideais, genéricos, dentro de uma média estatística, é uma armadilha no desenho de qualquer proposta de intervenção na realidade²¹.

1.3. PERCURSOS GOVERNAMENTAIS: POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

O marco inicial das discussões sobre certificação profissional no Brasil tem sido localizado no projeto desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) com o Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (Cinterfor)²², na década de 1970. O projeto teve como objetivo principal o reconhecimento formal dos conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores em suas experiências de trabalho e em processos de qualificação profissional.

É principalmente a partir da década de 1990, no contexto da reforma do Estado, que o tema alcança maior destaque na agenda governamental. Nesse período, diversas entidades vinham desenvolvendo processos de certificação de pessoas²³ buscando atender às exigências das normas de qualidade internacional, entre as quais as difundidas pela Organização Internacional de Normalização (ISO)²⁴.

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, com apoio da OIT, desenrolou-se um amplo debate sobre a constituição de um Sistema Nacional de Certificação

21 A noção de normalidade com base em uma média estatística é um problema enfrentado em diferentes áreas. O tipo médio, pessoa média ou padrão é uma abstração que ao ser considerada como norma ou normalidade que orienta o desenho de projetos (de produtos industriais a políticas públicas) torna-se instrumento de exclusão. O caso das estatuas Norma e Normann criadas por Robert Latou Dickinson e Abram Belskie, em 1945, e a influência desse padrão na indústria de roupas e no ideal de beleza tem sido utilizado para ilustrar esse debate (<https://marciadiaz.myportfolio.com/norma-normann-and-the-normal>). Na direção inversa, o conceito de desenho universal (DU), e na educação o de desenho universal de aprendizagem (DUA), busca trabalhar com a diversidade humana.

22 Atualmente, o Cinterfor chama-se Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional.

23 A organização das normas para os processos de certificação de conformidade é realizada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), entidade privada criada em 1940. A classificação brasileira distingue três tipos de processos de certificação de conformidade: as certificações de produtos, processos e serviços; as certificações de sistemas de gestão; e as certificações de pessoas, estando a certificação profissional nesse último grupo.

24 *International Organization for Standardization*.



Profissional. Em dezembro 1997, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) realizou, em Brasília, o Seminário Internacional Certificação Ocupacional (de competências?)²⁵ e Equidade, com a apresentação de experiências internacionais e tendo como um de seus resultados o projeto Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional, desenvolvido junto à OIT²⁶.

No material publicado pela OIT, em 2002, com relatos de várias experiências que vinham acontecendo no país, está o Programa Integrar para Desempregados: requalificação profissional e certificação de competências, desenvolvido pela Divisão de Formação da Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT) com o apoio de outros parceiros entre eles a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) e o DIEESE, sendo financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O Integrar, desenvolvido no final dos anos de 1990, apresentava uma proposta que buscava articular requalificação dos desempregados com certificação de competências, recuperação de escolaridade e certificação de ensino fundamental (OIT, 2002, p. 173). A metodologia combinava cursos regulares com oficinas pedagógicas, avaliações e outras estratégias. Os certificados de ensino fundamental eram emitidos pelas, então, Escolas Técnicas Federais (ETF).

Nesse período ocorreram também iniciativas de certificação de pessoas na área industrial, na esfera das políticas de qualidade e produtividade, desenvolvidas pelo então Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) e conduzidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro).

Na trajetória dos debates em âmbito governamental, destacam-se, ainda, as experiências de certificação de competências dos egressos dos cursos de qualificação do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae) Criado em 2000, o Profae foi uma estratégia do Ministério da Saúde (MS) centrada na realização do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área

25 O título do Seminário traz a expressão *de competências* entre parênteses e seguida de ponto de interrogação, indicando o debate que se travava à época acerca da noção de competência e de seu uso em processos de certificação profissional.

26 O projeto durou cerca de quatro anos nos quais ocorreram vários eventos para ampliação do debate e a publicação de importantes documentos. Estão disponíveis no site da OIT (https://www.ilo.org/brasil/publicacoes/WCMS_221668/lang--pt/index.htm), Certificação de competências profissionais: discussões (1999); Certificação de competências profissionais: relatos de algumas experiências (2002); Certificação de competências profissionais: relatório do seminário tripartite sobre certificação e diversidade (2002); Certificação de competências profissionais: glossário de termos técnicos (2002); Certificação de competências profissionais: diversidade e educação profissional: referencial de planejamento(2002); Certificação de competências profissionais: análise qualitativa do trabalho, avaliação e certificação de competências: referenciais metodológicos (2002). Na esteira dessas discussões, foram produzidos no âmbito do MEC os documentos: Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências – versão preliminar (2000); Sub- sistema de Avaliação e Certificação Profissional baseada em Competências (2000); e Organização de um Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências (2002).



da Saúde: Enfermagem, desenvolvido pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em parceria com 45 instituições de ensino em todas as regiões do país.

Em 2002, o MEC apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta de criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional Baseado em Competência. O próprio Ministério solicitou a retirada da proposta considerando a necessidade de maior interlocução com outros agentes (Lima; Cunha, 2017, p. 216).

Em 2004, foi publicado o documento Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, produzido pela Setec/MEC como proposta para discussão. Esse documento tem uma seção dedicada à certificação de conhecimentos e de competências, trazendo um conjunto de sugestões para o desenvolvimento da ação:

- Incrementar a certificação profissional como uma área de estudos e de procedimentos necessários.
- Discutir coletivamente os conteúdos a ser[em] atribuídos à certificação de conhecimentos, levando em consideração os interesses dos trabalhadores como expressão de uma relação social.
- Definir os referidos conteúdos em fóruns de negociação onde acordos coletivos devem normatizar a classificação profissional, os níveis, a validação e o processo de certificação com relação a critérios de inserção, de promoção, de mobilidade profissional e de formação continuada.
- Analisar criticamente o uso generalizado do modelo da competência na educação, que introduz um viés na compreensão do significado da educação e da certificação profissional e de conhecimentos porque reduz um processo complexo de formação humana a um de seus aspectos específicos, ao desempenho de tarefas úteis e práticas.
- Implementar a certificação profissional como reconhecimento do saber, bem como de dimensões outras do ser humano: aprender a ser/conviver, cooperar e aprender a fazer, admitindo que não é tarefa exclusiva da escola, mas de docentes e discentes jovens e adultos trabalhadores que devem ser formados para compreender os modelos em curso e ter critérios para analisar sua aplicação e consequências nas relações de trabalho.
- Desenvolver a certificação profissional reconhecendo que mais da metade dos trabalhadores está na informalidade e que a situação de baixa escolaridade média é uma realidade indiscutível.



- Adotar medidas que assegurem a possibilidade ao trabalhador de construir seu próprio itinerário formativo e que permitam o trânsito entre escolaridade formal e a qualificação profissional, ou seja, que as políticas públicas devam garantir a integração da educação profissional e tecnológica, em suas diversas modalidades de ensino formal e informal, ao sistema de educação nacional.
- Definir claramente a responsabilidade do poder público em emitir a certificação educacional e profissional ou de instituições por ele autorizadas, sem ônus financeiro para os trabalhadores.
- Articular-se com os Conselhos Federais e Regionais dos Órgãos de Classes Profissionais no sentido de rever as competências dos técnicos de nível médio e dos tecnólogos. (Brasil, 2004, p. 52-53).

Além desses pontos, o documento destaca as necessidades de maior atenção para a certificação de competências, com a definição clara do papel dessa certificação, e de consideração aos interesses dos(as) trabalhadores(as) (Brasil, 2004, p. 60).

Nesse mesmo ano, por meio da Portaria Interministerial nº 24, de 2004, foi constituída a Comissão Interministerial de Certificação Profissional com as atribuições de realizar diagnóstico, revisão conceitual e análise de experiências; analisar demandas e prioridades e desenvolver estudos subsidiários para uma proposta de política nacional²⁷. Desse trabalho resultou uma proposta governamental na qual se compreende como objetivo da certificação profissional "promover a formação continuada ao longo da vida com vistas a ampliar as oportunidades de acesso ao mundo do trabalho" (Brasil, 2005).

A certificação, nessa proposição, é definida como o reconhecimento formal dos saberes adquiridos na vida, no trabalho, na escola, ou em programas de qualificação social profissional. Há nessa proposta a preocupação de conectar a certificação profissional aos sistemas escolares como "parte constituinte dos processos de educação, orientação e qualificação profissional, não devendo a eles se opor, sobrepor ou substituir" (Brasil, 2005).

Criado em 2005 e implantado em 2006, o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) foi pensado como órgão governamental com atribuições de regulação dos processos de avaliação para fins de reconhecimento e certificação de saberes extra escolares (Lima; Cunha, 2017, p.217). A proposição previa a criação de Comissões Técnicas Setoriais por setor econômico. Caberia às Comissões a

27 A composição e atribuições dessa Comissão podem ser conferidas em: <https://www.comexresponde.gov.br/portalmidic///sio/interna/interna.php?area=1&menu=776&refr=482>



organização de um Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis e às entidades certificadoras a definição de padrões, processos e metodologias de certificação com base nesse Repertório.

Em 2006, foram realizados projetos pilotos nas áreas de metalmeccânica e construção civil. Apesar de essas experiências terem contribuído com importantes referenciais, a minuta de decreto que regulamentaria o Sistema não foi sancionada e não foram colocados em curso novos projetos.

Ainda em novembro de 2005, foi realizado em Brasília o Seminário Internacional de Certificação profissional que debateu a proposta do Sistema Nacional de Certificação Profissional em diálogo com experiências de outros países. Nesse evento, já se faziam presentes as discussões sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ainda em sua primeira versão (Brasil, 2005b).

O reconhecimento e certificação de saberes, inclusive profissionais, é uma demanda de longa data da EJA e da perspectiva da educação ao longo da vida (ELV). Além da oferta de educação profissional, tem sido requerido o desenvolvimento de referências nacionais que viabilizem os processos de avaliação e validação das aprendizagens adquiridas em diferentes espaços educativos e nas trajetórias profissionais (Brasil, 2016). As demandas identificadas nesses debates encontram eco na Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific), instituída pela Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009. Foi definido como público dessa política "trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada" (art. 1º, parágrafo único).

Os debates sobre certificação não passaram ao largo das discussões que levaram à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, prevê no artigo 2º que essas instituições, no âmbito de sua atuação, "exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais". A implantação da Rede Certific, a partir de 2010, será desenvolvida principalmente com base na ação dessas instituições. No formato inicial, buscava-se aliar a certificação à elevação de escolaridade, desejava-se que os(as) trabalhadores certificados(as) que possuíssem baixa escolaridade pudessem prosseguir seus estudos nos cursos Proeja ofertados nas instituições da Rede Federal. A certificação serviria também como um incentivo ao reingresso no sistema de ensino.

Em vários IF, as regulamentações internas dos processos de reconhecimento e certificação de saberes profissionais no âmbito da Rede Certific definiam a



escolaridade mínima requerida para participação nesses processos como aquela requerida para o exercício legal da profissão. Tal exigência aplicava-se aos processos que levassem a certificações correspondentes a cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, programas especiais para certificação da docência na educação profissional e tecnológica e, em casos bastante específicos previstos na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a processos correspondentes à qualificação profissional. Quando o processo de certificação profissional se encontrava articulado com curso no âmbito do Proeja dispensava-se a exigência de escolaridade mínima.

Posteriormente, a Rede Certific foi reorganizada por meio da Portaria Interministerial nº 05, de 25 de abril de 2014. O Documento Orientador da Rede Certific de 2014 indica entre as principais dificuldades de implementação identificadas na avaliação da primeira fase:

- complexidade da estrutura de governança, tornando morosas e engessadas as ações da Rede CERTIFIC;
- fragilidade na base legal da Rede CERTIFIC frente à autonomia pedagógica dos Institutos Federais;
- ausência de pesquisa de demanda para a oferta da certificação profissional;
- centralização da elaboração e baixa diversificação dos perfis de certificação em detrimento do potencial das instituições;
- centralização da formação dos avaliadores que atuam nos processos de reconhecimento de saberes, provocando atrasos na execução; e
- complexidade do fluxo procedimental do processo de reconhecimento de saberes, onerando a duração do processo e provocando a desmobilização e dispersão dos trabalhadores e das equipes institucionais. (Brasil, 2014, p. 11)

O Documento traz, ainda, o conjunto de diretrizes adotadas na reorganização da Rede que buscava lidar com as questões identificadas. Incluem-se entre as recomendações para a reorganização da Rede Certific, de acordo com a Nota Técnica nº 470/2013-DPEEPT/SETEC/MEC:

- Necessidade de ações para reconhecimento social do processo de certificação por empregadores e trabalhadores;
- Aproximação dos perfis de certificação profissional com os catálogos nacionais de educação profissional com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e com padrões dos conselhos profissionais;



- Institucionalização das ações de certificação profissional nas instituições da Rede Federal como processo orgânico;
- Incorporação das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de instituições dos serviços nacionais de aprendizagem na oferta de certificação profissional;
- Preservação de princípios e concepções estabelecidos na Rede Certific, em particular, a gratuidade na oferta, a articulação com elevação de escolaridade, a possibilidade de complementação de estudos, a formação continuada de avaliadores institucionais, a integridade e confiabilidade do processo, a avaliação por equipe multiprofissional e o respeito à diversidade e especificidades dos trabalhadores e das ocupações;
- Aprimoramento de processos de supervisão, monitoramento e avaliação da Rede Certific pelo Ministério da Educação;
- Ampliação concreta de oportunidades profissionais para jovens e trabalhadores, a partir da articulação entre educação e trabalho, utilizando-se das funções que integram o Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda.

Assim como as demais políticas de educação profissional e tecnológica, a Rede Certific sofreu com as mudanças políticas no Governo Federal e a ausência de investimentos a partir de 2016.

Em 2021, a Rede Certific foi substituída pelo Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber), instituído por meio da Portaria MEC nº 24, de 19 de janeiro de 2021. De acordo com o site do MEC à época, um dos propósitos do Re-Saber era o de "simplificar e desburocratizar a certificação profissional por instituições públicas e privadas"²⁸.

A Setec/MEC fomentou a implementação do Re-Saber por meio de um curso de aperfeiçoamento para "capacitar servidores da educação profissional, com vistas à implementação de processos de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais desenvolvidos fora do ambiente escolar".

Essa formação foi ofertada pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no período de 2022–2023. Participaram da formação representantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de redes estaduais e municipais, da Rede de Escolas Técnicas do SUS (Ret-Sus), dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, de instituições privadas ofertantes de EPT, do Ministério da Defesa e dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação, somando 515 participantes.

28 <https://www.gov.br/mec/pt-br/resaber>



Não houve fomento federal para a oferta dos processos de certificação profissional pelas instituições interessadas em aderir ao Sistema. Foi desenvolvido o módulo do Re-Saber no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), instituições inserem os documentos necessários para a adesão ao Sistema, contudo, não chegou a ser disponibilizado. Nesse contexto, a certificação profissional no âmbito do Re-Saber não foi efetivamente implantada nas instituições de ensino.

Com a mudança de Governo e uma nova perspectiva no campo das políticas nacionais de educação profissional e tecnológica, é proposta a instituição da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certifica), objeto de discussão deste documento.

1.4. BASE LEGAL

A principal referência legal para os processos de reconhecimento e validação de conhecimentos profissionais, por meio de certificação, é o artigo 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Esse dispositivo estabelece que "O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos".

É importante lembrar que a LDB, ao disciplinar a educação escolar, dispõe que essa "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (art. 1º, § 2º). Essa vinculação é explicitada nos princípios e fins da educação nacional (art. 2º, XI) e em outras disposições. Em relação à educação profissional e tecnológica, tal vinculação é definidora da própria modalidade educacional. Nessa via, os processos de avaliação, reconhecimento e certificação de conhecimentos profissionais têm como finalidade, simultaneamente, o prosseguimento ou conclusão de estudos e a inserção socioprofissional.

Do lado trabalhista, a certificação profissional aparece em disposições sobre o direito à qualificação social e profissional. A Resolução CODEFAT nº 995, de 15 de fevereiro de 2024, que institui o Programa Manuel Querino de Qualificação Social e Profissional (PMQ), dedica a Subseção III (art. 14) inteiramente à certificação profissional, entendida como:

processo pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais desenvolvidos na experiência do trabalho, ou programas educacionais com o objetivo de promover o acesso, permanência, progressão no mundo do trabalho e o prosseguimento ou conclusão de estudos (art. 14 *caput*).



Essa Resolução reconhece o processo de certificação como “parte constituinte do processo de orientação e formação profissional não devendo a ele se opor, sobrepor ou substituir” (art. 14, §1º). Ponto importante é a concepção de orientação profissional, distinta da perspectiva da orientação vocacional orientada pela ótica individual e de preferências. Sob essa ótica, a orientação profissional deve ampliar “as possibilidades da definição pela profissão a partir de informação e conhecimento sobre a mesma no mercado e mundo do trabalho, em relação a sua dinâmica, condições de trabalho, carreira, saúde e salário” (art. 14, §2º).

No âmbito do PMQ, são estabelecidos como princípios da certificação profissional: a inclusão social, o desenvolvimento socioeconômico, o diálogo tripartite e a transversalidade governamental. A Resolução prevê que na necessidade de elevação de escolaridade o processo possa se dar em parceria com o MEC “em alinhamento com suas diretrizes de certificação profissional” (art. 14, §5º). Aponta a necessidade de mecanismos

que promovam a aprendizagem permanente e a melhoria constante da qualificação dos trabalhadores, o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho, a participação ativa de representações empresariais, sindicais e governamentais, educacionais e certificadoras, a adequada articulação entre diferentes órgãos governamentais e a integração do Sistema Público de Emprego e os sistemas da Educação Nacional. (art. 14, §6º)

Em relação aos normativos que orientam a educação nacional, o CNE se manifestou diversas vezes sobre o artigo 41 da LDB, sendo a primeira no Parecer CNE/CEB nº 17, de 1997. Nesse ato, é reconhecido o caráter inovador da possibilidade trazida pelo art. 41 e destacada a necessidade de que a formalização se dê de maneira “simples e ágil” preocupada com a reinserção dos “que se encontram à margem de um processo sistemático de educação profissional”. O Parecer CNE/CEB nº 16, de 1999, também irá abordar a matéria e será o fundamento para a Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Essa Resolução estabelece que é facultado à escola realizar o aproveitamento de “conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos (...) e reconhecidos em processos formais de certificação profissional” (art. 11, V).

Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que se volta sobre a aplicação do Decreto nº 5.154, de 2004, expõe apenas sobre a possibilidade, na educação profissional técnica de nível médio, de “aproveitar conhecimentos adquiridos em outros cursos de “educação profissional, inclusive no trabalho” (p. 7). No entanto, discorre sobre os itinerários formativos que têm sido considerados como uma possível estratégia na construção de processos de certificação vinculados a cursos técnicos. A



ideia de itinerário dentro de um curso pressupõe sua estruturação "em etapas com terminalidade". Cada uma dessas etapas deve estar organizada como uma qualificação completa, permitindo uma certificação intermediária.

As "normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos", conforme disposto no artigo 41 da LDB serão tratadas no Parecer CNE/CEB nº 40, de 2004. O voto do relator esclarece que, quando o processo tem como finalidade a continuidade de estudos na própria instituição de ensino, esta pode

avaliar, reconhecer e certificar competências profissionais anteriormente desenvolvidas, quer em outros cursos ou programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal, quer no próprio trabalho, tomando-se como referência o perfil profissional de conclusão do curso em questão. (p. 3)

Esclarece ainda que as instituições da Rede Federal são autorizadas a realizar esses procedimentos tomando também como referência o "plano de curso mantido pela instituição de ensino". Estando também autorizadas a "expedir e registrar os correspondentes diplomas de Técnico de nível médio, quando for o caso".

O Conselho volta a se pronunciar sobre o assunto no Parecer CNE/CEB nº 4, de 2011, com base em consulta realizada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em relação à Rede Certific. E no Parecer CNE/CEB nº 11, de 2015, respondendo à consulta do Instituto de Desenvolvimento Interdisciplinar em Saúde. Nessa última manifestação, o relator esclarece em seu voto:

Quanto à questão de aluno que "apresente sua trajetória formativa mediante experiências de trabalho em que comprove, através de documentos, certificados de participação em cursos de capacitação, qualificação e outros, todos desenvolvidos no âmbito do trabalho", a LDB e a normatização posterior também não deixam margem para dúvida. Neste sentido, os saberes do trabalhador são igualmente valorizados, pois, também experiências, conhecimentos e habilidades desenvolvidas no trabalho podem ser aproveitados, sempre mediante "avaliação, reconhecimento e certificação", educacionalmente desenvolvidos a critério da escola, nos termos das normas que regulamentam a matéria. (p. 8)

Entre os atos normativos do CNE, destaca-se, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que "Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio". Esse ato dispõe claramente sobre a possibilidade de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (art. 3º, § 1º). Dispõe, ainda,



Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas de livre oferta, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, os quais podem vir a ter aproveitamento em curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte de instituição que mantenha este curso, desde que estejam de acordo com estas Diretrizes Curriculares Nacionais e previstas nos Catálogos Nacionais de Cursos instituídos e organizados pelo MEC. (art. 25)

Todo o Título III, que vai do artigo 34 ao 39, irá tratar da avaliação, aproveitamento e certificação. Esse ato discorre também sobre os itinerários formativos, lançando luz sobre possibilidades para a certificação profissional.

Em relação à certificação profissional, o artigo 47 da Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, dispõe sobre “reconhecimento de saberes e competências” nos seguintes termos:

Art. 47. Os saberes adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica e no trabalho podem ser reconhecidos mediante processo formal de avaliação e reconhecimento de saberes e competências profissionais - Certificação Profissional para fins de exercício profissional e de prosseguimento ou conclusão de estudos, em consonância com o art. 41 da Lei nº 9.394/1996.

§ 1º A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e social do estudante, que inclui estudos não formais e experiência no trabalho (saber informal), bem como a orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar.

§ 2º O desenvolvimento de processos formais deve ser precedido de autorização pelo respectivo sistema de ensino, tomando-se como referência para a construção do Projeto Pedagógico de Certificação Profissional (PPCP) o perfil profissional de conclusão e o PPC ofertado pela instituição de ensino.

§ 3º As instituições e redes de ensino que possuam metodologias e Diretrizes de certificação profissional podem utilizá-las no desenvolvimento de processos formais, desde que autorizadas pelos respectivos sistemas de ensino (p. 15-16).



A Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica".

Em relação às bases legais, destaca-se o mencionado anteriormente sobre os Institutos Federais como instituições acreditadoras e certificadoras, em conformidade com artigo 2º, § 2º, da Lei nº 11.892, de 2008. A Lei coloca que essas instituições "exercerão" tal papel, localizando esse aspecto no conjunto das características fundamentais de sua institucionalidade, em conjunto com a abrangência e tipificação de sua atuação (*caput*), sua equiparação às universidades em relação à regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos da educação superior (§ 1º) e da autonomia de criação e extinção de cursos (§ 3º).

Enfim, considerando o atendimento ao público da EJA, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Proeja, dispõe no artigo 7º que "As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares".

A LDB, em relação à EJA, no prosseguimento de estudos em caráter regular, prevê no artigo 38 que os "conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (§ 2º). Tal dispositivo fundamentou a criação do Exame Nacional para Certificação do Competências de Jovens e Adultos (Encceja), prova criada em 2002 e realizada pelo Inep. O Encceja possibilita a certificação para quem alcança os critérios definidos para a prova²⁹ ou a declaração parcial de proficiência para quem atinge apenas em parte esses critérios. Mesmo sem estar vinculado ao reconhecimento de saberes profissionais, em sentido estrito, o Exame pode trazer algumas inspirações e aprendizados para o campo da educação profissional e tecnológica, incluindo a construção de possibilidades de articulação entre os processos.

29 Nível 100 (cem) em cada uma das provas objetivas e obter uma nota igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos na redação. A declaração parcial é emitida nas situações em que se atinge o nível 100 (cem) em uma ou mais das quatro provas objetivas, mas não em todas.

2. ASPECTOS TEÓRICO CONCEITUAIS

Nesta segunda parte, apresentamos reflexões sobre aspectos teórico-conceituais da Rede Certifica. Inicialmente trazemos questões relativas à problemática da certificação profissional e discorremos sobre os conceitos de conhecimento e competência que constituem o conteúdo de avaliação, reconhecimento e certificação. Em seguida, discorremos sobre outros conceitos e concepções que perpassam a política e sobre os princípios que a orientam. Na terceira seção, abordamos as finalidades da Rede e discutimos acerca das ações que a constituem, concluindo com reflexões sobre a concepção de certificação adaptada orientada pela perspectiva inclusiva.

2.1. PROBLEMÁTICA DA CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A realização de processos por meio dos quais se obtenha a comprovação formal e oficial dos conhecimentos profissionais – adquiridos em ambientes específicos destinados a essa aprendizagem, na própria atividade de trabalho ou mesmo em outras esferas da vida social, independente se por processos formais, não formais ou informais de aprendizagem – passa pelo entendimento de que a definição do que será avaliado e atestado resulta de uma construção histórica e social, conforme veremos a seguir.

2.1.1 O PROBLEMA DA VALIDADE DO CONHECIMENTO

Desde tempos remotos encontramos registros de reverência a pessoas que dominavam a arte do ofício. A palavra arte em sua origem latina (*ars*) refere-se à técnica ou habilidade (*techne* no grego). Podemos dizer, de forma simplificada, que na arte de um povo há a materialização de sua cultura, que, por sua vez, traz em si valores éticos e estéticos que orientam normas de conduta desse povo.



Nessa linha de pensamento, a arte do ofício representa o conjunto de habilidades, saberes e outras qualidades inscritas nesse código cultural concernente ao trabalho. Nos ofícios antigos a valoração e o reconhecimento dessas qualidades do sujeito em relação a seu trabalho se davam com fundamento na tradição do grupo que exercia o mesmo tipo de atividade, ou seja, dava-se com base em um sistema de valores que inclui normas, princípios, crenças, padrões de ação compartilhados por seus membros na construção de uma identidade coletiva.

Nas antigas associações de artesãos ou artífices (guildas, mesterais, corporações de ofício) a aprendizagem era organizada de forma sistemática em correspondência aos rigorosos padrões estipulados pelas agremiações. Podemos ter uma ideia da importância desses exames no seguinte trecho sobre as corporações de ofício em Portugal:

Os juizes examinavam os oficiais que deveriam elaborar trabalhos padronizados chamados "peças de examinação" e, mais raramente, "obras-primas". Podiam prestar exames os obreiros, isto é, os oficiais que, tendo terminado sua aprendizagem, trabalhavam na tenda de um mestre, sob suas ordens, mediante salário. A aprendizagem não era objeto de regulamentação formal, estando apenas sujeita aos padrões consuetudinários. O oficial, examinado e aprovado, com carta de examinação passada pelos juizes, confirmada e registrada pela câmara, podia se estabelecer por conta própria - como mestre de tenda aberta - e participar da eleição dos juizes. (Cunha, 2005, p. 46)

Verificamos no trecho citado que a aprendizagem de um ofício se estruturava em torno dos costumes. Esse aprendizado se desenrolava no próprio trabalho pelo incremento da complexidade das tarefas atribuídas ao aprendiz, usando como recursos pedagógicos a observação, a imitação, a repetição, a tentativa e erro até o pleno domínio da arte, manifesto na capacidade de criar obra própria. A formação do artesão passava por todas as etapas do processo de produção. Nesse contexto, a autoridade dos saberes postos à prova em tais exames decorria de um longo e prolongado processo experiencial.

Como vimos anteriormente, a passagem do trabalho doméstico e do artesanato para manufatura e, posteriormente, o trabalho fabril provocou grandes transformações nos antigos ofícios ou mesmo o desmonte de alguns destes e o surgimento de novas ocupações e especializações. A chamada primeira revolução industrial ocorre com base no desenvolvimento científico e tecnológico orientado pela racionalidade instrumental do capitalismo. Na produção industrial, a divisão do trabalho provoca a intensificação da separação entre trabalho intelectual e manual, de



planejamento e execução etc. Nesse cenário, surgem as profissões modernas, tanto em decorrência de novas atividades quanto em função de grandes transformações em antigas ocupações.

Nas diferentes fases do capitalismo, ciência e tecnologia constituem-se como forças produtivas. Os avanços nas fontes de energia, na mecânica, na microeletrônica, nas nanotecnologias, nos processos de automação etc. incidem nas formas de organização do processo de produção, trazendo novas demandas de trabalho e formação.

As formas de lidar com o conhecimento e os processos pedagógicos de aprendizagem do trabalho, nesses diferentes cenários, sofrem alterações substanciais. Vimos que na produção artesanal é necessário o domínio de todo o processo, sendo a aprendizagem eminentemente experiencial e a autoridade do conhecimento estabelecida na tradição. As profissões modernas seguem outras lógicas. O aprendizado se volta para a especialização em decorrência da fragmentação do processo de trabalho. Nessas profissões, a aprendizagem se estrutura com fundamento nos conhecimentos científicos, com a prevalência de métodos conceituais e hipotéticos, sendo normalmente desenvolvida em espaços formais de ensino. Dentro dessa lógica, a autoridade do conhecimento decorre principalmente de sua validade científica (Silva, 2020).

2.1.2. PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Manfredi (2002), discorrendo sobre a historicidade do trabalho e das profissões, destaca que a divisão social do trabalho está na origem dos grupos compartilhantes de certas identidades sociolaborais. As profissões teriam sua origem tanto da transformação dos processos produtivos quanto "da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais" (p. 39).

O termo profissão pode ser analisado em, pelo menos, três dimensões inter-relacionadas: a cognitiva, a normativa e a valorativa. A primeira engloba a aquisição e domínio de conhecimentos ligados a um corpo de saberes próprios de um grupo profissional. A segunda refere-se ao conjunto de leis, acordos e outras normas que organizam as atividades e definem direitos, atribuições, responsabilidades daqueles que as exercem. A terceira dimensão vincula-se à sua posição dentro da estrutura da sociedade, com impactos sobre o reconhecimento social, inclusive em termos de remuneração.

Campos e Machado (2000) destacam que "não é suficiente exercer uma atividade para uma pessoa ser considerada um profissional" (p. 262). Para tanto, é necessário o atendimento de alguns critérios como formação, carreira, condições de



progresso. Para as autoras,

A profissionalização é um processo de construção social e ocorre em contextos socioeconômicos diversos. Resulta de construtos mentais, mas sobretudo de lutas políticas e ideológicas. Depende do sistema social e das definições que esse sistema faz dos papéis sociais. No processo de profissionalização, a imagem social da categoria dos profissionais é construída, moldando aspectos da organização e da prática profissional (Campos; Machado, 2000, p. 262).

Os traços históricos e culturais de uma profissão apontam para diferentes perspectivas de reconhecimento e legitimação do conhecimento. Os critérios de consideração/desconsideração, de validação/negação dos saberes do trabalho se estabelecem em função desses conjuntos de valores que imprimem sentido ao conhecimento:

Em uma perspectiva individual, um saber é significativo conforme sua pertinência e validade no horizonte epistemológico pessoal. Socialmente, o caráter significativo está vinculado à pertinência e à validade desse conhecimento para uma comunidade de indivíduos em conformidade com a posição epistemológica desse grupo, considerando os interesses coletivos e modos de validação reconhecidos pela maioria. (Silva, 2016, p. 86)

Historicamente, o meio escolar/acadêmico tem se afastado das culturas dos(as) trabalhadores(as). Na medida em que não são compreendidas outras formas de sistematização de saberes que se desenrolam fora dos processos educacionais formais, esses saberes são esvaziados de seus sentidos, sendo destituídos de sua validade. Esse tipo de distanciamento incide sobre as possibilidades de reconhecimento e legitimação dos conhecimentos produzidos no e para o trabalho.

Nesse sentido, os processos de certificação profissional demandam o desenvolvimento de estratégias que permitam a sistematização desses conhecimentos e competências. Lembrando que o processo de certificação não deve se opor ou sobrepor ao de formação profissional, mas compor com este. Em certa medida é como um processo de tradução, sendo necessário estabelecer condições para que os(as) trabalhadores(as) acessem os conhecimentos sistematizados do processo de escolarização e, ao mesmo tempo, saibam que trazem conhecimento, que têm sobre o que dizer, que seus aprendizados no trabalho, na vida, são dignos de serem narrados e reconhecidos.



Na perspectiva da educação para o desenvolvimento da autonomia tal como proposta por Paulo Freire (1996), é este reconhecimento o ponto de partida do qual se pode ampliar o interesse sobre questões que são pertinentes para os(as) que vivem do trabalho, ampliar o interesse em pensar sua situação e condição e em tomar o conhecimento científico e o pensamento filosófico como instrumentos de reconstrução de suas práticas e transformação da realidade.

2.1.3. CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Na Portaria da Rede Certifica, conhecimentos e competências profissionais são definidos nos seguintes termos:

Conhecimentos: conceito [que] abrange o conhecimento científico e também o conhecimento tácito, adquirido nas práticas laborais e experiência acumulada pelo trabalhador.

Competências profissionais: a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho.

Kuenzer (2002, p. 7) em estudo sobre o tema, destaca que "conhecimento e competência são processos que se articulam, mas não se identificam".

O conhecimento pode ser concebido como "produção do pensamento pela qual se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade" (Pacheco, 2012, p. 64). O ato de conhecer parte da identificação do objeto que se quer apreender, resultando desse trabalho a criação de uma representação do objeto como construção subjetiva, portanto, uma produção do pensamento.

Podemos categorizar o conhecimento em consonância com os diferentes modos de apreender o mundo (o senso comum, a experiência mística religiosa, o pensamento filosófico, a experiência estética da fruição artística, o pensamento científico).

O conhecimento gera modelos de apreensão que, por sua vez, orientarão conhecimentos futuros. Nesse movimento, há uma tensão entre objeto e modelo traduzida nas dinâmicas ou atitudes básicas de abertura ou curiosidade exploratória em relação ao mundo e de enquadramento ou cristalização deste (...) a caracterização dos vários modos de conhecer pode se dar com base na consideração dos elementos do processo – ou seja, os sujeitos, o objeto, os



instrumentos de apreensão e a relação entre sujeitos e objeto – e das dinâmicas de abertura e enquadramento. (Silva, 2020, p. 218)

O conhecimento científico pode ser conceituado como aquele tipo de conhecimento sistematizado que passou por um processo de legitimação social ao longo da história. Ele presume processos de análise:

Apreender e determinar essas relações exige partir da forma como a realidade se manifesta e, através da análise, chegar a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado.

A compreensão do real como totalidade requer que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são *arrancadas* de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. A **teoria**, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dele se apropriou, tornando-o força produtiva para si. (Pacheco, 2012, p. 64-65).

O conhecimento disciplinar corresponde a campos do conhecimento científico construídos a partir dessas "seções tematizadas da realizada" e representa o esforço humano para compreensão do mundo. O conhecimento torna-se assim força produtiva. A objetividade dos conceitos e métodos permite sua transmissão, questionamento e superação, em uma dinâmica permanente de produção de novos conhecimentos.

O conhecimento do senso comum, por outro lado, possui caráter espontâneo, empírico, experiencial, intuitivo, profundamente arraigado ao cotidiano, imbricado nos problemas e anseios das rotinas do dia a dia. Em tal forma intuitiva de apreensão da realidade o conhecimento é construído com base em situações pretéritas, com fundamento na prática de forma reiterativa. Vásquez (*apud* Silva, 2020, p. 220) destaca que a atitude filosófica coexiste com o senso comum, porém ressalta a prevalência da crença de que a mediação teórica não é necessária para a solução dos problemas corriqueiros.

Nos termos usados por Vásquez, o "ser fazedor" não considera necessária a reflexão sobre suas concepções, seus hábitos e suas práticas, tal reflexão seria inútil, improdutiva, seria mesmo um estorvo "a resposta às necessidades práticas". Há nesse pensamento a crença na autossuficiência da prática. Não é vista a necessidade de sua problematização. O "repertório de soluções úteis" é dado pela própria prática, pelas experiências passadas. Observa-se a desvinculação da reflexão e da ação, da teoria e da prática. Contudo, o conhecer pelo senso comum é transpassado pela



teoria mesmo que de forma embrionária. O desafio estaria em superar seu caráter prático-utilitário na passagem para um pensamento de natureza prático-reflexiva.

Na medida em que o caráter prático é reduzido ao utilitário, não se vê a necessidade de confrontar a prática com outras possibilidades de conhecimento, o que acarretaria a dificuldade de rompimento dos indivíduos com um ciclo de reprodução do senso comum.

A valorização desse conhecimento vivo, latente nas atividades do cotidiano, passaria pela problematização da prática e pela superação da consciência comum no nível da experiência. Ao mesmo tempo, exigiria o equilíbrio entre as posições básicas de abertura e enquadramento³⁰, de modo a permitir o alcance do conhecimento atento ao novo e, ainda, referenciado e enriquecido. (Silva, 2020, p. 220).

Em ambos os casos, na ciência ou no senso comum, falamos de conhecimentos explícitos, verbalizados. A noção de conhecimento tácito é de outra natureza. Esse tipo de conhecimento se caracteriza por não estar imediatamente acessível no nível verbal, com limites para sua expressão em palavras. Todavia está implícito, subentendido entre as pessoas que convivem e interagem em suas atividades de trabalho, sendo possível seu compartilhamento por meio da observação, do exemplo, no convívio direto.

Em certa medida, pode ser traduzido como um conhecer profundamente incorporado, um tipo de substrato no qual se encontram amalgamadas diversas aprendizagens. Neste ponto há certa confluência entre o conceito de conhecimento tácito e o de competência. No entanto, como dito anteriormente, são processos distintos. É um modo de conhecer experiencial decorrente da história individual e também coletiva.

A habilidade pode ser considerada um tipo de conhecimento com uma ampla dimensão tácita. O domínio de habilidades não é completamente consciente. Há um processo de incorporação, de introjeção, em que a percepção sensorial (física, intelectual e afetiva) funciona como primeira instância.

Essas considerações sobre o conhecimento científico, o senso comum e o conhecimento tácito têm como propósito contribuir para as reflexões sobre

30 As noções de abertura e enquadramento fazem referência às posturas assumidas em relação ao ato de conhecer. "O conhecimento gera modelos de apreensão que, por sua vez, orientarão conhecimentos futuros. Nesse movimento, há uma tensão entre objeto e modelo traduzida nas dinâmicas ou atitudes básicas de abertura ou curiosidade exploratória em relação ao mundo e de enquadramento ou cristalização deste" (Silva, 2020, p. 218).



as possibilidades e caminhos para a sistematização dos conhecimentos e desenvolvimento de metodologias de identificação, análise e reconhecimento desses conhecimentos nos processos de certificação profissional. Passemos agora a analisar as questões relacionadas à noção de competência profissional.

Uma das principais questões teórico-metodológicas presentes nas formulações sobre a temática da certificação profissional, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, diz respeito à adoção ou não da noção de competência. Nos campos das políticas educacionais e de trabalho e emprego, o uso dessa noção está associado à emergência de novas tecnologias e formas de organização da produção.

Em que pese as críticas, a competência permanece como um conceito fundamental para a compreensão das demandas decorrentes dos novos contornos da sociedade, considerando as transformações tecnológicas e as formas de apropriação da informação, que estão na origem de um novo modo de produção do conhecimento.

O termo competência tem sido utilizado em um amplo leque de sentidos a depender do campo em que é empregado. A literatura sobre o tema é profícua. Kuenzer (2002) observa que a competência foi assumida em um primeiro momento como um tipo de saber experiencial, articulando conhecimentos científicos e formas de fazer, "um saber fazer de natureza psicofísica". A autora identifica a aproximação dessa noção com a de saber tácito:

Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (Kuenzer, 2002, p. 2)

O conceito de competência alcança novos significados no contexto da reestruturação produtiva, incorporando a ideia de domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos e sócio-históricos. As novas formas de organização e gestão do trabalho, as tecnologias de informação e comunicação, o avanço da microeletrônica, entre outros aspectos, passariam a demandar o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas, "competências estas desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional" (Kuenzer, 2002, p. 3).



São vários os aspectos do debate sobre como a categoria competência se faz presente nas práticas pedagógicas e nas práticas do trabalho. Para os fins deste documento, focalizaremos a discussão em relação à adequação do uso dessa noção em processos de certificação profissional.

A competência pode ser compreendida como uma expressão de "aprendizagens de todos os tipos instituídas sobre as múltiplas experiências de formação vivenciadas nas mais diferentes esferas da vida social" (Silva, 2016, p. 92). Com base nesse repertório, adquirido e enriquecido nessas "múltiplas experiências", o(a) trabalhador(a) mobiliza, articula e integra conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas confrontadas no mundo do trabalho (Silva, 2016).

É preciso considerar que na definição do agir competente consideramos a adequação do ato e de suas consequências em relação a diferentes variáveis (ambiente, sujeitos, objetivos da ação, resultados pretendidos em termos individuais e coletivos). Dizemos que se trata de uma categoria situada e finalística. Situada na medida em que sua pertinência e eficácia se dá em relação a uma situação específica, a situação de trabalho. Finalística porque é orientada pelas finalidades da atividade. Nesse sentido, definimos a competência como "um gesto situado no qual se integram os diferentes saberes e demais qualidades do ser profissional" (Silva, 2016, p. 93)

Uma questão a ser analisada é o fato de que uma situação de trabalho é sempre singular, na medida em que as condições em que o trabalho é realizado, o contexto, os sujeitos e o próprio trabalho sofrem variações contínuas. Determinadas condições podem funcionar como barreiras para o agir competente.

Conseguimos aferir diretamente o nível de conhecimento de alguém sobre um determinado assunto, suas habilidades em relação a uma determinada tarefa e mesmo verificar que valores o(a) orientam. A competência envolve aspectos que não são completamente apreensíveis como, por exemplo, as inter-relações entre o individual e o coletivo, como a cooperação, combinação de estilos de trabalho, intimidade psicológica, motivações, conflitos, interesses.

A competência se constitui como um construto analisado por meio de alguns de seus elementos tais como o domínio dos protocolos, a expertise, os valores manifestados. Além disso, os testes de análise de competências são de natureza preditiva. De fato, o que se avalia não é a competência, mas a possibilidade de ela ocorrer no futuro em situações similares à simulada.

Narrando os resultados das entrevistas com trabalhadores de uma refinaria de petróleo, Kuenzer destaca:

O que os operadores questionam é a capacidade de uma prática teórica evidenciar competência.

(...)



os operadores apontam para um conceito de competência como práxis, que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar. E que, embora articulem estes dois domínios, entendem que eles não se identificam, contendo especificidades. E ainda, que apenas a capacidade de articular teoria e prática não faz um bom operador, que precisa ter vontade para atuar, responsabilidade com o trabalho, capacidade para decidir, estabilidade emocional para atuar em situações de risco, e assim por diante, mostrando a articulação permanente entre o domínio cognitivo e o comportamental. (Kuenzer, 2002, p. 8-9)

Enfim, destacamos que, apesar dos limites da avaliação de competências, a identificação de lacunas no desenvolvimento profissional é um aspecto importante para a orientação dos(as) trabalhadores(as) em seus percursos de formação. É nessa perspectiva que se propõe que os processos avaliativos no âmbito da Rede Certifica tenham caráter diagnóstico formativo e possibilitem o contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais materializado na construção de itinerários formativos.

2.2. CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Uma das principais lutas dos setores progressistas no campo da educação profissional e tecnológica é a de que essa se oriente pela perspectiva da formação humana integral. A ideia de formação integral se contrapõe à de formação fragmentada. A primeira presume o(a) educando(a)/trabalhador(a) como um ser humano completo em suas múltiplas dimensões (física, cognitiva, psíquica) cuja vida se desenrola.

Tal concepção pressupõem que o processo de certificação não se dê apenas em relação à dimensão técnica operativa dos processos. É necessário que o reconhecimento alcance validade nas dimensões cognitiva, normativa e valorativa, sem o quê o certificado não encontra sentido individual e social. Pressupõe, portanto, a avaliação do domínio de saberes técnicos, do conhecimento das normas reguladoras, da compreensão de questões relacionadas à segurança e à saúde no trabalho e às responsabilidades social e ambiental entre outros conhecimentos que julgamos necessários para a leitura e intervenção no mundo com autonomia (Freire, 1996). Tal orientação implica a compreensão dos(as) sujeitos(as) da certificação como seres históricos-sociais capazes de, em seus fazeres profissionais, produzir conhecimento e possibilidades de transformação.

A concepção de formação integrada não se restringe a um determinado tipo de curso. No âmbito da educação profissional e tecnológica, essa ideia diz



respeito à conclusão de que, se queremos abordar o ser humano de forma não fragmentada (alma-corpo, mente-mãos, concepção-execução etc.) a formação geral deve ser inseparável da formação profissional "em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos" (Pacheco, 2012, p. 60). É nessa via que se assume o trabalho como princípio educativo, ou seja, como um conceito que fundamenta e perpassa a organização dos processos formativos em seus objetivos, conteúdos e métodos.

Falamos anteriormente que o trabalho é uma atividade especificamente humana. O mesmo ocorre com a educação. Saviani (2007, p. 152) destaca que "rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa".

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2007, p. 154)

Em primeira ordem, não existe humanidade sem trabalho. É por meio dessa atividade que são produzidas as condições da existência e objetivação da vida humana, sendo esse o sentido ontológico do trabalho. Aprendemos que a intervenção humana sobre o meio material se distingue das intervenções de outros seres vivos pela consciência da necessidade, a projeção dos meios para satisfazê-la e a antecipação do resultado pretendido.

Pelo trabalho transformamos o mundo das coisas e dos seres, mundo que nos constitui e do qual fazemos parte e, nesse caminho, são produzidos conhecimento, cultura, história. Ao longo da história, os grupos sociais têm organizado as atividades de produção das condições de sua existência de diferentes modos, reside nessas mutações a dimensão histórica do trabalho.

A análise do conceito de trabalho permite o entendimento da ciência, da tecnologia e da cultura como categorias indissociáveis da formação humana. Compreendemos o processo de constituição dos modos de vida dos grupos sociais; o processo histórico da produção da ciência e da tecnologia como forças produtivas; e como as transformações no trabalho colocam exigências específicas em termos de formação para participação na vida produtiva.

De acordo com a proposta presente na Rede Certifica, o reconhecimento de conhecimentos e competências profissionais dos(as) trabalhadores(as) deve



alcançar tanto a esfera laboral quanto a esfera mais ampla de exercício da cidadania em uma perspectiva ativa e transformadora. Nessa via, converge com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, que, embora revogada, apresenta formulações que podem contribuir para reflexão na concepção e desenvolvimento dos processos de certificação profissional. O texto explicita, entre os princípios norteadores da oferta de educação profissional técnica de nível médio, a formação integral, o desenvolvimento para vida social e profissional, a tomada do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, as intrínsecas relações entre educação e prática social e entre teoria e prática.

A Resolução dispõe ainda, entre outros aspectos, sobre a interdisciplinaridade, a significação do conhecimento, a avaliação de caráter diagnóstico e formativo, o olhar para os territórios, a diversidade dos sujeitos e suas identidades, a autonomia das instituições, o regime de colaboração e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Não menos importante, o texto aponta para concepções de itinerário formativo e de perfil profissional de conclusão que podem auxiliar no desenho de formas mais flexíveis de atendimento dos(as) trabalhadores(as) em suas especificidades e, assim, contribuir conceitualmente para construção de soluções mais adequadas ante os desafios de aliar certificação e escolarização. No âmbito da Rede Certifica, o itinerário formativo é compreendido como um

conjunto de etapas, unidades curriculares, módulos, cursos que compõem a organização da oferta da educação profissional e tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais certificadas por instituições de ensino. (Portaria Rede Certifica)

A questão dos itinerários pode ser pensada em duas dimensões: a institucional, na organização de seus cursos de forma intencional e sistemática explicitando de forma propositiva as possibilidades de caminhos para o(a) trabalhador(a) em termos das oportunidades educacionais disponíveis; a individual, na construção orientada de um roteiro de estudo ou plano de formação continuada, na estruturação de uma trajetória de formação coerente e consistente, e também na orientação em relação a oportunidades laborais, via articulação com Sistema Nacional de Empregos (SINE), nas ações de intermediação de mão-de-obra, por exemplo.

São princípios da Rede Certifica cooperação, a articulação, a diversidade, a verticalização, a noção do trabalho como princípio educativo, a legitimidade, a confiabilidade, a validade e a publicidade.

O termo princípio contém as ideias de começo, início, origem, causa, algo que está na raiz de uma questão. De forma simplificada podemos assumir que os



princípios estão associados a proposições, normas fundamentais, valores que orientam e conduzem o pensar e o agir. Vejamos cada um dos princípios propostos como baliza para as instituições integrantes da Rede Certifica.

2.2.1. COOPERAÇÃO

trabalho em rede entre instituições de ensino, permitindo a sistematização, o compartilhamento e a utilização de conhecimentos relativos ao processo de certificação profissional (Portaria Rede Certifica)

O ato de trabalhar junto (*co operar*) tem objetivos e finalidades em comum. O termo está associado às ideias de colaboração e sinergia, sendo a cooperação um dos valores ou das características do trabalho em rede³¹. Pretende-se que os integrantes da Rede interagem a fim de alcançar um objetivo comum, a oferta gratuita de processos de certificação profissional. Essa cooperação se dá pela troca de conhecimento, experiência, mobilização de recursos financeiros, quadro técnico entre outras possibilidades de colaboração.

Cabe lembrar que o trabalho em rede não se dá sem tensões e contradições. Os vínculos se estabelecem entre membros com identidades, culturas e competências próprias, que devem ser respeitadas, mas que, eventualmente, podem estar atuando sob lógicas conflitantes. Como ressaltado por Rufino e Bonfim (2015, p. 133), "dependendo da forma que o trabalho em rede é articulado e das parcerias que são firmadas, as redes podem comprometer os objetivos almejados pelo público alvo de uma política social e distorcer a concepção de tal política".

A cooperação assumida como princípio para o funcionamento da Rede pressupõe que o trabalho nela desenvolvido permita "a sistematização, o compartilhamento e a utilização de conhecimentos relativos ao processo de certificação profissional". Nesse sentido a cooperação materializa-se, principalmente, no intercâmbio e potencialização de aprendizagens, expertises e conhecimentos institucionais.

31 A literatura sobre o trabalho em rede é vasta e nela encontramos diversas abordagens conceituais, diferentes definições e classificações a depender da área de conhecimento e do campo de aplicação. Mesmo em distintas abordagens, a noção de rede mantém em certa medida seu caráter metafórico de entrelaçamento de fios na constituição de um tecido. Algumas ideias-força relacionadas ao trabalho em rede são: articulação, complementaridade; descentralização, intersetorialidade e integração no ramo das políticas públicas; alteração do foco de análise dos vínculos para o conjunto das relações.



2.2.2. ARTICULAÇÃO

realização de ações conjuntas de integração entre políticas públicas de educação profissional, de emprego, trabalho e renda e de outras relacionadas para ampliar as possibilidades de inserção profissional dos sujeitos certificados em condições de trabalho decente (Portaria Rede Certifica)

A articulação é também um dos pressupostos do trabalho em rede na busca da superação da fragmentação nas políticas públicas. Com base nesse princípio, pretende-se que as instituições integrantes da Rede realizem ações conjuntas que possam promover a coerência e unidade entre políticas públicas educacionais, nos campos da educação profissional e tecnológica, do trabalho, emprego e renda e outros relacionados. Tal integração tem como finalidade "ampliar as possibilidades de inserção profissional dos sujeitos certificados em condições de trabalho decente".

O princípio da articulação reconhece a necessidade da soma de esforços e recursos para o alcance de objetivos que as organizações ou setores não conseguiriam de forma isolada. O êxito na integração do(a) trabalhador(a) ao meio profissional é um desses casos. A inserção profissional é um processo complexo impactado por múltiplos fatores. A escolarização e a qualificação profissional estão entre essas condições, porém, apesar de necessárias não se mostram suficientes. A própria inserção profissional deve ser pensada no âmbito de processos mais amplos de inserção social, aliada a políticas sociais de diferentes áreas como as de trabalho e emprego e redistribuição de renda, mas também de igualdade racial e gênero, por exemplo, uma vez que grupos historicamente marginalizados encontram maiores barreiras devido à alta seletividade da inserção (Machado, 2000, p. 189). Busca-se também uma inserção qualificada que se dê em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade, expressas no conceito de trabalho decente³².

2.2.3. DIVERSIDADE

respeito às especificidades individuais ou coletivas dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional, com assunção de avaliação de caráter diagnóstico-formativa em todas as etapas do processo de certificação profissional (Portaria Rede Certifica)

32 O conceito de trabalho decente foi formalizado pela OIT em 1999, sendo um conceito central nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).



Diversidade é um conceito amplo e polissêmico. Na construção e transformação do conceito ao longo do tempo, a noção de diversidade remete a ideias de diferença, pluralidade, confronto e movimento³³. A perspectiva aqui adotada é a de que a realidade concreta é composta por sujeitos(as) e ocupações, profissões, especialidades diversas.

Os(As) trabalhadores(as) são diferentes entre si em relação às suas características individuais e culturais e também no que diz respeito a questões objetivas, atravessados(as) por processos de discriminação e desigualdade. Possuem, portanto, especificidades que devem ser respeitadas e necessidades a serem consideradas no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional.

A organização do processo de certificação requer também a consideração de que as ocupações, profissões, especialidades técnicas a que se referem o processo avaliativo possuem características próprias. São plurais em relação ao setor econômico e às particularidades do mercado de trabalho a que se vinculam e também no que diz respeito às identidades socioprofissionais e aos aspectos epistemológicos e pedagógicos. Como visto anteriormente, a trajetória de constituição e transformação de uma profissão, os valores predominantes e os objetos com os quais opera impactam nas formas de lidar com o conhecimento e nos processos de aprendizagem.

O processo de certificação presume a realização de uma série de procedimentos avaliativos. O ato de avaliar não é neutro. Nele temos as dimensões técnica, ética e política. Considerá-lo sob a ótica da diversidade implica a compreensão da realidade concreta dos(as) sujeitos(as) avaliados(as), suas necessidades, condições, os marcadores sociais³⁴ que os(as) atravessam. Nessa via, a dimensão diagnóstica da avaliação vai além da identificação e análise dos conhecimentos evidenciados pelos(as) sujeitos(as), abrangendo também o exame dos elementos que permeiam suas realidades. E a dimensão formativa deve considerar esses aspectos no desenho de estratégias avaliativas que correspondam de forma mais adequada às realidades e especificidades desses(as) sujeitos(as)³⁵.

A perspectiva inclusiva inscrita no princípio da diversidade implica também considerar que, conforme visto anteriormente, entre os públicos dos processos de certificação profissional encontram-se trabalhadores(as) que não concluíram a educação básica, estejam essas pessoas inseridas em processo de escolarização na educação de jovens e adultos (EJA) ou fora da escola, ou mesmo não alfabetizadas,

33 <https://etimologia.com.br/diversidade/>

34 Marcadores sociais da diferença é um conceito que tem sido utilizado para análise das desigualdades, sendo usado algumas vezes em conjunto com o conceito de interseccionalidade.

COLLINS, Patrícia Hill; BIRGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf Acesso em: 12 mar. 2024.

35 Retomaremos o tema da avaliação diagnóstico-formativa na seção sobre conceitos e concepções.



sem qualquer tipo de instrução formal, em algum tipo de ocupação ou desocupadas. A atenção às especificidades desses públicos diz respeito também ao princípio da verticalização.

2.2.4. VERTICALIZAÇÃO

possibilidade de dar continuidade ao itinerário formativo e à elevação da escolaridade, a partir do reconhecimento de conhecimentos e competências profissionais (Portaria Rede Certificada)

O princípio da verticalização está vinculado à ideia de itinerário formativo, definido como

conjunto de etapas, unidades curriculares, módulos, cursos que compõem a organização da oferta da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais certificadas por instituições de ensino (Portaria Rede Certificada)

No âmbito da organização do trabalho pedagógico, pressupõe que os currículos sejam pensados de forma a evidenciar possíveis fluxos, ou itinerários, entre cursos desde a qualificação profissional básica à pós-graduação tecnológica.

Essa prática impõe o reconhecimento das especificidades de cada nível, etapa e modalidade de ensino dentro da totalidade de um processo educacional, assim como a compreensão das bases tecnológicas e científicas que conformam as diferentes ofertas educacionais. (Silva; Pacheco, 2022, p. 4)

Na organização de um processo de certificação profissional, a noção de verticalização assume novas nuances. A ideia de alçar novos níveis diz respeito tanto à esfera escolar/acadêmica, quanto à do trabalho em termos de carreira e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o processo formativo pretendido na certificação deve possibilitar aos(as) trabalhadores(as) a reflexão crítica sobre suas trajetórias de trabalho e formação, suas realidades, perspectivas e anseios em termos profissionais e sociais, auxiliando-os em seus processos de escolha. O delineamento de possíveis itinerários de formação e trabalho é, portanto, atravessado por questões da orientação profissional, tal como apontado anteriormente³⁶.

36 A perspectiva de orientação profissional apontada no PMQ se distancia da abordagem da orientação vocacional que mantém o foco no indivíduo e em suas preferências de forma descontextualizada de questões sociais mais gerais. Existem diferentes vertentes no campo da orientação profissional. Na perspectiva da psicologia sócio-histórica temos os trabalhos de Silvio Bock e Wanda Aguiar.



2.2.5. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

noção que toma o conceito de trabalho como base da organização do processo educacional, possibilitando construir abordagens que permitam a compreensão das relações sociais e produtivas e, ao mesmo tempo, a habilitação para o exercício profissional crítico e autônomo e da cidadania (Portaria Rede Certifica)

O trabalho é atividade vital humana e prática econômica que assume diferentes formas ao longo da história. Em seu sentido geral, atividade humana pela qual são criadas as condições de existência humana, encontramos os vínculos do trabalho com o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, a educação e com a própria história. Reconhecemos todas essas coisas como criações humanas. Em seu sentido histórico, compreendemos as mutações pelas quais passa essa atividade até as formas como hoje a encontramos³⁷.

Essa abordagem nos permite a desnaturalização das relações sociais e produtivas e o entendimento de como os conhecimentos, tecnologias, valores e condutas, características dos diversos grupos sociais, em diferentes épocas e espaços, trazem os traços dos problemas e motivações de seu tempo histórico. (Silva; Pacheco, 2022, p. 14)

Por essa compreensão, assumimos o conceito de trabalho como base para organização de propostas educacionais, ou seja, como princípio educativo que nos permite apreender em que sentidos as diferentes dimensões do mundo do trabalho se relacionam com a educação profissional e tecnológica.

No âmbito de uma proposta de certificação profissional, esse princípio passa pela concepção de que todo o processo deve se estabelecer sobre abordagens que permitam o entendimento das relações sociais e produtivas e, simultaneamente, permita o reconhecimento dos conhecimentos e outras qualidades profissionais que qualificam o(a) trabalhador(a) para o exercício profissional crítico e autônomo.

2.2.6. RECONHECIMENTO

validação legal, com vistas ao reconhecimento e à valorização social dos conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores e trabalhadoras ao longo da vida, por meios formais, não formais ou informais de aprendizagem (Portaria Rede Certifica)

37 A forma assalariada do trabalho é a forma típica do capitalismo, permanecendo mesmo na flexibilização ou diluição das relações contratuais, tendo em vista que se mantém a lógica de venda da força de trabalho pelo(a) trabalhador(a).



O princípio do reconhecimento reporta à validação legal dos conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos pelos(as) trabalhadores(as) ao longo da vida, na escola, no trabalho, ou em outras esferas da vida social, em processos formais, não formais e informais de ensino. O reconhecimento está ligado à valorização desses conhecimentos na medida em que os atesta oficialmente como “certos e verdadeiros”.

2.2.7. LEGITIMIDADE

construção de processos de certificação com participação dos atores sociais envolvidos (Portaria Rede Certifica)

Existem diferentes abordagens sobre o tema a depender do campo de estudo e da perspectiva filosófica. Senso comum, temos por legítimo o que nos parece justo, razoável, o que é autêntico, verdadeiro ou aquilo que se encontra amparado pela lei. A legitimidade substantiva esses atributos. Representa, assim, valores de justiça, razoabilidade, autenticidade, transparência no âmbito da regra acordada entre as partes, sendo alcançada por meio de consensos eticamente construídos. Em relação à Rede, toma-se por princípio que a construção dos processos de certificação pelos diferentes agentes sociais se dê de forma participativa e democrática, e assentada sobre esses valores, impactando na aceitação e na validade social de tais processos.

2.2.8. CONFIABILIDADE

garantia de um processo considerado preciso, idôneo e transparente (Portaria Rede Certifica)

A confiança nos processos de certificação profissional está relacionada ao cumprimento de requisitos como precisão, idoneidade e transparência. O processo se mostra preciso na medida em que evidencia rigor teórico-metodológico em sua construção e funcionamento. É idôneo por estar perfeitamente adequado ao propósito a que se refere. E transparente pela disponibilização de todas as informações de forma clara e correta para os(as) interessados(as).

2.2.9. VALIDADE

reconhecimento da certificação profissional, em nível nacional, pelas entidades representativas de trabalhadores e empregadores, instituições educacionais e órgãos fiscalizadores das profissões legalmente regulamentadas (Portaria Rede Certifica)



O princípio da validade está vinculado à observação dos princípios anteriores da legitimidade e confiabilidade. Além disso, o reconhecimento da certificação profissional pelas entidades representativas de trabalhadores e empregadores, instituições educacionais e órgãos fiscalizadores das profissões legalmente regulamentadas depende do cumprimento de uma série de requisitos, não bastando que o processo exista (forma e conteúdo da certificação) e o certificado seja emitido. É necessário que certificação seja vista socialmente como destinada a produzir efeitos e que atenda a certas condições legais como, por exemplo, estar de acordo com os normativos dos sistemas educacionais e de regulamentação profissional, quando assim exigido. Na ausência de validade, a certificação se torna ineficaz.

2.2.10. PUBLICIDADE

transparência e divulgação das informações relativas aos processos e ao desenvolvimento, monitoramento e avaliação das ações de certificação profissional (Portaria Rede Certifica)

O princípio da publicidade pressupõe a divulgação pública das informações relativas ao planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação dos processos de certificação profissional. A divulgação deve ocorrer de forma transparente, completa, em linguagem e formatos acessíveis aos diferentes públicos. Trata-se de uma dimensão da cidadania ao permitir o controle social. Deriva desse princípio o direito de acesso à informação.

2.3. FINALIDADES DA REDE CERTIFICA

O objetivo geral da Rede Certificação Profissional é a oferta de processos de certificação gratuitos voltados para o desenvolvimento dos(as) trabalhadores(as), tendo em vista sua participação e intervenção na sociedade de forma consciente, comprometida e transformadora.

2.3.1. OFERTA GRATUITA

ofertar gratuitamente processos de certificação profissional para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos ou inserção, permanência e progressão no trabalho (Portaria Rede Certifica)

A certificação deve ser ofertada de forma gratuita para o(a) trabalhador(a) abrindo possibilidades para o prosseguimento ou conclusão de estudos e inserção, permanência e progressão no trabalho.



A gratuidade é um dos principais requisitos para a garantia do direito à educação. É nesse sentido que é prevista como princípio constitucional no que diz respeito ao ensino público em estabelecimentos oficiais (CF 1988, art. 206, IV). Considerando o público a que se destina a política, é também condição necessária para que os(as) trabalhadores(as) possam acessar a certificação.

2.3.2. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

monitorar e avaliar a implementação de processos de certificação profissional (Portaria Rede Certifica)

A Rede Certifica tem também como finalidade monitorar e avaliar a implementação de processos de certificação profissional. Tais procedimentos são imprescindíveis para acompanhamento da política e mensuração de seus resultados, efetividade e qualidade. É por meio desses processos que se torna possível a revisão da política com o fortalecimento dos aspectos positivos e correção de rumos quando preciso.

2.3.3. ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

articular as políticas públicas de formação profissional, de escolarização e de emprego, trabalho e renda, por meio de estratégias que visem à inclusão e à equidade social na concepção, construção e implementação dos projetos pedagógicos de certificação profissional (Portaria Rede Certifica)

Conforme visto anteriormente em relação ao princípio da articulação, no cumprimento dos objetivos da política a Rede deve articular políticas públicas de educação, emprego, trabalho, renda e outras que se façam necessárias. Considerando que se trata de política que visa inclusão e equidade social, a concepção e construção dos projetos pedagógicos de certificação profissional deve se dar por meio de estratégias que viabilizem ações entre diferentes setores e instituições.

2.4. AÇÕES CONSTITUINTES DA REDE CERTIFICA

O processo de certificação profissional, no âmbito da Rede Certifica, possui características específicas, constituindo-se como um conjunto articulado de ações de natureza educativa. Mas o que define essa natureza educativa?

Saviani (2015) destaca que a educação é "uma exigência de e para o processo de trabalho", sendo ela própria um processo de trabalho (p. 286). O autor classifica



a educação como um trabalho não material que “tem a ver com conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”, e esses elementos interessam à educação por ser necessário aos seres humanos assimilá-los, “tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza” (p. 287). Não sendo a humanidade garantida pela natureza, esta deve ser produzida historicamente pelos próprios seres humanos. Essa perspectiva coloca a educação como um processo de humanização. Ainda de acordo com esse autor:

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2015, p. 287)

Os seres humanos se educam de acordo com suas necessidades e demandas. A educação escolar, formal, lida com o saber sistematizado (epistêmico). A existência desse tipo de educação visa propiciar a “aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p. 288). O currículo escolar e a organização do trabalho pedagógico se dão em relação ao saber sistematizado.

Os processos de certificação profissional se propõem a estabelecer pontes entre saberes sistematizados e não sistematizados, como o conhecimento espontâneo decorrente da prática profissional, muitas vezes vinculado ao imperativo das exigências práticas imediatas. Coloca-se, então, o problema de como confrontar esse conhecimento nascido da experiência e impregnado do senso comum, a outra forma de conhecer dada pela ciência, pela reflexão teórica e filosófica, propiciando um processo de aprendizagem por meio desse confronto.

2.4.1. SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

sistematização de conhecimentos e competências profissionais que possibilite a elaboração do processo de certificação profissional, de itinerário formativo e de elevação de escolaridade (Portaria Rede Certifica)

A ação de sistematização dos conhecimentos e competências tem por finalidade possibilitar o desenho do processo de certificação profissional e a



construção de percursos de formação. Torna-se, de certa forma, um movimento de tradução e interpretação entre perspectivas de conhecer distintas. De um lado um conhecer menos sistemático e mais imbricado com a vida e de outro como pensamento refletido, sistematizado, organizado dentro de um corpo epistemológico próprio. É nessa linha de pensamento que a certificação profissional exige:

a **compreensão de outras formas de sistematização de saberes que se operam fora dos processos educativos formais**, ou seja, investigar como os trabalhadores produzem suas vidas, como se apropriam das linguagens do mundo do trabalho e como traduzem seus conhecimentos. (Pacheco, 2012, p. 122)

2.4.2. DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS

desenvolvimento de metodologias que permitam identificar, avaliar e reconhecer conhecimentos e competências profissionais que habilitem para o exercício profissional ou para a conclusão ou prosseguimento de estudos (Portaria Rede Certifica)

Decorre da compreensão expressa anteriormente a exigência de desenvolvimento de metodologias para identificação, avaliação e reconhecimento dos conhecimentos e competências profissionais trazidas pelos(as) trabalhadores(as), evidenciando suas conexões com aqueles requeridos para o exercício profissional e para o prosseguimento ou conclusão de estudos.

Tais metodologias devem se orientar pela concepção da avaliação diagnóstica e formativa e considerar a diversidade do público atendido, em uma abordagem inclusiva. Para tanto, é necessário que os profissionais envolvidos recebam formação adequada.

2.4.3. ATENDIMENTO ÀS DEMANDAS DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

atendimento às demandas de certificação profissional correspondentes aos cursos de qualificação profissional, técnicos de nível médio, especialização técnica e superiores de tecnologia (Portaria Rede Certifica)

Os processos de certificação profissional podem ser concebidos e organizados em correspondência a qualquer dos cursos da educação profissional e tecnológica, no âmbito da educação básica ou da superior, em consonância com as necessidades identificadas. Isso requer um processo de escuta e compreensão do território, assim como a avaliação das condições de atendimento dessas demandas.



A configuração de um território desenrola-se por processos dinâmicos e complexos, permeado por transformações sociais, econômicas, culturais e políticas. Sua expressão se dá nas relações sociais, sendo marcado pela pluralidade de existências. Nele se dão tensões, disputas, sendo atravessado por diferentes visões de mundo. Estabelecer uma relação dialógica com o território para a compreensão e ação sobre suas necessidades presume o que Freire (1983) delineia como comunicação entre sujeitos concretos inseridos em uma realidade histórica. O atendimento às demandas de certificação profissional, requer tanto a postura dialógica na articulação com os diferentes agentes, quanto um processo permanente de pesquisa e produção de conhecimento sobre as realidades encontradas.

2.4.4. ESTÍMULO À INCLUSÃO SOCIOPRODUTIVA E INSERÇÃO PROFISSIONAL

estímulo à inclusão socioprodutiva e ao aumento das possibilidades de inserção profissional e de permanência dos trabalhadores certificados no mundo do trabalho (Portaria Rede Certifica)

Além do incentivo à elevação de escolaridade, ingresso ou continuidade na educação profissional e tecnológica, pretende-se também que os processos de certificação sirvam como estímulo à inclusão socioprodutiva e contribuam para o aumento das possibilidades de inserção profissional dos(as) trabalhadores(as) certificados(as). É importante resgatar a concepção de inserção socioprodutiva dentro das bases conceituais da economia dos setores populares. Esse tipo de economia pode ser definido como:

atividades que possuem uma racionalidade econômica ancorada na geração de recursos (monetários ou não) destinados a prover e repor os meios de vida e na utilização de recursos humanos próprios, agregando, portanto, unidades de trabalho e não de inversão de capital. (Kreychete; Santana, 2012, p. 56)

Kreychete e Santana destacam que a economia dos setores populares abrange atividades diversas, formalizadas ou não, em diferentes tipos de empreendimentos individuais e familiares, sem um formato que a caracterize, distinguindo-se apenas pelo perfil daqueles que lhe dão materialidade, pessoas pertencentes às camadas populares. O conceito é utilizado em contraponto ao de economia informal. Esse último se referiria a fenômenos distintos. E alia-se às concepções da economia solidária. Para os autores citados a inclusão socioprodutiva está vinculada à noção de trabalho decente:



inclusão produtiva não é qualquer oportunidade de trabalho. Em geral, as pessoas pobres não possuem apenas uma renda precária ou insuficiente, mas estão inseridas em relações injustas de trabalho. Ou seja, encontram-se em situação de privação de direitos. Por inclusão socioprodutiva, portanto, não se entende um simples acesso ao mercado, mesmo porque dele ninguém escapa, mas um acesso aos direitos econômicos e sociais: financiamento adequado; assistência técnica continuada e apropriada; cobertura previdenciária etc. (Kreychete; Santana, 2012, p. 61).

Esses autores alertam que o sucesso e a sustentabilidade de empreendimentos da economia dos setores populares e a efetiva inclusão socioprodutiva exigem a promoção de outros direitos, abrangendo condições culturais, econômicas, tecnológicas, sociais, entre outras, impossíveis de serem alcançadas somente pelo empenho dos(as) trabalhadores(as).

O conceito de inserção profissional atravessa questões relacionadas ao ingresso no mercado de trabalho, trabalho formal e trabalho decente. A expressão aparece, na década de 1960, em estudos relacionados ao início da participação de jovens na esfera produtiva. Principalmente jovens em situação de vulnerabilidade ou desfavorecidos. A inserção é compreendida como um processo que tem como marco o princípio da vida profissional ou entrada no sistema de emprego. Os estudos nessa via se ocupam, entre outros aspectos, da transição escola-trabalho e das condições em que ocorre o processo de inclusão profissional.

À questão da inserção profissional se põe o problema da exclusão. A situação e qualidade do mercado de trabalho são elementos essenciais para a compreensão desses processos. Kuenzer (2005), analisando a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível, distingue duas dinâmicas a exclusão includente e a inclusão excludente. A primeira, a exclusão includente, alimenta-se da lógica do trabalho precarizado:

no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. (Kuenzer, 2005, p. 14)

Na outra ponta, na esfera educacional, dá-se a inclusão excludente, englobando:

as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades



autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (Kuenzer, 2005, p. 15)

Nesse cenário de inclusão excludente, a autora chama a atenção para o

conjunto das estratégias que apenas conferem "**certificação vazia**", e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (Kuenzer, 2005, p. 15)

2.4.5. ARTICULAÇÃO DE ESFORÇOS

articulação de esforços das instituições participantes da Rede Certifica, para compartilhar práticas e capacitar docentes para ampliação da oferta de certificações profissionais (Portaria Rede Certifica)

Considerando as questões apontadas desde a sistematização dos conhecimentos e competências objetos da certificação profissional, passando pelo desenvolvimento de metodologias de avaliação, ao atendimento das demandas de certificação e à contribuição para a inclusão produtiva e inserção profissional, é requerido das instituições participantes da Rede Certifica a articulação de esforços em diferentes frentes. Tal articulação se materializa no compartilhamento de práticas e aprendizagens institucionais; na capacitação de docentes e demais profissionais envolvidos, assim como no desenvolvimento de outras ações necessárias à oferta dos processos de certificação profissional.

2.4.6. EXERCÍCIO DA CIDADANIA

O processo de certificação profissional, o estímulo à elevação da escolaridade, à participação em itinerários formativos e inserção no mundo do trabalho são considerados fatores indutores ao efetivo exercício da cidadania (Portaria Rede Certifica)

Destacamos que o reconhecimento, a validação e a valorização dos saberes do trabalho, que se pretende promover por meio dos processos de certificação profissional, têm como foco o efetivo exercício da cidadania. Sabemos que o conceito



decidância tem sido predominantemente empregado com base na concepção liberal do ser humano como portador de direitos naturais. No entanto, se compreendemos que tal natureza não é dada, mas social e historicamente construída, verificamos que o modo como hoje produzimos nossa existência estabelece contradições que impedem a plena realização desse ideal.

Propomos, então, a tomada do conceito de cidadania com base na perspectiva de participação social ativa e emancipatória, compreendendo a emancipação como processo histórico por meio do qual se busca construir as condições de superação da exploração e da dominação de um grupo sobre outros (Frigotto, 2021, p. 383). Nessa ótica, a elevação da escolaridade, a inserção laboral, o desenvolvimento de itinerários de formação profissional podem ser vistos como fatores indutores desse processo.

2.4.7. CERTIFICAÇÃO ADAPTADA

Conforme visto anteriormente, a Rede Certifica se orienta pelo princípio do reconhecimento da diversidade dos(das) sujeitos(as), devendo considerar suas características e necessidades nos processos de certificação. As instituições integrantes da Rede devem, assim, estar atentas para assegurar as condições de atendimento adequado a todas as pessoas em todas as etapas do processo de certificação profissional.

A noção de certificação adaptada decorre dessa perspectiva inclusiva. Essa abordagem se orienta pela ideia de diferenciação para incluir. Implica levar em conta a promoção da acessibilidade com a finalidade de disponibilizar as condições apropriadas desde as formas de comunicação e publicidade, ao acesso, participação e terminalidade nos processos de certificação. O mapeamento e eliminação de barreiras³⁸ de diversas naturezas é passo importante nessa construção.

Nesse sentido, devem ser disponibilizados recursos e serviços de acessibilidade que permitam a participação no processo de certificação profissional com autonomia e independência. Metodologicamente, a concepção inclusiva explicita a necessidade de adaptações em tais processos, inclusive com a possibilidade de certificações específicas. Voltaremos a essas questões na seção sobre os aspectos metodológicos e operacionais da Rede Certifica.

38 O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146, de 2015) define barreira como "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros".

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS-OPERACIONAIS

Até o momento, situou-se a questão, abordando o contexto e as justificativas para a política pública materializada na Rede Certifica, e apresentamos um conjunto de questões teórico-conceituais que perpassam os processos de avaliação, reconhecimento e validação de conhecimentos e competências profissionais por meio de certificação oficial.

Passaremos agora a discorrer sobre aspectos metodológicos-operacionais dessa iniciativa de política pública como a constituição e o funcionamento da Rede Certifica, os agentes e suas atribuições; orientações para adesão à política e para regulamentação dos processos de certificação profissional, entre outras questões a serem observadas.

3.1. A REDE NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL – REDE CERTIFICA

A Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede Certifica é instituída por meio de portaria do Ministério da Educação (MEC). As portarias ministeriais têm sido utilizadas como atos administrativos normativos voltados à organização de instruções para execução, explicação ou explicitação de norma já contida em lei, apresentando caráter indutor. Encontram amparo na Constituição Federal de 1988 que estabelece entre as competências do Ministro de Estado a de "expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos" (artigo 87, II).

No caso da Rede Certifica, como visto anteriormente em relação à base legal, as instruções contidas nesse ato administrativo visam à execução do disposto no:

- art. 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996³⁹;

³⁹ Lei nº 9.394, de 1996. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)



- § 2º do art. 2º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008⁴⁰;
- art. 18, inciso II do Anexo I do Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023⁴¹

Observando ainda as orientações contidas nos atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE):

- Parecer CNE/CEB nº 40, de 8 de dezembro de 2004⁴²;
- Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020⁴³;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021⁴⁴.

3.1.1. O TRABALHO EM REDE: DIMENSÕES DE ATUAÇÃO

A estrutura de funcionamento desta política, a Rede Certifica, como o próprio nome diz, está ancorada na ideia de trabalho em rede. Vimos que esse trabalho deve se orientar pelos princípios da cooperação, articulação, diversidade, verticalização, trabalho como princípio educativo, reconhecimento, legitimidade, confiabilidade, validade e publicidade. Também vimos que tal trabalho tem por finalidades a oferta gratuita dos processos de certificação profissional, o monitoramento e a avaliação de tais processos e a articulação entre políticas públicas com vistas à inserção laboral, à elevação de escolaridade e à viabilização de itinerários de formação para os(as) trabalhadores(as) participantes. Essas finalidades delimitam três dimensões de trabalho inter-relacionadas: a da articulação, a da oferta em si dos processos de certificação e a do acompanhamento.

A dimensão da articulação prevê ações em diferentes frentes e etapas. Envolve a promoção do diálogo e do trabalho conjunto entre diversos agentes, visando à conexão entre políticas públicas e o diálogo com o setor produtivo. Passa pela realização de ações interinstitucionais que viabilizem ofertas mais qualificadas pelo compartilhamento de práticas e aprendizados, assim como pela convergência

40 Lei nº 11.892, de 2008. Art. 2º, § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

41 Decreto nº 11.691, de 2023. Art. 18. À Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica compete: (...) II - formular, coordenar e implementar programas e ações destinados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, especialmente em relação à integração com o ensino médio, à educação de jovens e adultos, à inovação, à internacionalização, à educação a distância, à difusão do uso das tecnologias educacionais e à certificação profissional de trabalhadores.

42 Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

43 Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

44 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.



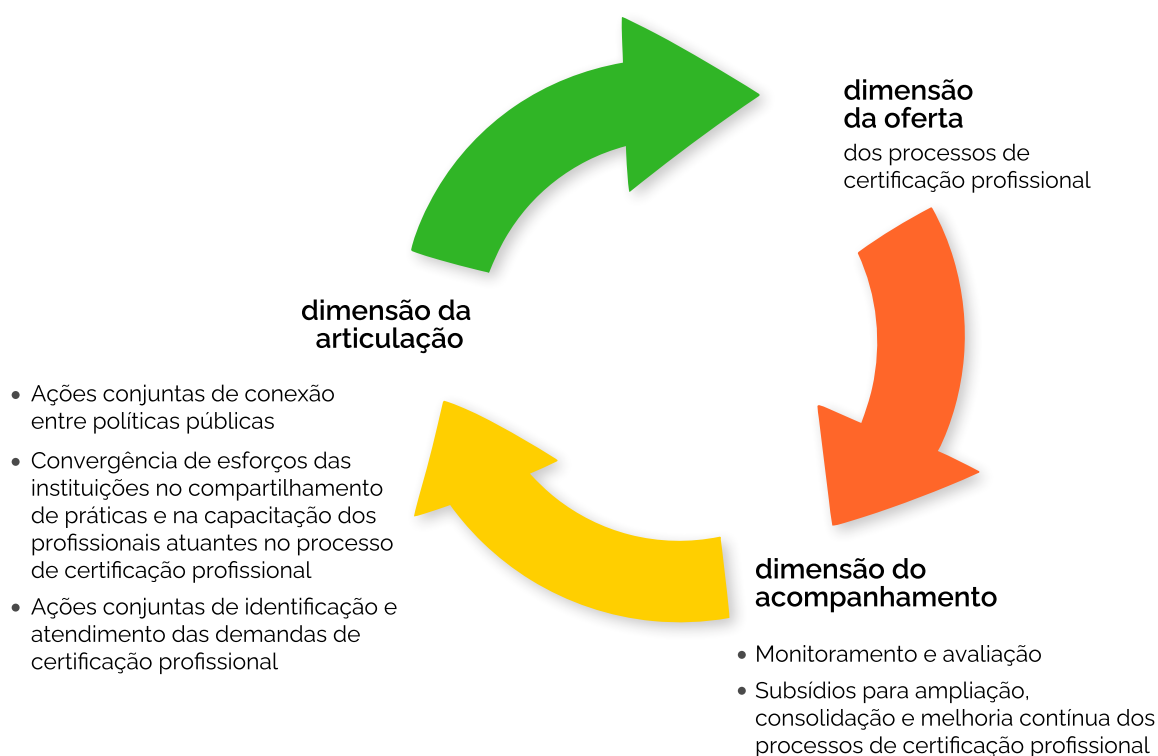
de esforços no estabelecimento de estratégias mais adequadas de identificação de demandas de certificação profissional e de comunicação com o público potencial, de outras possibilidades de diálogo, produção compartilhada e valorização de iniciativas que possam contribuir para o fortalecimento da política.

A dimensão do acompanhamento abrange o monitoramento e a avaliação, implicando ações e estratégias que permitam a correção de rumos, o fortalecimento de boas práticas e a melhoria contínua tanto dos processos de certificação profissional, quanto da organização e do funcionamento da Rede.

A dimensão da oferta dos processos de certificação profissional é o coração da política e para a qual convergem todos os esforços nas outras dimensões. Essa dimensão envolve uma série de etapas, procedimentos e requisitos para a garantia da oferta gratuita e de qualidade.

Como dito anteriormente, não são dimensões estanques, possuem relações de interdependência e formam uma unidade.

Figura 1: Dimensões de atuação da Rede Certificada



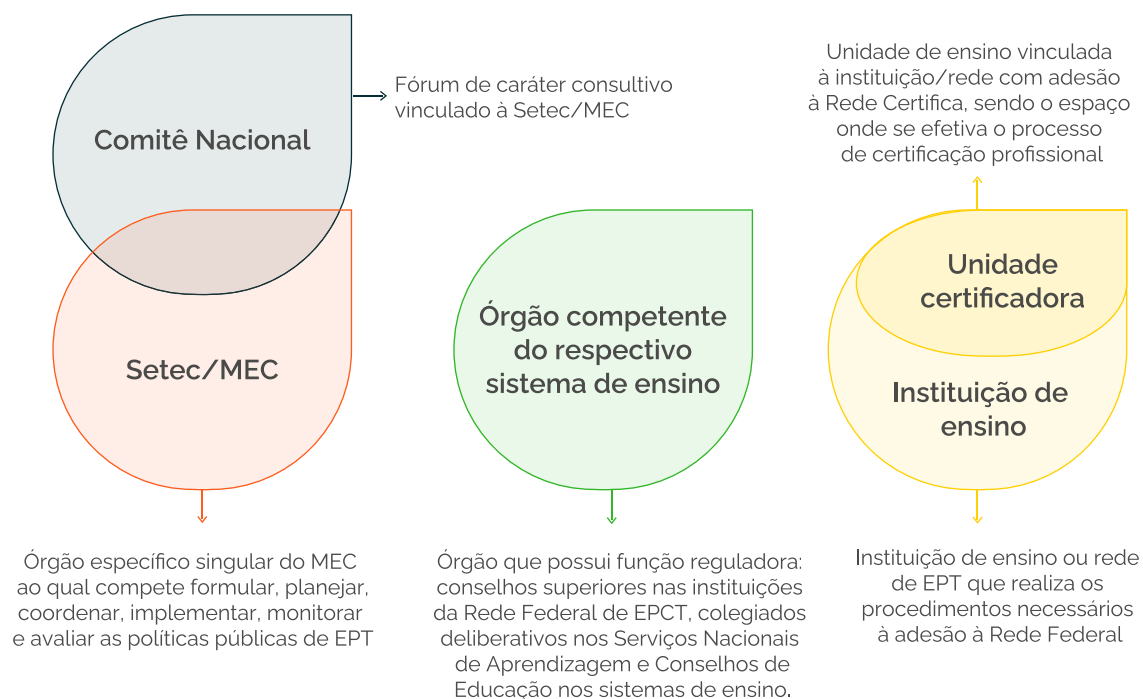


A seguir são apresentadas como essas dimensões se integram nas ações dos agentes institucionais que compõem a Rede Certificada.

3.1.2. O TRABALHO EM REDE: AGENTES INSTITUCIONAIS

A Rede Certificada está estruturada nacionalmente de forma descentralizada, contando com os seguintes agentes institucionais: a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), o Comitê Nacional, os órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino, as instituições de ensino ou redes de educação profissional e tecnológica, as instituições de ensino superior com autonomia, nos termos da Portaria Rede Certificada.

Figura 2: Agentes institucionais da Rede Certificada



É importante lembrar que, na organização da educação nacional, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar seus respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, desempenhando as funções normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Os agentes institucionais



no âmbito da Rede Certifica devem atuar respeitando as competências dos sistemas de ensino nos termos dos artigos 8º a 11 da Lei nº 9.394, de 1996. Os sistemas de ensino compõem-se de suas redes de ensino e órgãos de educação conforme disposto nos artigos 16, 17 e 18⁴⁵.

A compreensão dessa distribuição é importante para a análise dos agentes institucionais integrantes da Rede Certifica, tendo em vista o respeito à autonomia e às competências de cada um.

Nessa via, é importante lembrar que compete à Setec, como órgão específico singular do MEC,

Art. 18 (...)

- I. formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar as políticas públicas de educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em colaboração com os sistemas de ensino e em articulação com entidades públicas e privadas;
- II. formular, coordenar e implementar programas e ações destinados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, especialmente em relação à integração com o ensino médio, à educação de jovens e adultos, à inovação, à internacionalização, à educação a distância, à difusão do uso das tecnologias educacionais e à certificação profissional de trabalhadores; (Decreto nº 11.691, de 2023)

Na Portaria Rede Certifica, a Setec tem a incumbência de:

- I. estabelecer critérios e mecanismos de adesão de instituições de ensino ou redes de Educação Profissional e Tecnológica à Rede Certifica;

45 Lei nº 9.394, de 1996. Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; (Redação dada pela Lei nº 13.868, de 2019) III - os órgãos federais de educação. Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente. Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino. Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação. Em relação ao sistema federal a Lei nº 12.513, de 2011, no artigo 20 dispõe: "Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União, nos termos dos [incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), e do inciso VI do art. 6º-D desta Lei. ([Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013](#))"



- II. verificar, no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica – Sistec, a conformidade do termo de adesão e da regulamentação interna da certificação profissional submetidos pelas instituições de ensino ou redes de Educação Profissional e Tecnológica, para fins de admissibilidade à Rede Certifica e habilitação para oferta de processo de certificação profissional;
- III. fomentar a formação continuada dos profissionais da educação para o fortalecimento do processo de certificação profissional;
- IV. promover intercâmbio de experiências entre as unidades certificadoras;
- V. coordenar o Comitê Nacional;
- VI. monitorar e acompanhar a implementação e desenvolvimento da Rede Certifica; e
- VII. exercer papel de articulador dos integrantes da Rede de Certifica, de modo a promover seu fortalecimento e consolidação.

Essas atribuições podem ser reunidas em alguns conjuntos. Nas duas primeiras identificamos ações de regulação e supervisão: o estabelecimento dos critérios e mecanismos de adesão das instituições de ensino e verificar se foram realizados os procedimentos pertinentes no âmbito do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), como a inclusão dos documentos exigidos para adesão (termo de adesão e regulamentação interna). Podemos classificar nesse grupo também as ações de monitoramento da implementação e desenvolvimento da política.

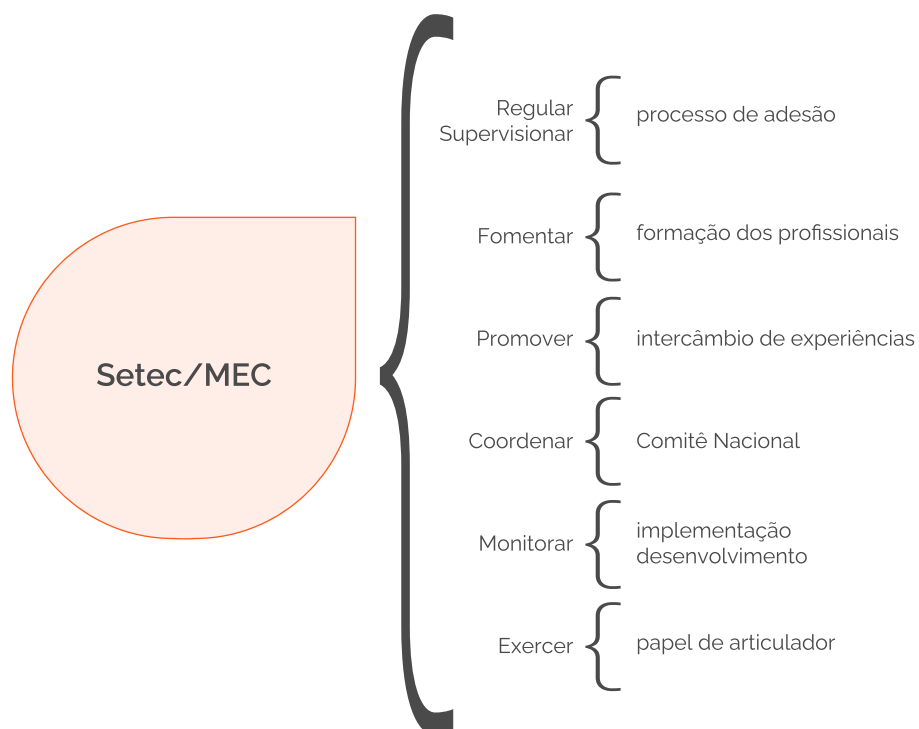
As atribuições relacionadas à formação dos profissionais envolvidos nos processos de certificação (em suas várias frentes, incluída a formação para realização dos processos de avaliação de conhecimentos e competências profissionais), e à promoção de intercâmbio de experiências, em certa medida, estão direcionadas à construção de entendimentos e estabelecimento de uma cultura em torno das possibilidades de reconhecimento formal de conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos pelos(as) trabalhadores(as).

A coordenação do Comitê Nacional e o exercício da função de articulação dos agentes institucionais integrantes da Rede, por sua vez, colocam a Setec como agente responsável pela indução dessa estrutura reticulada.

Enfim, cabe destacar que é de responsabilidade dessa Secretaria a emissão e definição de procedimentos operacionais adicionais, quando necessário e a publicização das instituições de ensino/redes integrantes da Rede Certifica.



Figura 3: Atribuições da Setec/MEC na Rede Certificada



O Comitê Nacional é definido como fórum consultivo vinculado à Setec/MEC. O caráter consultivo desse espaço implica que o Comitê não possui poder decisório, ou seja, de deliberação. Sua função é de aconselhamento por meio da emissão de pareceres em relação a assuntos da Rede sobre os quais seja consultado e manifestações sobre temas que seus membros considerem importantes para a política. Sua atuação tem como objetivo o fortalecimento da Rede Certificada, sendo importante que conte com representantes dos(as) trabalhadores(as), do setor produtivo e de órgãos que atuam com políticas sociais convergentes com as finalidades da Rede Certificada, como é, notadamente, o caso do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

É nesse sentido que são colocadas para o Comitê Nacional as atribuições de:

- I. propor diretrizes para a política de certificação profissional e para o processo de adesão de unidades certificadoras;
- II. acompanhar e avaliar a implementação e o desenvolvimento da Rede Certificada;
- III. recomendar articulações de iniciativas de certificação profissional com as políticas sociais, educacionais, culturais, de ciência, tecnologia e inovação, e de trabalho, emprego e renda, econômicas, sem prejuízo de outras políticas públicas afins;

- IV. propor medidas de aprimoramento da Rede Certifica; e
- V. sugerir estratégias que contribuam para a difusão e consolidação da certificação profissional entre instituições de ensino, público potencial e setor produtivo.

Figura 4: Atribuições do Comitê Nacional da Rede Certifica



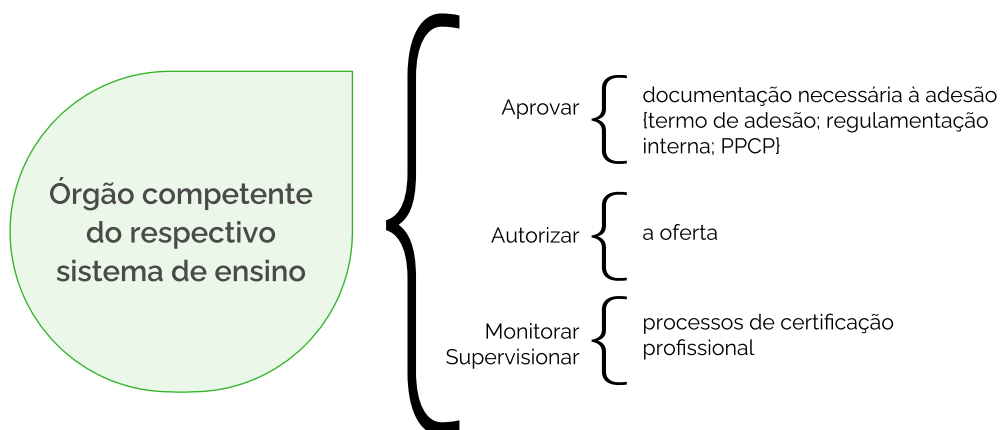
Os órgãos competentes são definidos como aqueles que possuem funções reguladoras nos sistemas de ensino, sendo: os conselhos superiores das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; os colegiados deliberativos dos departamentos nacionais e regionais dos serviços nacionais de aprendizagem, para o sistema federal; e os conselhos estaduais, distrital e municipais de educação para os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino. No caso de instituições de ensino superior que venham a aderir à Rede Certifica, os conselhos universitários.

A esses órgãos compete:

- I. aprovar o termo de adesão das instituições de ensino à Rede Certifica;
- II. aprovar a regulamentação interna da certificação profissional;
- III. aprovar o Projeto Pedagógico de Certificação Profissional – PPCP e autorizar a respectiva oferta;
- IV. monitorar e supervisionar a implementação e o desenvolvimento dos processos de certificação profissional no âmbito institucional.



Figura 5: Atribuições dos órgãos competentes



Podem aderir à Rede Certifica instituições de ensino/redes dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais com oferta de educação profissional e tecnológica. Vale lembrar que, no âmbito do sistema federal, existem diferentes tipos de instituições com oferta de cursos da educação profissional e tecnológica, entre elas: as integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e as dos serviços nacionais de aprendizagem, nos termos dos artigos. 20 e 20-A da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com as alterações dadas pela Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013. No caso das instituições de educação superior, podem aderir à Rede Certifica aquelas que possuem autonomia, ou seja, universidades e centros universitários⁴⁶.

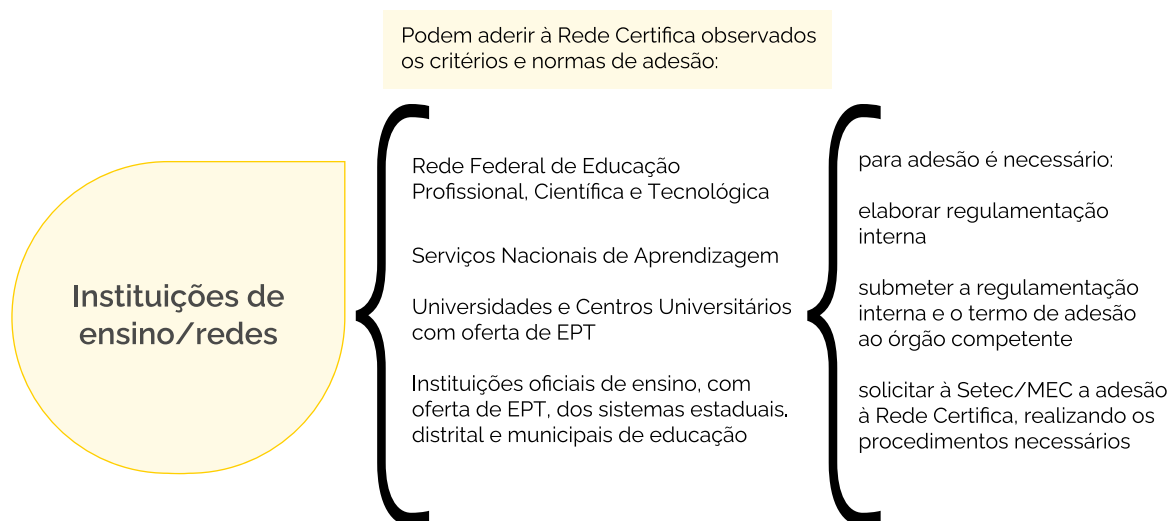
Para adesão à Rede Certifica, a instituição de ensino/rede deverá:

- I. elaborar a regulamentação interna e submetê-la ao órgão competente do respectivo sistema de ensino;
- II. submeter o termo de adesão para aprovação pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino; e
- III. solicitar adesão à Rede Certifica para a Setec/MEC por meio da inserção do termo de adesão e da regulamentação interna no Sistec.

Após análise e aprovação dos documentos pelo órgão competente, este autorizará a oferta do(s) processo(s) de certificação profissional. Nesse momento, a instituição de ensino/rede deverá inserir no Sistec os documentos exigidos, formalizando junto à Setec/MEC a solicitação de adesão à Rede Certifica. Verificada a conformidade da instituição de ensino/rede para adesão à Rede Certifica, todas as suas unidades tornam-se unidades certificadoras.

46 Para os centros universitários existem casos em que há proibição específica para criação de cursos.

Figura 6: Instituições de ensino/redes que podem aderir à Rede Certificada



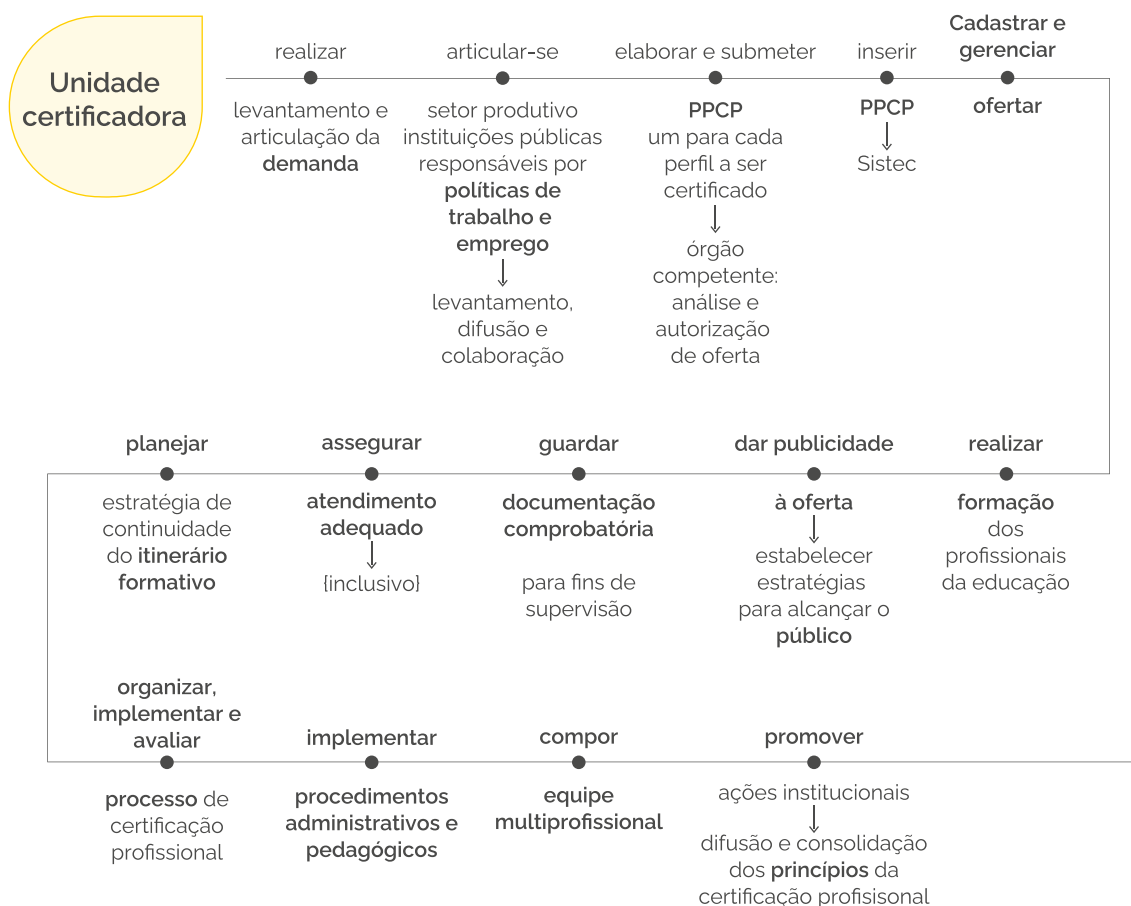
A unidade certificadora é onde efetivamente se desenrola o processo de certificação profissional, estando vinculada à instituição de ensino ou rede que realizou todos os procedimentos para adesão à Rede Certificada. Cabe à unidade certificadora realizar um conjunto de procedimentos antes, ao longo e após a implementação do processo de certificação profissional:

- I. realizar levantamento e articulação da demanda para a certificação profissional;
- II. articular-se ao setor produtivo e às instituições públicas responsáveis pelas políticas de trabalho e emprego, para levantamento, difusão e colaboração nos processos de certificação;
- III. elaborar e submeter PPCP para cada perfil a ser certificado ao órgão competente do respectivo sistema de ensino para análise e autorização da oferta;
- IV. inserir, no Sistec, o PPCP aprovado pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino;
- V. cadastrar e gerenciar a oferta de certificação profissional no Sistec;
- VI. realizar formação dos profissionais de educação que atuarão no processo de certificação profissional;
- VII. dar publicidade a sua oferta de certificação profissional e estabelecer estratégias para alcançar potenciais interessados;
- VIII. promover ações institucionais que contribuam para a difusão e consolidação dos princípios da certificação profissional;
- IX. compor equipe multiprofissional para o desenvolvimento da certificação profissional;



- X. X - implementar procedimentos administrativos e pedagógicos para a oferta da certificação profissional;
- XI. XI - organizar, implementar e avaliar o processo de certificação profissional;
- XII. XII - planejar estratégias que possibilitem aos trabalhadores a continuidade do seu itinerário formativo e elevação de escolaridade, conforme a necessidade do público a ser atendido;
- XIII. XIII - assegurar o atendimento adequado ao trabalhador no desenvolvimento do processo de certificação profissional, inclusive às pessoas com deficiência; e
- XIV. XIV - guardar a documentação comprobatória do processo de certificação profissional por pelo menos 10 anos, para fins de supervisão pelo respectivo sistema de ensino.

Figura 7: Atribuições da Unidade Certificadora



Os procedimentos preparatórios envolvem, entre outras iniciativas, levantamentos de informações sobre demanda e público, articulações com outros agentes, planejamento do processo com a elaboração da documentação pertinente, constituição das equipes multiprofissionais e formação do pessoal envolvido, planejamento da publicidade e das formas de comunicação com o público potencial,



desenvolvimento de instrumentos, metodologias e estratégias necessárias à realização do processo de certificação profissional e a organização dos processos administrativos e pedagógicos relacionados a essa oferta.

Na fase inicial para o planejamento da oferta, faz-se necessário o levantamento da demanda de certificação profissional. Nesse sentido, além da análise de dados estatísticos, é importante a articulação com diferentes agentes, inclusive com representações dos(as) trabalhadores(as), associações, movimentos sociais, representantes do setor produtivo e do poder público, entre outros. Esse movimento permite um mapeamento mais apurado, além do envolvimento desses agentes desde o princípio da ação, contribuindo para difusão do processo e construção de possibilidades de colaboração.

A unidade certificadora deverá também elaborar o PPCP para cada perfil a ser certificado. O PPCP funciona como um projeto pedagógico de curso e deve ser elaborado com igual cuidado e atenção. Nele serão explicitados as concepções e fundamentos que orientarão o trabalho da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa do processo de certificação profissional. O PPCP deverá ser submetido ao órgão competente para análise e autorização da oferta, e, em seguida, inserido no Sistec. Também cabe à unidade certificadora o cadastramento e o gerenciamento de suas ofertas no Sistec.

Ainda na fase de preparação, a unidade certificadora deve realizar formação dos profissionais de educação que atuarão no processo de certificação profissional, e compor equipe multiprofissional que realizará os procedimentos de acolhimento, avaliação e encaminhamento. A formação é passo essencial para a compreensão da proposta e desenvolvimento de estratégias mais adequadas a cada etapa da oferta. Em relação à composição das equipes é importante que todos os integrantes tenham realizado as ações de formação e busquem por práticas de avaliação de caráter diagnóstico-formativo e inclusivas. Lembrando que cabe à equipe multiprofissional a orientação dos(as) trabalhadores(as) em relação a possíveis itinerários de formação, devendo essa planejar estratégias para esses encaminhamentos em consonância com o estabelecido no respectivo PPCP.

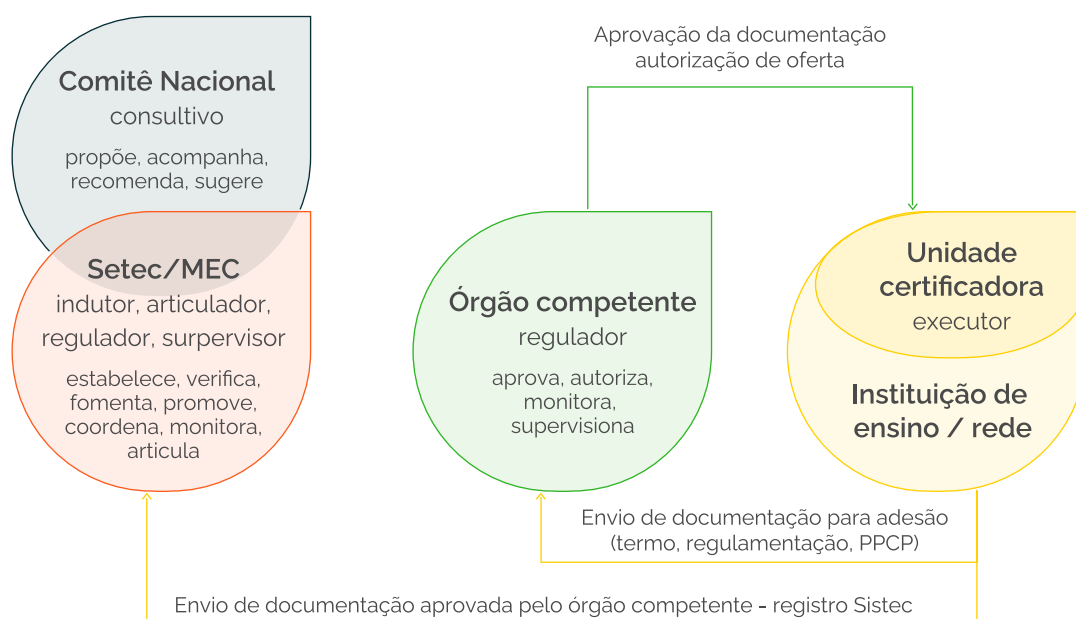
Outras ações necessárias estão relacionadas à publicidade da oferta com estratégias de comunicação que permitam alcançar potenciais interessados; à promoção de ações institucionais que contribuam para a difusão e consolidação dos princípios da certificação profissional; à implementação de procedimentos administrativos e pedagógicos necessários ao bom funcionamento do processo; e a organização do processo em si, em todas as suas etapas, o que pode incluir, quando necessário, a realização de adaptações razoáveis e a produção de materiais acessíveis, entre outras providências que visem assegurar o atendimento adequado aos(as) trabalhadores(as), inclusive àqueles(as) com deficiência, no desenvolvimento do processo de certificação profissional.



Uma vez implementado o processo de certificação profissional, a unidade certificadora deverá realizar sua avaliação durante e ao final, buscando identificar, entre outros aspectos, possíveis pontos de melhoria, pontos fortes, aprendizagens e perspectivas. Enfim, cabe lembrar, que para fins de supervisão, é necessária a guarda da documentação comprobatória do processo de certificação profissional por pelo menos 10 (dez) anos.

A figura a seguir procura apresentar de modo esquemático a organização da Rede Certifica com base no caráter das ações de cada um dos agentes institucionais.

Figura 8: Organização da Rede Certifica



3.2. A ADEÇÃO À REDE CERTIFICA

Conforme visto, a participação na Rede Certifica requer a submissão de um conjunto de documentos para análise e aprovação pelo órgão competente ao qual se vincula a instituição de ensino ou rede de educação profissional e tecnológica. O termo de adesão é documento padronizado a ser preenchido pela instituição/rede. A regulamentação interna, porém, deve ser elaborada pela instituição de ensino/rede e o(s) PPCP pela unidade certificadora. Em ambos os casos devem ser observados alguns requisitos como veremos a seguir.

3.2.1 Regulamentação interna

A regulamentação interna deve estabelecer as normas específicas, no âmbito da instituição de ensino/rede, tendo em vista o desenvolvimento dos processos de certificação profissional em suas unidades certificadoras. Segundo a Portaria Rede Certifica, tal regulamentação deve conter, no mínimo, normas sobre:



- I. forma de acesso aos processos de certificação profissional;
- II. caracterização do público beneficiário da certificação profissional;
- III. requisitos para oferta de processos de certificação profissional pelas unidades;
- IV. etapas que constituem os processos de certificação profissional;
- V. tipos de certificação e documentos emitidos;
- VI. concepção de avaliação diagnóstico-formativa no processo de certificação profissional;
- VII. condições para funcionamento da certificação profissional nas unidades certificadoras;
- VIII. processo de avaliação;
- IX. critérios de avaliação de conhecimentos e competências profissionais;
- X. Critérios de aprovação em processos de certificação profissional;
- XI. possibilidade de recurso quanto ao resultado da certificação profissional; e
- XII. possibilidades de elevação de escolaridade e/ou de inclusão de trabalhadores que concluíram o processo de certificação em itinerários formativos correspondentes, de acordo com a necessidade do público a ser atendido.

Na elaboração da regulamentação interna, é importante que as instituições de ensino/redes observem os princípios, concepções e fundamentos da política de certificação profissional, mantendo coerência com as finalidades e objetivos da Rede Certifica.

Formas de acesso

Na definição das formas de acesso, é importante que a instituição de ensino/rede tenha uma boa caracterização da demanda, o que implica um diagnóstico acurado dos públicos potenciais no território por ela abarcado e dos tipos de certificação requeridos entre outros aspectos. Essas informações são fundamentais para a construção de possibilidades de acesso que contemplem a diversidade desses públicos, incluindo aspectos relativos ao acesso de pessoas com deficiência. O acesso ao processo de certificação pode também se dar por meio de acordos com entidades de classe, órgãos públicos e outros agentes conforme as demandas mapeadas.

A questão do acesso está intimamente ligada à capacidade de promover uma comunicação com linguagem e estratégias adequadas de divulgação para os públicos que se pretende alcançar.



Caracterização do público

A caracterização do público é fator essencial para a escolha das formas de acesso e também base para o desenho de todas as etapas do processo de certificação profissional. É importante lembrar que o público beneficiário da política é constituído por trabalhadores(as) maiores de 18 anos que buscam o reconhecimento dos conhecimentos e competências profissionais adquiridos em diferentes espaços educativos e de distintas formas, independentemente se estão ou não trabalhando.

Trata-se de um público bastante diverso. Porém, essas pessoas compartilham algumas motivações: o desejo de uma vida melhor, a vontade de prosseguir com os estudos, de aprofundar seus conhecimentos profissionais, de se inserir ou reinserir no mundo do trabalho. A questão da escolaridade se coloca de forma contundente. Muitas dessas pessoas possuem os conhecimentos e competências relacionados ao trabalho que realizam, mas não têm a escolaridade mínima definida nos catálogos e outros documentos referenciais da oferta de cursos da educação profissional e tecnológica. Como acolhê-las e proporcionar o acesso à educação ao invés de, mais uma vez, excluí-las?

Nesse sentido, as instituições de ensino/redes integrantes da Rede Certifica são convidadas a pensar processos de certificação profissional mais ousados, integrados com outras oportunidades educacionais, com a experimentação de diferentes formatos e outras soluções que possam vir a se materializar a partir de estudos e pesquisas sobre o tema.

Nesse item da regulamentação interna, além de idade mínima, escolaridade requerida (completa ou incompleta) de acordo com o(s) respectivo(s) processos de certificação profissional, podem ser incluídas indicações de experiências laborais anteriores e outros aspectos considerados relevantes.

É também necessária a previsão de atendimento para pessoas com deficiência, observada a legislação vigente: a possibilidade de certificação adaptada, com terminalidades e certificações específicas, medidas de apoio, recursos e serviços de acessibilidade, adaptações razoáveis e outras condições que permitam a participação no processo de certificação profissional com autonomia e independência.

Requisitos para oferta de processos de certificação profissional pelas unidades

Nesse item da regulamentação interna, devem constar as informações relativas ao cumprimento pela unidade certificadora dos requisitos para oferta de processo de certificação profissional, que deverá ser indicado no PPCP. Lembrando que para tanto é necessário que a unidade tenha oferta do curso de referência em consonância com o tipo de certificação pretendida (qualificação profissional; técnica;



de especialização profissional técnica; ou tecnológica), atendida as exigências para cada caso, e tenha realizado todos os procedimentos junto ao órgão competente para autorização da oferta e junto à Setec para verificação.

Etapas do processo de certificação profissional

Na regulamentação interna, é necessária a descrição de todas as etapas do processo de certificação profissional, devendo, no mínimo, constar as seguintes etapas: inscrição, acolhimento, matrícula, avaliação, certificação e encaminhamento. Essas etapas deverão ser devidamente detalhadas no PPCP de cada perfil de certificação profissional.

Tipos de certificação e documentos emitidos

A regulamentação interna deve explicitar os tipos de certificação que serão implantados nas unidades certificadoras, relacionando os documentos a serem emitidos. O detalhamento dessas informações deverá constar no PPCP elaborado pela unidade.

Quadro 1: Documentos a serem emitidos por tipo de certificação

Tipos de certificação	Documentos
certificação de qualificação profissional	certificado de qualificação profissional histórico escolar
certificação profissional técnica	diploma de técnico de nível médio histórico escolar
certificação de especialização profissional técnica	certificado de especialista técnico histórico escolar
certificação profissional tecnológica	diploma de graduação tecnológica histórico escolar
não certificado	atestado de reconhecimento

Concepção de avaliação diagnóstico-formativa no processo de certificação profissional

Tal concepção de avaliação é orientadora do processo de certificação profissional e deve ser explicitada na regulamentação interna, incluindo a descrição das metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação. Essa abordagem pressupõe interações pedagógicas, privilegiando o processo. Deve contribuir para



a identificação dos conhecimentos e competências que os(as) trabalhadores(as) já dominam e auxiliar na apreensão do que precisa ser adquirido ou aperfeiçoado.

Por essa concepção, busca-se a efetivação de um acompanhamento sistemático e individualizado, no qual se leve em conta o processo de aprendizagem do(a) trabalhador(a), mas também promova a construção de conhecimento sobre formas e estratégias de avaliação. O caráter diagnóstico-formativo deve perpassar todas as etapas do processo avaliativo.

Condições para funcionamento da certificação profissional nas unidades certificadoras

Nesse item, devem ser descritos todos os recursos disponíveis para a implantação e desenvolvimento dos processos de certificação profissional: físicos, de pessoas, metodológicos e financeiros.

A infraestrutura física compreende os laboratórios, equipamentos, materiais de consumo, salas, oficinas etc., em conformidade com o exigido pelo processo avaliativo-formativo, sendo definida no PPCP. Deve estar em condições adequadas de forma a garantir a qualidade, confiabilidade e justiça das avaliações. A infraestrutura física e tecnológica deve ser a já existente para os respectivos cursos referência, de acordo com os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos (CNCT) e de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), podendo, adicionalmente, ser utilizados outros espaços e estruturas da unidade, garantidas as condições para que o processo de certificação profissional ocorra de forma íntegra. O ambiente de trabalho também é um espaço no qual a avaliação pode ser realizada.

A definição dos profissionais requeridos para o processo de certificação deve considerar os perfis necessários para: o desenvolvimento das etapas, os procedimentos administrativos e pedagógicos necessários, o desenvolvimento das metodologias, a elaboração dos instrumentos de avaliação, a realização das avaliações teórico-práticas, por fim, as articulações com os diversos agentes envolvidos.

Vale lembrar que as etapas de acolhimento, avaliação e encaminhamento devem ser realizadas pela equipe multiprofissional e prever atendimento individual ao(à) beneficiário(a), quando necessário. A equipe multiprofissional deve ser constituída por profissionais da área educacional e da área específica correspondente ao perfil de certificação.

Todo o pessoal envolvido deve ser formado, considerando as diferentes funções e atividades a serem realizadas ao longo do processo de certificação profissional. Destacamos a necessidade de formação do pessoal responsável pelo desenvolvimento e aplicação dos instrumentos de avaliação, levando em conta as características do processo, definidas no PPCP.



Sobre os recursos metodológicos, ressaltamos aqueles voltados a assegurar a transparência, credibilidade e equidade do processo, a formação dos profissionais envolvidos de acordo com suas funções e atividades e as ações de acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo de certificação profissional.

Enfim, acerca dos recursos financeiros, devem ser considerados aqueles necessários para a sustentabilidade do processo, desde sua implementação, à manutenção e ao desenvolvimento de melhorias.

Processo de avaliação

A regulamentação deve nortear o processo avaliativo, indicando, se for o caso, fases de aplicação, instrumentos, métodos etc., os quais serão utilizados no PPCP. Deve indicar ainda a possibilidades de complementação ou continuação de estudos com base nos resultados do processo de certificação profissional,

Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação teórico-prática envolvem a definição das habilidades, conhecimentos e competências que serão aferidos em consonância com o perfil de certificação, dialogando com o perfil de conclusão do curso de referência. Presume a definição dos parâmetros de comparação e a explicitação dos resultados pretendidos. Podem ser explorados, por exemplo, graus de autonomia na realização das atividades práticas ou níveis de proficiência a depender do objeto da avaliação.

Critérios de aprovação em processos de certificação profissional

Os critérios de aprovação devem ser coerentes com os definidos no curso de referência e constar no PPCP.

Possibilidade de recurso

A regulamentação deve garantir a possibilidade de recurso ao(à) participante que deseje recorrer do resultado da certificação profissional, com definições de prazos, formas, instrumentos, procedimentos, nível de acesso aos registros etc. Também deve indicar o que pode levar ao indeferimento de um recurso e a impossibilidade de novo recurso para um mesmo fato.

Possibilidades de elevação de escolaridade e inclusão profissional

A etapa de encaminhamento é o momento da entrega da documentação do processo de certificação profissional e, também, de orientação sobre possibilidades de estudo e trabalho. Para aqueles(as) que **não alcançaram a certificação**, envolve



esclarecimentos e direcionamentos em relação a alternativas de complementação de estudos para elevação de escolaridade, conclusão de sua formação profissional, assim como orientações em relação à inserção profissional com a condução para o Sistema Nacional de Emprego (SINE), conforme o caso. Para aqueles(as) que alcançaram a certificação, inclui orientações quanto à continuidade de estudos dentro de um itinerário formativo e sobre inserção laboral.

Com base no resultado do processo é possível informar os(as) participantes sobre eventuais lacunas, pontos de desenvolvimento e potencialidades, de forma a auxiliar na tomada de decisões de acordo com suas pretensões educacionais e profissionais.

3.2.2. RENOVAÇÃO DA ADESÃO À REDE CERTIFICA

A adesão à Rede Certifica deve ser renovada a cada cinco anos, mediante solicitação da instituição de ensino/rede. Caso não seja requerida a renovação, a instituição/rede será inabilitada para inserir novos PPCP no Sistec e estará impedida de ofertar novos processos de certificação profissional no âmbito da Rede Certifica.

3.2.3. REGRAS DE TRANSIÇÃO

As instituições de ensino que elaboraram regulamentação interna e PPCP com base na Portaria MEC nº 24, de 19 de janeiro de 2021, precisarão ajustá-los ante as normas da Rede Certifica.

3.3. TIPOS DE CERTIFICAÇÃO

A classificação dos tipos de certificação profissional toma por critério o tipo de curso da educação profissional e tecnológica a que está vinculada, sendo:

- certificação de qualificação profissional;
- certificação profissional técnica;
- certificação de especialização profissional técnica; e
- certificação profissional tecnológica.

A oferta do processo de certificação profissional para um determinado perfil exige a oferta, pela unidade certificadora, de curso de educação profissional e tecnológica correspondente, denominado curso de referência. Cada tipo de certificação profissional tem implicações sobre a caracterização do público, os requisitos de acesso e condições de oferta pela unidade certificadora, resultando na emissão de documentos equivalentes aos de conclusão do curso de referência.



Quadro 2: Tipos de certificação profissional, documentos emitidos e exigências

Tipo	Documento emitido	Exigência
certificação de qualificação profissional	certificado de qualificação profissional	nível de escolaridade definido no PPCP
certificação profissional técnica	diploma de técnico de nível médio referente a curso constante do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)	certificado de conclusão do ensino médio
certificação de especialização profissional técnica	certificado de especialista técnico	diploma de técnico correspondente ao perfil a ser certificado
certificação profissional tecnológica	diploma de graduação tecnológica referente a curso superior de tecnologia constante do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST)	certificado de conclusão do ensino médio

Os certificados e diplomas emitidos como ateste da aprovação no processo de certificação profissional deverão ser acompanhados de histórico escolar. No histórico deve constar a lista dos componentes curriculares do curso de referência correspondente com as respectivas cargas horárias e avaliação. No caso do histórico que acompanha o certificado de qualificação profissional, devem ser incluídas as competências profissionais definidas no perfil de conclusão da respectiva unidade curricular, módulo ou etapa, com as cargas horárias.

Os certificados e diplomas emitidos a partir de processo de certificação profissional provam que seus titulares possuem a formação requerida para a conclusão do curso, unidade curricular, módulo ou etapa, conforme o tipo de certificação. Portanto, a forma de sua obtenção e a modalidade educacional empregada não devem constar no documento expedido.

No caso de o(a) trabalhador(a) não alcançar integralmente o perfil a ser certificado, não fazendo jus ao certificado ou diploma, deverá ser emitido o atestado de reconhecimento como documento que confirma sua participação no processo de certificação profissional. O atestado de reconhecimento deve trazer o registro dos conhecimentos e das competências profissionais demonstrados e reconhecidos no processo de certificação profissional. Tal reconhecimento poderá ser aproveitado para continuidade de estudos, de acordo com regulamento institucional.



É possível a previsão de certificações intermediárias dentro dos diferentes tipos de certificação profissional, ainda que o curso de referência não contemple tal possibilidade. Essa construção surge da preocupação de estruturação de processos mais adequados às demandas do público a ser atendido, em particular das pessoas com deficiência, mas também daquelas que por algum motivo não se veem em condição de realizar o processo completo sem interrupção.

3.4. REQUISITOS PARA OFERTA QUANTO AO CURSO DE REFERÊNCIA

Vimos que a certificação de um perfil profissional está atrelada a um curso referência. No quadro a seguir, buscamos sintetizar os requisitos necessários para cada tipo de certificação.

Quadro 3: Requisitos para oferta em função do tipo de certificação profissional

Tipo	Requisito quanto ao curso de referência	Tempo mínimo de oferta do curso de referência
certificação de qualificação profissional	ter oferta de um dos seguintes cursos: - ou qualificação profissional, - ou técnico, - ou superior de tecnologia, correspondente ao perfil a ser certificado. No caso de curso técnico ou curso superior de tecnologia, é necessário que haja a previsão de certificação intermediária no projeto pedagógico do curso.	a) se curso de qualificação: 1 turma por ano, a contar de sua implantação b) se curso técnico ou superior de tecnologia: 3 anos a contar de sua implantação
certificação técnica	ter oferta de curso técnico correspondente ao perfil a ser certificado	3 anos a contar de sua implantação
certificação de especialização técnica	ter oferta de especialização técnica ou de curso técnico correspondente ao perfil a ser certificado	a) se especialização técnica: 1 ano a contar de sua implantação b) se curso técnico: 3 anos a contar de sua implantação
certificação tecnológica	ter oferta de curso superior de tecnologia correspondente ao perfil a ser certificado	deve estar devidamente reconhecido, com conceito igual ou superior a 3 no Sistema e-MEC



Na certificação de qualificação profissional, a correspondência entre o perfil a ser certificado e o curso de referência deve ser orientada, conforme o caso, por um dos seguintes documentos: Classificação Brasileira de Ocupação (CBO); Quadro Brasileiro de Qualificações (QBQ); CNCT; Guia Pronatec; ou CNCST

Lembrando que a infraestrutura física e tecnológica a ser disponibilizada para o processo de certificação profissional deve ser a utilizada pelo curso de referência, que, por sua vez, deve estar de acordo com os requisitos mínimos apontados nos catálogos nacionais citados.

3.5. O PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Como dito anteriormente, cada perfil a ser certificado exige a elaboração de um PPCP vinculado a um curso já ofertado pela unidade certificadora. No caso da certificação técnica e certificação tecnológica, o perfil de certificação deve ser equivalente ao perfil de conclusão do curso referência. PPCP deve, ainda, observar os normativos e demais documentos referenciais pertinentes.

3.5.1. PROJETO PEDAGÓGICO DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (PPCP)

Uma vez que corresponde a um projeto pedagógico de curso, o PPCP, de acordo com Portaria Rede Certifica, deve observar uma estrutura básica, que contenha, pelo menos:

- I.** identificação da certificação profissional, vinculada ao curso de referência;
- II.** descrição do cumprimento dos requisitos para oferta, conforme o art. 17 desta Portaria;
- III.** justificativa e objetivos da oferta;
- IV.** público a ser atendido e estratégia de busca ativa para alcançá-lo;
- V.** descrição do perfil profissional de conclusão objeto da certificação profissional;
- VI.** conhecimentos e competências profissionais a serem avaliados;
- VII.** forma e requisitos de acesso, inclusive escolaridade mínima;
- VIII.** descrição do processo de certificação profissional, inclusive etapas e procedimentos;
- IX.** instrumentos e critérios de avaliação do trabalhador;
- X.** estratégias de oferta de elevação de escolaridade e de itinerário formativo, conforme necessidade do público a ser atendido, por meio de oferta própria ou parcerias;



- XI. equipamentos e infraestrutura disponíveis;
- XII. caracterização da equipe multiprofissional composta por, no mínimo, 1 (um) profissional de educação e 2 (dois) da área específica correspondente à certificação profissional; e
- XIII. documentação a ser emitida, constando atestados de reconhecimento, histórico escolar, certificado ou diplomas.

É recomendada a previsão de certificações intermediárias no PPCP referente à certificação profissional técnica e tecnológica, mesmo sem essa previsão no curso de referência. Elas podem ser pensadas como estratégias que dialoguem com as demandas de inserção laboral dos(as) trabalhadores(as) jovens e adultos(as) em geral. De forma específica, podem contribuir para o atendimento adequado das pessoas com deficiência, como visto anteriormente. Vale destacar que o acolhimento desse público requer a garantia das condições necessárias, incluindo a eliminação de diferentes barreiras, devendo ser observadas a legislação e as normas específicas vigentes.

3.5.2. PUBLICIDADE

Considerando o princípio da publicidade, as unidades certificadoras devem tornar pública sua oferta de processos de certificação profissional, devendo essa ser disponibilizada no site institucional, sem prejuízo de outras formas de publicização por meio de diferentes estratégias e canais de comunicação. Deve ser dada publicidade mesmo à oferta de turma fechada decorrente de acordo com entidade, órgão público etc. Segundo a Portaria Rede Certifica, a publicidade feita no site institucional deverá garantir, no mínimo, as seguintes informações:

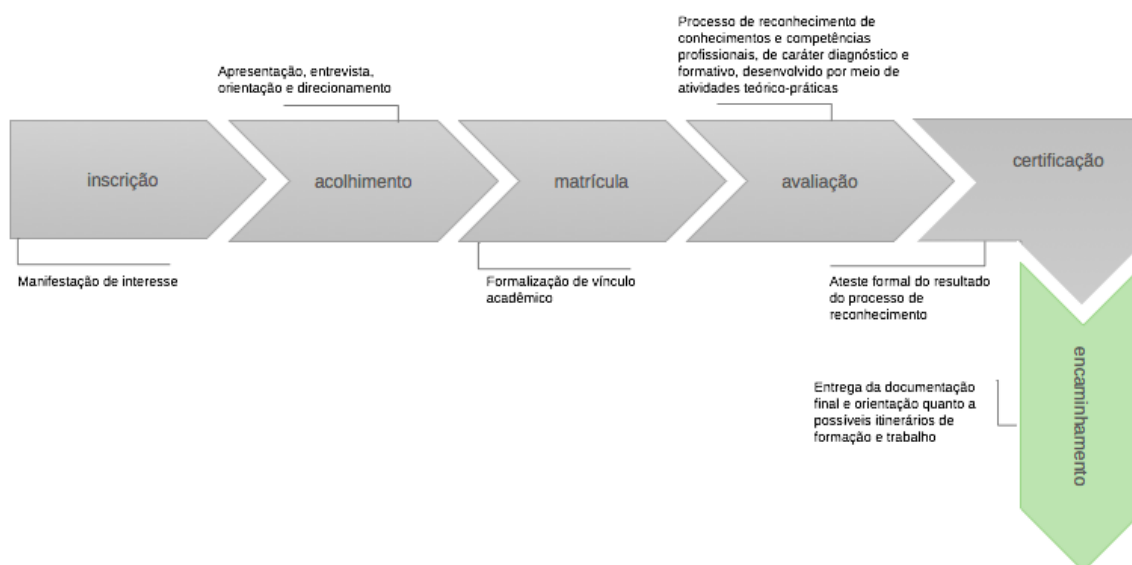
- VIII. os perfis a serem certificados (correspondentes aos perfis de conclusão dos cursos de referência);
- IX. os conhecimentos e competências a serem avaliados;
- X. a gratuidade do processo de certificação profissional;
- XI. os procedimentos e orientações sobre a inscrição;
- XII. os critérios e os documentos necessários para efetuar a matrícula;
- XIII. as etapas do processo de certificação profissional;
- XIV. o cronograma de atendimento, especificando etapas e prazos;
- XV. os critérios de aprovação;
- XVI. a possibilidade de interposição de recurso quanto ao resultado da avaliação;
- XVII. os documentos a serem emitidos.



3.5.3. ETAPAS DO PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

São etapas obrigatórias do processo de certificação profissional: inscrição, acolhimento, matrícula, avaliação, certificação e encaminhamento. É importante que no PPCP esteja explicitado o fio lógico de cada etapa, detalhando a forma como será desenvolvida, em que momento ocorrerá, quais os responsáveis por sua condução, que recursos irá necessitar.

Figura 9: Etapas obrigatórias do processo de certificação profissional



Inscrição

A etapa de inscrição é o momento em que é registrada a manifestação de interesse dos(as) interessados(as) em participar do processo de certificação profissional.

Acolhimento

A etapa de acolhimento é momento importantíssimo para esclarecimentos e integração dos(as) interessados(as), envolvendo diferentes ações:

- apresentação detalhada das etapas do processo de certificação profissional;
- condução de entrevista diagnóstica para levantamento da história profissional e educacional do(a) trabalhador(a), na composição de um memorial socioprofissional;



- orientação e direcionamento do(a) trabalhador(a), com base no memorial socioprofissional, para a matrícula no processo de certificação profissional ou, quando for o caso, para cursos de educação profissional e tecnológica, considerando a decisão do(a) trabalhador(a) em relação a essas possibilidades.

No que diz respeito à integração dos interessados, é preciso construir um ambiente de interação, confiança e pertencimento, de modo que o trabalhador se sinta à vontade e seguro em todo o processo de certificação profissional.

Matrícula

A matrícula expressa a formalização do vínculo acadêmico do(a) trabalhador(a) com a unidade certificadora para a realização do processo de certificação profissional. Ela dá ao(à) participante do processo situação similar à dos(as) demais estudantes da unidade.

Avaliação

A etapa de avaliação se constitui como processo caráter diagnóstico-formativo voltado à verificação e reconhecimento de conhecimentos e competências profissionais. Abrange a realização de atividades avaliativas teórico-práticas, conduzidas em momentos individuais e coletivos, em ambientes escolares ou no ambiente de trabalho.

Certificação

A certificação é o momento em que se efetiva o registro dos conhecimentos e competências profissionais reconhecidos e validados, com a emissão dos documentos pertinentes (histórico escolar, diploma, certificado ou atestado de reconhecimento).

Encaminhamento

Na etapa de encaminhamento é realizada a entrega formal ao(à) trabalhador(a) dos documentos comprobatórios da participação no processo de certificação profissional de acordo com o tipo de certificação e resultado do processo avaliativo. Nesse momento é feita também a orientação do(a) trabalhador(a) quanto às possibilidades em suas trajetórias de trabalho e acadêmica. Dessa forma, deve indicar, com referência no resultado obtido no processo de certificação profissional, possíveis caminhos no exercício profissional e para prosseguimento de estudos.



No campo educacional, tal orientação deve apontar, conforme o caso, oportunidades de elevação de escolaridade, de complementação de formação profissional, e outros possíveis caminhos no meio escolar/acadêmico. No campo laboral, pode orientar em relação a alternativas para geração de renda, possibilidades de inserção no mundo de trabalho, incluindo o encaminhamento ao Sistema Nacional de Emprego (SINE) entre outras possibilidades.

As etapas de acolhimento, avaliação e encaminhamento devem ter seu desenvolvimento conduzido pela equipe multiprofissional e prever o atendimento individual do(a) trabalhador(a) nas situações em que se fizer necessário.

3.5.4. INTEGRAÇÃO AO CALENDÁRIO ESCOLAR

Os processos de certificação profissional devem, sempre que possível, ser integrados ao calendário escolar da unidade de ensino, de modo a propiciar a inclusão do trabalhador no processo educativo e o planejamento adequado da carga horária docente, das atividades de divulgação, do agendamento de recursos e das demais etapas do processo.

3.5.5. GRATUIDADE

A oferta dos processos de certificação profissional no âmbito da Rede Certifica é gratuita para o(a) trabalhador(a). Os custos com o desenvolvimento do processo deverão correr por conta da unidade certificadora, não podendo haver cobrança de taxas para emissão da primeira via de qualquer documento do processo de certificação profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGpp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 27 fev. 2024.

ANTUNES, Ricardo. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital? **Laborale**. v. 3, n. 4, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://revistalaborare.org/index.php/laborare/article/view/46>. Acesso em: 25 fev. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. Comissão Interministerial de Certificação Profissional. **Sistema Nacional de Certificação Profissional**: proposta governamental. Brasília: MEC/MTE/MDIC/MS/Mtur/CNE/CNT, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CE nº 17, aprovado em 3 de dezembro de 1997**. Diretrizes operacionais para a Educação profissional, em nível nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf. Acesso em 25 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CENE/CEB nº 16, aprovado em 05 de outubro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em 24 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CENE/CEB nº 39, aprovado em 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto no 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14428&Itemid= Acesso em: 23 fev. 2024.



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, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 28 fev. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 29 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Painel Intergovernamental sobre Mudanças do Clima – IPCC. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/SEPED/clima/ciencia_do_clima/painel_intergovernamental_sobre_mudanca_do_clima.html. Acesso em 30 mar. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho em Emprego. **Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014**. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede CERTIFIC. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-interministerial-5-2014_269742.html. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho em Emprego. **Portaria Interministerial MEC/TEM nº 1.082, de 20 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-interministerial-1082-2009_218997.html. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Minuta de Portaria**. Dispõe sobre a Rede Nacional de Certificação Profissional no âmbito do Ministério da Educação Rede Certificação Profissional - MEC. Brasília: MEC/SETEC, s/d (circulação interna).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas (NACIF, Paulo Gabriel Soledade *et al.* org.). Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Técnica nº 470/2013-DPEEPT/SETEC/MEC**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas públicas para Educação profissional e tecnológica**. Proposta em discussão. Brasília: MEC, abr. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Brasília: MEC/ Setec, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Setec, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seminário Certificação Profissional**. Relatório final. Brasília 07 a 09 novembro de 2005. Brasília: MEC; IIEP, 2005b.



BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Avaliação institucional do PROFAE**: principais resultados até dezembro de 2002. Brasília: MS, 2008.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução CODEFAT nº 995, de 15 de fevereiro de 2024**. Institui o Programa Manuel Querino de Qualificação Social e Profissional - PMQ, voltado ao desenvolvimento de ações de qualificação social e profissional a jovens e trabalhadores, de forma a contribuir com a formação geral, o acesso e a permanência no mundo do trabalho. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-codefata-n-995-de-15-de-fevereiro-de-2024-544014150>. Acesso em 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério da Educação. **Rede Nacional de Certificação Profissional** – Rede CERTIFIC. Documento Orientador. Brasília: MTE/MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2740_1-setec-rede-certific-documento-orientador-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio. Ministério da Saúde. Ministério do Turismo. **Portaria Interministerial MTE/MEC/MDIC/MS/MTur nº 24, de 20 de dezembro de 2004**. Cria a Comissão Interministerial de Certificação Profissional. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-interministerial-24-2004_189120.html. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Sumário Executivo**. Novo Caged – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. Estatísticas mensais do emprego formal. Dez. de 2023. Disponível em: http://pdet.mte.gov.br/images/Novo_CAGED/2023/202312/1-sumarioexecutivo.pdf. Acesso em 29 fev. 2024.

CAMPOS, Regina; MACHADO, Lucília. Profissionalização. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação/ UFMG, 2000. p. 262-263.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2a ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, FLACSO, 2005.

DIAS, Deise; MACHADO, Lucília. Divisão social do trabalho. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação/ UFMG, 2000. p.112-113.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Educação profissional e mercado de trabalho**: ainda há muito a avançar. Nota Técnica n. 278, nov. 2023 (Atualização da NT 199, de nov. 2018). Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2023/notaTec278EducacaoProfissional.html> Acesso em 29 fev. 2024.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Emancipação humana. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). **Dicionário de agroecologia e educação**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; EPSJV, 2021. p. 383-389.

HOLZMAN, Lorena. Toyotismo. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (org.) **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011b. p. 426-432.

HOLZMANN, Lorena; CATTANI, Antonio David. Taylorismo. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (org.) **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 382-285.

HOLZMANN, Lorena. Fordismo. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (org.) **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011a. p. 199-203.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Principais resultados 4o trimestre de 2023. Dados atualizados em 16 fev. 2024. (online) IBGE, 2024. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/> Acesso em: 29 fev. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Indicadores. (online) IBGE, 2023a. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 28 fev. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência 2022**. PNAD Contínua. Divulgação dos resultados gerais. DPE, Grupo de Trabalho de Deficiência, divulgação 07 jul. 2023. IBGE, 2023b. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/Oa9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf Acesso em 29 fev. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**. Tabelas – 2023. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2o trimestre, 2022. (online). IBGE, 2023c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em 29 fev. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 29 fev. 2024.



IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Carta de Conjuntura**, 62, Nota 10, 1º trimestre de 2024. (LAMEIRAS, Maria Andreia Parente; HECKSHER, Marcos). Divulgado em 09 fev. 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/wp-content/uploads/2024/02/240209_nota_10.pdf. Acesso em 29 fev. 2024.

JUNIOR, Justino de Souza. Divisão técnica do trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação/ UFMG, 2000b. p.113.

JUNIOR, Justino de Souza. Mundo do trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação/ UFMG, 2000a. p. 219.

KRAYCHETE, Gabriel; SANTANA, André. Economia dos setores populares e inclusão socioproductiva: conceitos e políticas públicas. **Mercado de Trabalho: economia solidária e políticas públicas**, n. 52, ago. 2012, IPEA, p. 55-62. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3881/1/bmt52_econ03_economiadosssetores.pdf. Acesso em 12 mar. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimentos e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 20 ago. 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em 14 mar. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Capitalismo, trabalho e Educação**. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em 13 mar. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. As relações de produção e a Educação do trabalhador. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. Políticas de certificação de saberes do trabalho no Brasil: a construção da Rede CERTIFIC. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 209-225, mai/ago., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3715>

MACHADO, Lucília. Inserção profissional. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação/ UFMG, 2000. p. 189.

MOURA, Jackeline da Silva; OLIVEIRA, Lais Annanda de Souza; SANTOS, Wasleyane de Meneses. Intersetorialidade e trabalho em rede na gestão das políticas sociais brasileiras. **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas: Civilização ou barbárie o futuro da humanidade**, São Luís/MA, 20 a 23 ago. 2019, Universidade Federal do



Maranhão - UFMA, Centro de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissa_old_1519_15195cca18a54e4e6.pdf . Acesso em 11 mar. 2024.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Brígido, Raimundo; Steffen, Ivo, org., Freire, Lucienne (colab.). **Certificação de Competências Profissionais**. Relatos de algumas experiências brasileiras. Brasília: OIT, 2002. Disponível em: http://www.ilo.org/brasil/publicacoes/WCMS_221668/lang--pt/index.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira (org.). **Perspectivas da Educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de diretrizes curriculares. Brasília: Setec/MEC; São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2012.

PIRES, Denise Elvira. Divisão social do trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª ed. ver. Ampliada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/divsoctra.html>. Acesso em 12 mar. 2024.

RAMOS, Marise. **Trabalho, Educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/trabalho-educacao-e-correntes-pedagogicas-no-brasil-um-estudo-a-partir-da-formacao>. Acesso em 25 fev. 2024.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUFINO, Alexandra Cronemberger; BONFIM, Washington Luís de Sousa. Diversas abordagens conceituais sobre o trabalho em rede. **Barbarói**, p. 119-137, 12 jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.4905>

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. vol.12, n.34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 25 fev. 2025.

SEMERARO, Giovanni. A concepção de "trabalho" na filosofia de Hegel e de Marx. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n.53, p. 87-104, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14991>. Acesso em: 25 fev. 2024.



SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Guia de implantação de processos de certificação profissional**. Brasília: SENAI, 2016.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; CARVALHO, Olgamir Francisco de. Reflexões acerca da noção de competência no pensamento pedagógico contemporâneo no Brasil. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (orgs.). **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 217-232.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer Moreira. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, e13658, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13658>

SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Do saber ao sabor**: estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho. 221 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. Perspectivas epistemológicas da formação profissional nos espaços acadêmico e do trabalho. In: SANTOS, Fernando Marsaro; GOMES, Candido Alberto; RIBEIRO, Tarcísio Araújo Kuhn (org.) **Educação superior em perspectiva**. Vol. III. Brasília: Inep, 2020. p. 211-244. DOI (V. III): <http://dx.doi.org/10.24109/9786558010319.espv3>

ZARIFIAN, P. **O modelo de competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

MINI GLOSSÁRIO E PARA SABER MAIS

Lista de termos selecionados

Certificação da conformidade

Divisão do trabalho

Economia dos setores populares, economia popular, economia social

Economia informal

Economia solidária

Educação profissional e tecnológica (EPT)

Fordismo

Formação profissional

Habilidade profissional

Indicadores sociais

Marcadores sociais da diferença

Modos de produção

Orientação profissional

Processo de trabalho

Reestruturação produtiva

Taylorismo

Toyotismo, Ohnismo, Modelo japonês de produção, Neo e pós fordismo

Trabalho

Trabalho artesanal, produção artesanal

Trabalho decente

Trabalho doméstico

Trabalho fabril, produção fabril, produção mecanizada

Trabalho manufatureiro, produção manufatureira, manufatura

Valor



Certificação da conformidade

Funciona como um selo de qualidade, comprovando que um produto, processo ou serviço atende às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para saber mais:

INMETRO – INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA, QUALIDADE E TECNOLOGIA. Avaliação da conformidade. 6ª ed. Inmetro, 2015. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/inovacao/publicacoes/acpq.pdf>

Divisão do trabalho

Designa o processo de distribuição das diferentes atividades praticadas numa sociedade, sendo essa divisão socialmente determinada. A divisão das tarefas de produção das condições de existência de um grupo ocorre em todas as sociedades, impulsionando a especialização da produção e os sistemas de trocas. No capitalismo, a divisão social fundamental se dá entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, e, ao mesmo tempo, no interior da produção, realiza-se a divisão técnica do trabalho, com a separação dos(as) trabalhadores(as) em funções específicas, fragmentadas. A divisão técnica é própria do modo de produção capitalista, sendo permanentemente aperfeiçoada em função das exigências de geração de valor.

Para saber mais

HOLZMANN, Lorena. Divisão social do trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (org.) Dicionário de trabalho e tecnologia. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 127-130.

PIRES, Denise Elvira. Divisão social do trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 125-130. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

Economia dos setores populares, economia popular, economia social

Refere-se às experiências econômicas originárias e desenvolvidas por grupos populares, orientadas para o atendimento de necessidades também de setores populares. A racionalidade econômica dessas atividades não se orienta precipuamente pela lógica da geração de lucro, mas para a produção de recursos que possibilitem o provimento dos meios de vida.

Para saber mais:

DINIZ, Sibelle Cornélio. Possibilidades da economia popular e solidária no Brasil contemporâneo: apontamentos. Nova Economia, v.29 n.3 p.963-985 2019. Disponi-



vel em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/MrDtQVZFfsBDYL3GL6PBGjS/?format=pdf&lang=pt>

KRAYCHETE, Gabriel; SANTANA, André. Economia dos setores populares e inclusão socioproductiva: conceitos e políticas públicas. Mercado de Trabalho: economia solidária e políticas públicas, n. 52, ago. 2012, IPEA, p. 55-62. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3881/1/bmt52_econ03_economiadosssetores.pdf

Economia informal

O termo busca abarcar o setor e o emprego informais. O conceito de trabalho informal foi definido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1993, na 15ª Reunião dos Estatísticos do Trabalho (RET). Mas somente em 2008 essa Organização passou a ter recomendações específicas para dados da chamada economia informal. As características centrais são a baixa formalização das relações de trabalho ou a ausência desta e a predominância de atividades com baixo nível de organização.

Para saber mais:

OLINTO, Roberto. Economia informal: setor informal, emprego informal, afinal do que estamos verdadeiramente falando - Parte I. Blog do IBRE, FGV. Macroeconomia. Publicado em 03 mar. 2020. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/economia-informal-setor-informal-emprego-informal-afinal-do-que-estamos-verdadeiramente>

Economia solidária

O termo abarca iniciativas heterogêneas de financiamento, produção, circulação e consumo orientadas por uma lógica de cooperação pautada na solidariedade, na autogestão comunitária, tendo em vista o benefício mútuo entre os participantes. Coloca-se como alternativa à economia de mercado, na busca de estratégias de geração de trabalho e renda, podendo estar ou não vinculada à economia popular. Em geral, os(as) trabalhadores(as) são donos(as) da iniciativa e responsáveis pelas decisões relacionadas ao empreendimento.

Para saber mais:

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Observatório Nacional da Economia Solidária e do Cooperativismo. Disponível em: <https://ecosol.dieese.org.br/o-que-e-a-economia-solidaria.php>

SCHIOCHE, Valmor. Institucionalização das Políticas Públicas de Economia Solidária: breve trajetória e desafios. Mercado de trabalho, Economia solidária e políticas



públicas, n. 90, ago. 2009, Ipea. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4085/1/bmt40_08_ECONS_institucionalizacao.pdf

Educação profissional e tecnológica (EPT)

Trata-se de uma modalidade prevista na Lei nº 9.394, de 1996, no Título V: Dos níveis e das modalidades de educação e ensino, Capítulo III, com a redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008. Até 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) utilizava para essa modalidade a nomenclatura educação profissional. Uma modalidade de ensino pode ser definida como um modo específico de organização e estruturação do processo educativo em função da característica básica que a define. Nos casos da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação especial, esta característica básica está relacionada aos públicos a que se destinam. Na educação a distância, a mediação pelas tecnologias. A EPT caracteriza-se simultaneamente pelo objeto e pela finalidade do processo educativo, ou seja, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e a profissionalização. De acordo com o artigo 39 dessa mesma Lei, "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". Isso implica que os cursos da EPT podem ser tanto da educação básica quanto da educação superior, serem desenvolvidos no âmbito de outras modalidades como, por exemplo, os cursos integrados com a EJA, assim como se dar fora dos espaços escolares ou acadêmicos como ocorre nos cursos de formação profissional realizados em ambiente de trabalho.

Para saber mais:

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SILVA, Caetana Juracy Rezende; ARAÚJO, Mariângela. Educação profissional e tecnológica: elementos históricos e conceituais. In: ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Maria (org.). Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos. Brasília: Editora UnB, 2016. p. 311-347.

LIMA FILHO, Domingos Leite; CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto. Educação tecnológica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2ª ed. ver. Ampliada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 190-197. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>.

LORENZET, Deloíze; ANDREOLLA, Felipe; PALUDO, Conceição. Educação profissional e tecnológica (EPT): os desafios da relação trabalho-educação. In: Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.29, n.2, p.15-28, maio-ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/13522>.



Fordismo

Termo relacionado à aplicação dos princípios e técnicas do taylorismo em um conjunto de inovações introduzidas por Henry Ford em sua fábrica de automóveis. O fordismo tornou-se o paradigma organizacional, econômico e político dominante. No fordismo deu-se o aprofundamento da separação entre trabalho e concepção e trabalho de execução. Enfatizou as melhorias nos métodos de trabalho e de produção com a finalidade de reduzir custos e aumentar o consumo.

Para saber mais:

HOLZMANN, Lorena. Fordismo. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (org.) Dicionário de trabalho e tecnologia. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 199-203.

Formação profissional

Em sentido amplo, a formação profissional é delineada por diferentes processos educativos que contribuem para a aquisição e o desenvolvimento de saberes, valores, atitudes e outros atributos relacionados à dimensão do trabalho com vistas à participação na vida produtiva de uma sociedade. O adjetivo profissional atribui um significado mais específico, indicando a preparação para um tipo de trabalho especializado expresso em um ofício ou uma profissão. O termo tem sido tomado como sinônimo de educação profissional. Nos documentos e na literatura sobre formação profissional em âmbito escolar ou acadêmico não se observa padronização quanto ao uso de uma ou outra denominação, sendo encontradas também diferentes combinações com os termos ensino, qualificação, capacitação, a depender das concepções e sentidos que orientam o uso dessas diferentes denominações.

Para saber mais:

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2ª ed. ver. Ampliada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 175-182. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>.

CATTANI, Antonio David; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Formação profissional. In: CATTANI, Antonio David; HOLZAMANN, Lorena. (org.) Dicionário de trabalho e tecnologia. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011. pp. 203-209.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 288-295. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>.



Habilidade profissional

O termo habilidade (*habilitas*) relaciona-se às ideias de posse, capacidade, destreza, potencialidade de realização de algo. A habilidade é compreendida como atributo ou particularidade da pessoa hábil (do Latim *habeo*: possuir, ter). Na perspectiva profissional, tornar-se hábil requer a incorporação de conhecimentos por meio da prática. Uma vez adquirida a proficiência em determinada coisa, esta passa operar como uma segunda natureza. Todavia, a ausência prolongada da prática pode provocar a redução ou mesmo perda da habilidade. Doenças, lesões e outros fatores psicofísicos também podem levar a esse quadro.

Indicadores sociais

São considerados recursos metodológicos que permitem identificar e mensurar aspectos de um dado fenômeno social, auxiliando sua interpretação. São utilizados para diagnóstico, monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos, e outros tipos de intervenção na realidade, bem como em estudos e pesquisas de forma geral. Para que as informações possam ser comparadas é necessária certa padronização na metodologia. É nesse sentido que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem discutido e buscado padronizar a coleta e o tratamento dados sobre a situação do trabalho no mundo.

Para saber mais:

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Terceiro Trimestre de 2022. Jul. set. 2022. Publicado em 17/11/2022. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/2022/pnadc_202203_trimestre_caderno.pdf.

REMY, Maria Alice Pestana de Aguiar; WELLE, Arthur. Fontes de informação e indicadores de mercado de trabalho. CESIT – Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho. Carta Social e do Trabalho, n. 32, out. dez. 2015, Campinas, SP, Instituto de Economia da Unicamp, Tema: Mercado de Trabalho e Educação. p. 2-16. Disponível em: https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2016/10/CartaSocial_32.pdf.

Marcadores sociais da diferença

De acordo com Zamboni, os marcadores são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com "determinadas categorias sociais". Está relacionado com a análise de desigualdades. Os marcadores se constituem pelas características particulares dos indivíduos que nas relações sociais passam a assinalar suas diferenças na reprodução de desigualdades.



Para saber mais:

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 01 ago. 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040037&forceview=1> Acesso em: 12 mar. 2024

Modos de produção

Trata-se de uma categoria de análise do materialismo histórico, baseada nas noções de que de que as formas como os seres humanos produzem as condições de sua existência, sua vida, estão vinculadas a determinadas relações de produção, correspondentes a estágios de desenvolvimento das forças produtivas, e de que essas relações condicionam as estruturas das sociedades em seus ordenamentos jurídico e político.

Para saber mais:

COLAO, Magda Maria. O modo de produção: categoria do materialismo histórico. Movimento. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 143-169, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2907>.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009. (Verbete Modo de produção, p. 301-304). Disponível em: <https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/dicionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>.

Orientação profissional, Orientação para o trabalho

Atividade desenvolvida com o objetivo informar e preparar os indivíduos quanto aos processos de escolha em relação a ingresso, reingresso, mudança e desenvolvimento no mundo do trabalho. Pode trabalhar na dimensão informativa e educacional abordando transformações no mundo do trabalho, compreensão de determinantes de escolha entre outros aspectos que favoreçam escolhas mais conscientes e informadas, assim como na dimensão psicológica por profissional especializado. As formas de trabalho nesse campo são marcadas pelas concepções subjacentes às diferentes abordagens.

Para saber mais:

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. Psicologia da Educação, n. 23, São Paulo, dez. 2006. Disponível em: http://a/pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200002.



BOCK, Silvio Duarte. Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica. 4ª. Ed. amp. São Paulo: Cortez, 2018.

Processo de trabalho

Em sentido geral, representa o trabalho humano na produção de valores de uso. No capitalismo, processo de geração de valor. Os elementos do processo de trabalho são: o trabalho em si, uma atividade produtiva com uma finalidade; o objeto sobre o qual o trabalho é realizado; e os meios que facilitam o processo de trabalho

Para saber mais:

BOTTOMORE, Tom (editor). Processo de produção. In: Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 471-475; p. 370-371. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf

CATTANI, Antonio David. Processo de Trabalho I. HOLZMANN, Lorena. Processo de Trabalho II. In: CATTANI, Antonio David; HOLZAMNN, Lorena. (org.) Dicionário de trabalho e tecnologia. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011. p. 265-268; p. 268-271.

Reestruturação produtiva

Processo complexo de mudanças na configuração do sistema produtivo. Essas mudanças ocorrem principalmente pelas novas tecnologias, em particular os avanços na microeletrônica e nos processos de automação; novas formas de organização do trabalho; inovações gerenciais na área de gestão de pessoas. Observa-se desregulamentação das relações de trabalho, adoção do ideário neoliberal, adoção de modelos de empresas enxutas, organizadas em rede com terceirizações e subcontratações, exigência de trabalhadores polivalentes, processo de trabalho em equipes organizadas em células entre outras.

Para saber mais:

BAUMGARTEN, Maira; HOLZMANN, Lorena. Reestruturação produtiva. In: CATTANI, Antonio David; HOLZAMNN, Lorena. (org.) Dicionário de trabalho e tecnologia. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011. p. 315-319.

Taylorismo

Caracteriza-se como um conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho, sistematizado por F. W. Taylor na chamada Administração Científica do Trabalho. Entre os princípios e técnicas: forte separação entre planeja-



mento e execução; estudos de tempos e movimentos; atribuição de tarefas detalhadamente prescritas; individualização do trabalho; padronização das tarefas e dos instrumentos de trabalho; procedimentos de seleção de trabalhadores(as) de forma pretensamente científica; pagamento individualizado; mensuração objetiva do trabalho; sistema de controle e supervisão funcional; delimitação de tempos de pausa e repouso. O ritmo do trabalho é definido pelo maquinário. O trabalho se torna repetitivo, empobrecido e monótono.

Para saber mais:

HOLZMANN, Lorena; CATTANI, Antonio David. Taylorismo. In: CATTANI, Antonio David; HOLZAMNN, Lorena. (org.) Dicionário de trabalho e tecnologia. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011. p. 382-385.

Toyotismo, Ohnismo, Modelo japonês de produção, Neo e pós fordismo

Reúne uma série de transformações na organização do processo produtivo e gestão do trabalho. Com amplo impacto sociais, tem suas origens nas experiências do engenheiro Taiichi Ohno na empresa japonesa Toyota, nos anos de 1950. As iniciativas incidem sobre as formas de controle sobre a qualidade dos produtos e processos, busca por inovação visando ampliação da produtividade e competitividade. Um dos impactos é a demanda por um perfil de trabalhador polivalente. Sua difusão se deu por meio de arranjos variados de seus princípios, métodos e programas.

Para saber mais:

HOLZMANN, Lorena. Toyotismo. In: CATTANI, Antonio David; HOLZAMNN, Lorena. (org.) Dicionário de trabalho e tecnologia. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011. p. 426-432.

Trabalho

Mediação primeira entre os seres humanos e o meio na produção das condições de existência humana e produtor de conhecimento e cultura, assumindo diferentes formas ao longo da história da humanidade. Realização humana intrínseca ao próprio ser e prática econômica historicamente determinada.

Para saber mais:

ANTUNES, Ricardo. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZAMNN, Lorena. (org.) Dicionário de trabalho e tecnologia. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011. p. 432-437.

SEMERARO, Giovanni. A concepção de "trabalho" na filosofia de Hegel e de Marx. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 87-104, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14991>.



THOMAZ Jr. Antonio. Trabalho. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). Dicionário de agroecologia e educação. Rio de Janeiro: Expressão Popular; EPSJV, 2021. p.755-762 Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-de-agroecologia-e-educacao>

Trabalho artesanal, produção artesanal

Realizado individualmente ou em pequenos grupos, de forma totalmente manual ou com ferramentas manuais ou mecânicas, porém, com a operação manual direta pelo(a) artífice sendo a principal parte do produto acabado. O(A) trabalhador(a), em geral, domina todas as fases de produção, detém conhecimento sobre os materiais e instrumentos de trabalho, possui autogestão do tempo e da organização do processo, obtendo ao final do processo de produção o produto completo.

Trabalho decente

A noção de trabalho decente está relacionada à qualidade do emprego no que diz respeito à proteção social, aos direitos trabalhistas e à representação. O conceito foi oficializado em 1999 pela OIT, expresso como "trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna". É considerado basilar para a superação da pobreza e redução das desigualdades sociais. Corresponde ao 8º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) "Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos".

Para saber mais:

ABRAMO, Laís. Trabalho decente. Ipea, Desafios do Desenvolvimento, ano 3, ed. 21, abr. 2006. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=802%3Acatid%3D28#:~:text=%C3%89%20trabalho%20adequadamente%20remunerado%2C%20exercido,social%20e%20o%20di%C3%A1logo%20social.

Trabalho doméstico

Realizado na esfera doméstica ou da família, produz valor de uso no atendimento das necessidades dos membros do grupo. Ao prover as necessidades básicas de alimentação e outros cuidados, o trabalho doméstico contribui para a reprodução da força de trabalho.



Para saber mais:

BOTTOMORE, Tom (editor). Trabalho doméstico. In: Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 601-603. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf

Trabalho fabril, produção fabril, produção mecanizada

Caracteriza-se pela produção em grande escala com o uso de máquinas e subordinação do trabalho aos meios de produção. O sistema fabril é profundamente afetado pelas transformações tecnológicas ao mesmo tempo que as induz. O processo de automação permite a diminuição de custos, o aumento da velocidade de produção, ampliando seu volume, e acarreta a diminuição da participação do trabalho humano nas operações automatizáveis.

Para saber mais:

BOTTOMORE, Tom (editor). Industrialização. Maquinaria e produção mecanizada. In: Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 307-308; p. 370-371. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf

Trabalho manufatureiro, produção manufatureira, manufatura

Forma de produção cooperada, com o parcelamento do trabalho entre trabalhadores(as) sendo cada um(a) responsável por tarefas específicas fragmentadas. Essa divisão do trabalho tem por base da produção artesanal. A manufatura se origina da produção de bens a partir processos independentes de trabalho artesanal na chamada manufatura heterogênea, ou da reunião de artífices em uma mesma oficina sob o comando de um capitalista, sendo que, ao longo do tempo, os processos independentes de trabalho são decompostos em várias operações simplificadas. Cada operário(a) se torna um(a) trabalhador(a) parcial, sendo o processo completo da manufatura a combinação dessas operações parciais. Desse processo surge a noção de trabalhador coletivo.

Para saber mais:

BOTTOMORE, Tom (editor). Manufatura. In: Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 366-367. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf



Valor

Valores sociais são referências utilizadas para atribuir significados a objetos e fenômenos do mundo, sendo elementos simbólicos que orientam a conduta humana e as escolhas dos indivíduos e grupos sociais. Nas abordagens marxistas, o conceito de valor expressa uma relação social que assume uma forma material específica no capitalismo, a mercadoria. A expressão valor de uso tem sido empregada com referência à utilidade de algo, isto é, à sua propriedade de ser útil para o atendimento de uma determinada necessidade. O valor econômico relaciona-se às trocas econômicas concretas, realizadas ou potenciais. Ao objeto dessa relação, a mercadoria, é atribuído valor de troca.

Para saber mais:

BOTTOMORE, Tom (editor). Valor. In: Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 622-626. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf

MACHADO, Lucília. Valores sociais. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (editores) Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000. p. 352.



PROPOSTA DE MODELO DE TERMO DE ADESÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec
Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede Certifica
Termo de Adesão - 2024

Termo de Adesão

1 - Informações da instituição de ensino

Nome:

Sigla:

CNPJ:

Categoria administrativa (público/privado/comunitário):

Unidade administrativa (campus/unidade de ensino):

Código Sistec:

Ato e data de aprovação da Regulamentação Interna (RI):

Nome do representante legal da instituição de ensino/autarquia/rede de ensino/
secretaria a que a EPT está vinculada:

Nome do Secretário Setec/MEC:

2 - Condições essenciais:

2.1 - A instituição de ensino/rede de ensino/autarquia / secretaria a que a EPT está vinculada assina o presente Termo de Adesão referente à participação na Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certifica), assumindo as obrigações dele decorrentes, comprometendo-se, na pessoa do(a) representante legal a:

- a) cumprir as orientações e normas editadas pelo Ministério da Educação;
- b) fornecer todas as informações requeridas acerca de sua participação na Rede Certifica;



- c) observar os princípios da Rede Certifica;
- d) atuar, no âmbito de suas competências, para o cumprimento das finalidades da Rede Certifica, a saber:

I - ofertar gratuitamente processos de certificação profissional para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos ou inserção, permanência e progressão no trabalho;

II - monitorar e avaliar a implementação de processos de certificação profissional; e

III - articular as políticas públicas de formação profissional, de escolarização e de emprego, trabalho e renda, por meio de estratégias que visem à inclusão e à equidade social na concepção, construção e implementação dos projetos pedagógicos de certificação profissional.

3.3 - A instituição manifesta sua expressa concordância com as regras e procedimentos previstos na Portaria Rede Certifica

3.4 - A instituição emite e assina eletronicamente o presente Termo de Adesão atestando a veracidade das informações prestadas e submetendo-se às condições nele dispostas.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO