



**INSTITUTO
FEDERAL**
Brasília

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
Campus Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RAFAEL HONORATO DA ROCHA

**A REDE CERTIFIC COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOS
TRABALHADORES**

Brasília
2023

RAFAEL HONORATO DA ROCHA

**A REDE CERTIFIC COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOS
TRABALHADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. DR. Cláudio Nei Nascimento da Silva.

Brasília
2023

R672

Rocha, Rafael Honorato da.

A Rede Certific como instrumento de inclusão e formação dos trabalhadores / Rafael Honorato da Rocha. – Brasília, 2023.

131 f. : il. color.

Orientador: Cláudio Nei Nascimento da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

1. Rede Certific. 2. Reconhecimento e Certificação de Saberes. 3. Educação Não Formal. 4. Trabalho como Princípio Educativo. 5. Antonio Gramsci. I. Silva, Cláudio Nei Nascimento da. (Orient). II. Título.

CDU 377-047.28

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No dia 10 de novembro de 2023, às 09h, no(a) Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública de dissertação do(a) mestrando(a) Rafael Honorato da Rocha, intitulada "A Rede Certific como instrumento de inclusão e formação dos trabalhadores". Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dr. Claudio Nei Nascimento da Silva (presidente e orientador(a)), Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva, Prof. Dr. José Reginaldo Inácio e Prof^a. Dra. Daniele dos Santos Rosa (suplente), a fim de arguirm o(a) mestrando(a). Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(à) candidato(a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado(a) pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram a dissertação:


(x) aprovada.

() não aprovada.


Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
CLAUDIO NEI NASCIMENTO DA SILVA
Data: 29/11/2023 13:54:45-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof. Dr. Claudio Nei Nascimento da Silva
(presidente e orientador(a))

 Documento assinado digitalmente
JOSE REGINALDO INACIO
Data: 30/11/2023 11:42:30-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof. Prof. Dr. José Reginaldo Inácio

 Documento assinado digitalmente
THIAGO DE FARIA ESILVA
Data: 12/12/2023 10:15:19-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof. Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva

Prof. Prof^a. Dra. Daniele dos Santos Rosa (suplente)

Candidato:


Aluno(a): Rafael Honorato da Rocha

Brasília, 10 de novembro de 2023.


ATA DE DEFESA PÚBLICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

No dia 10 de novembro de 2023, às 09h, no(a) Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública do Produto Educacional do(a) mestrando(a) Rafael Honorato da Rocha, intitulado "Certificação Profissional e Educação Não Formal e a Avaliação no Processo de Certificação Profissional". Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dr. Claudio Nei Nascimento da Silva (presidente e orientador(a)), Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva, Prof. Dr. José Reginaldo Inácio e Profª. Dra. Daniele dos Santos Rosa (suplente), a fim de arguirm o(a) mestrando(a). Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(à) candidato(a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado(a) pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram o produto educacional:


(x) validado.

() não validado.

Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
CLAUDIO NEI NASCIMENTO DA SILVA
Data: 29/11/2023 13:54:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Claudio Nei Nascimento da Silva
(presidente e orientador(a))

 Documento assinado digitalmente
JOSE REGINALDO INACIO
Data: 30/11/2023 11:42:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Prof. Dr. José Reginaldo Inácio

 Documento assinado digitalmente
THIAGO DE FARIA E SILVA
Data: 12/12/2023 10:15:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva

Prof. Profª. Dra. Daniele dos Santos Rosa (suplente)

Candidato:



Aluno(a): Rafael Honorato da Rocha

Brasília, 10 de novembro de 2023.

À minha amada esposa, Patrícia, e à minha filha, Júlia. Sem a paciência, carinho e estímulo de ambas, este trabalho não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de muitas contribuições, todas de grande valor. Cada experiência, contato, mensagem e dica compartilhados possibilitaram-me seguir os caminhos necessários para que ele fosse concluído. Sei que não conseguirei mencionar todos os amigos, colegas do Ministério da Educação e do IFB que contribuíram com este projeto, mas saibam que sou profundamente grato pela cooperação e paciência que tiveram comigo nesta jornada. Não obstante, gostaria de deixar um agradecimento especial à minha companheira, Patrícia Tavares, que durante toda esta experiência acadêmica, a despeito das adversidades, inspirou-me e me ofereceu apoio e sugestões valiosas. Também sou muito grato aos meus amigos e colegas do MEC: Guitemberg Carneiro, Roberto Sobral, Julieta Borges e Gerson Cabral, pessoas generosas com as quais aprendi e que sempre estiveram à disposição para colaborar. Agradeço a solicitude do Professor Thiago de Faria, sempre empenhado em ajudar, e o apoio e parceria do meu orientador, Cláudio Nei, cuja sensibilidade, paciência, solidariedade e entusiasmo me impulsionaram nesta jornada. Por fim, gostaria de estender o meu agradecimento a todos os professores do programa de mestrado do IFB que, além do potencial intelectual e acadêmico, demonstraram possuir duas características fundamentais ao êxito de todo projeto coletivo: empatia e solidariedade.

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
 Aquele humilde operário
 Soube naquele momento!
 Naquela casa vazia
 Que ele mesmo levantara
 Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
 O operário emocionado
 Olhou sua própria mão
 Sua rude mão de operário
De operário em construção
 E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
 Coisa que fosse mais bela.
Foi dentro da compreensão
 Desse instante solitário
 Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
 Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
 Pois além do que sabia
 – Exercer a profissão —
 O operário adquiriu
 Uma nova dimensão:
 A dimensão da poesia.

(O Operário em construção – Vinícius de Moraes)

RESUMO

A Rede Certific foi uma política pública de educação profissional e tecnológica voltada ao reconhecimento e certificação de saberes profissionais e à elevação de escolaridade dos trabalhadores. A presente investigação teve como propósito analisar essa política como instrumento de inclusão e formação dos trabalhadores a partir das experiências realizadas pelas instituições de ensino da Rede Federal durante o período de 2014 a 2020, tendo como referência a perspectiva de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo. No Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a pesquisa se vincula à linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. Realizou-se uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, guiada pelo método dialético. Utilizaram-se a análise documental, questionário com questões abertas e fechadas, entrevista semiestruturada e observação para a coleta de dados. Para auxiliar a análise dos dados quantitativos, foi usado o cálculo do Ranking Médio (RM). Para os dados qualitativos, a análise ancorou-se no materialismo histórico-dialético, enfatizando as categorias da totalidade, contradição e mediação. A investigação permitiu a exposição dos fundamentos teóricos e filosóficos da Rede Certific, trouxe o mapeamento dos editais de certificação por instituição e do orçamento destinado à política, identificou os principais problemas e soluções encontrados pelas instituições certificadoras e, além disso, evidenciou os desafios para uma avaliação adequada dos conhecimentos adquiridos na educação não formal, revelando a importância do Proeja e da articulação das instituições de ensino com os sujeitos coletivos representantes dos trabalhadores. Os desdobramentos da pesquisa culminaram na elaboração de um produto educacional constituído por uma série de vídeos, cujo acesso se dá pelo link https://youtube.com/playlist?list=PLfXRZTbgh0IkS0I9EaPO1kVIdTavqhyP-&si=J8_vgEOxNUEaexMy, com enfoque na relação entre a educação não formal e o processo de certificação profissional e na avaliação dos trabalhadores nessa experiência educacional. O intuito foi contribuir com a adesão dos trabalhadores à política.

Palavras-chave: Rede Certific; reconhecimento e certificação de saberes; educação não formal; trabalho como princípio educativo; Antonio Gramsci.

ABSTRACT

The Certific Network was a public professional and technological education policy aimed at recognizing and certifying professional knowledge and increasing workers' education. The purpose of this investigation was to analyze this policy as an instrument for the inclusion and training of workers based on the experiences carried out by educational institutions in the Federal Network during the period from 2014 to 2020, taking as a reference Antonio Gramsci's perspective on work as a principle educational. In the Master's Degree in Professional and Technological Education (ProfEPT), the research is linked to the Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education line. Exploratory research was carried out, of a qualitative nature, guided by the dialectical method. Document analysis, a questionnaire with open and closed questions, semi-structured interviews and observation were used to collect data. To assist in the analysis of quantitative data, the calculation of the Average Ranking (MR) was used. For qualitative data, the analysis was anchored in historical-dialectical materialism, emphasizing the categories of totality, contradiction and mediation. The investigation allowed the exposure of the theoretical and philosophical foundations of the Certific Network, brought the mapping of certification notices by institution and the budget allocated to the policy, identified the main problems and solutions found by the certifying institutions and, in addition, highlighted the challenges for a adequate evaluation of the knowledge acquired in non-formal education, revealing the importance of Proeja and the articulation of educational institutions with collective subjects representing workers. The developments of the research culminated in the creation of an educational product consisting of a series of videos, accessed via the link https://youtube.com/playlist?list=PLfXRZTbgh0IkS0I9EaPO1kVldTavqhyP-&si=J8_vgEOxNUEaexMy, focusing on the relationship between education formal and professional certification process and in the evaluation of workers in this educational experience. The aim was to contribute to workers' adherence to politics.

Keywords: Certified Network; recognition and certification of knowledge; non-formal education; work as an educational principle; Antonio Gramsci

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

- Gráfico 1 – Composição dos participantes da pesquisa.....68
- Gráfico 2 – Percentual de concordância da Rede Certific como um instrumento de inclusão social69
- Gráfico 3 – Percentual de concordância sobre o processo de certificação profissional como uma experiência formativa para os trabalhadores70

Quadros

- Quadro 1 – Recursos utilizados pelas instituições certificadoras na execução das ações da Rede Certific (2014-2020)66
- Quadro 2 – Ideias e atitudes que se esperam do avaliador na avaliação dos trabalhadores72
- Quadro 3 – O que se espera que o trabalhador apresente na avaliação74
- Quadro 4 – Como os avaliadores enxergavam a dimensão formativa dos trabalhadores no processo de certificação profissional80
- Quadro 5 – Processos de Reconhecimento de Saberes Profissionais (2014 - 2019)84
- Quadro 6 – Propostas apresentadas pelos participantes da pesquisa para superar dificuldades da Rede Certific88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições da Rede Federal que realizaram processos de certificação profissional pela Rede Certific (2014–2020)	63
Tabela 2 – Cálculo do Ranking Médio sobre o reconhecimento da Rede Certific como um instrumento de inclusão social	69
Tabela 3 – Cálculo do Ranking Médio sobre o reconhecimento do processo de certificação profissional como uma experiência formativa para os trabalhadores	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
Cebri	Centro Brasileiro de Relações Internacionais
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Covid-19	Doença do coronavírus 2019
DPR	Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Profissional e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Fala.BR	Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
IFC -	Instituto Federal Catarinense
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação
MP	Média ponderada
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
Rede Certific	Rede Nacional de Certificação Profissional
Rede Federal	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Re-Saber	Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais
RM	Ranking Médio
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sistec	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNA	Serviços Nacionais de Aprendizagem
SPO	Subsecretaria de Planejamento e Orçamento
STF	Supremo Tribunal Federal
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	16
2	INTRODUÇÃO	18
2.1	Tema	18
2.2	Problema	20
2.3	Objetivos	22
2.3.1	<i>Objetivo geral.....</i>	<i>22</i>
2.3.2	<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>22</i>
3	REFERENCIAL TEÓRICO	24
3.1	A educação não formal e o processo de certificação profissional	24
3.2	Cultura escolar.....	26
3.3	As competências no processo de certificação profissional.....	27
3.4	O trabalho como princípio educativo em Gramsci	32
4	METODOLOGIA.....	42
4.1	Procedimentos e coleta de dados.....	45
4.1.1	<i>Análise documental.....</i>	<i>45</i>
4.1.2	<i>Pré-teste</i>	<i>46</i>
4.1.3	<i>Questionário</i>	<i>47</i>
4.1.4	<i>Entrevista</i>	<i>48</i>
4.1.5	<i>Observação</i>	<i>49</i>
4.2	Análise dos dados	49
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
5.1	Caracterização da Rede Certific	51
5.1.1	<i>Fundamentos teóricos da Rede Certific</i>	<i>54</i>
5.1.2	<i>A concepção de avaliação na Rede Certific</i>	<i>58</i>
5.2	Mapeamento do processo de adesão dos trabalhadores à Rede Certific em relação à quantidade de editais publicados por instituição e por unidades federativas	62
5.3	Mapeamento dos recursos orçamentários para a Rede Certific: 2014 - 2020.....	65
5.4	Informações sobre os participantes	68
5.5	A Rede Certific como instrumento de inclusão e de formação de trabalhadores	68

5.6	O potencial da Rede Certific à luz da perspectiva de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo.....	71
5.7	Os principais problemas e soluções identificados no desenvolvimento das ações da Rede Certific	82
5.8	Desafios para uma avaliação adequada dos conhecimentos trazidos pelos trabalhadores por instituições da Rede Federal	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS.....	102
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	112
	APÊNDICE B – QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS	125
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	127

1 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa realizou uma análise da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific) durante o período de 2014 a 2020. Trata-se de uma política pública de educação profissional e tecnológica (EPT) que busca reconhecer e certificar os conhecimentos profissionais adquiridos pelos trabalhadores ao longo da vida.

Essa política também se apresenta como um instrumento de inclusão, visto que busca contribuir com o retorno de trabalhadores informais e desempregados ao mercado de trabalho, bem como com o retorno desses sujeitos à escola, já que tem um compromisso com a elevação de sua escolaridade. Nesse sentido, apresenta-se como uma experiência educacional que visa favorecer a formação do trabalhador para além da certificação dos saberes profissionais.

Diante do potencial da política no contexto brasileiro, dadas as elevadas taxas de desemprego, informalidade e analfabetismo, aspectos tratados no capítulo referente aos resultados e discussão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a Rede Certific como instrumento de inclusão e de formação de trabalhadores durante o período delimitado, tendo como referência a perspectiva de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo, com vistas a contribuir com a aproximação desses trabalhadores às políticas de reconhecimento de saberes e de certificação profissional desenvolvidas pelas instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram considerados os seguintes aspectos teóricos: educação não formal, contribuições de Paulo Freire sobre a valorização dos saberes dos educandos (trabalhadores) no processo educacional, o conceito de cultura escolar, a pedagogia das competências no processo de certificação profissional e o trabalho como princípio educativo no pensamento de Gramsci.

Para responder às questões da pesquisa, optou-se pelo método dialético, uma vez que a análise focou, no tratamento dos dados, o contexto no qual a política e as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino da Rede Federal se desenvolviam.

A fim de responder aos objetivos específicos estabelecidos na pesquisa, buscou-se caracterizar a concepção da Rede Certific, evidenciando os seus fundamentos teóricos e filosóficos, em particular a influência do pensamento de

Gramsci e Freire. Além disso, realizou-se o mapeamento das instituições e editais de certificação lançados durante o período investigado, bem como os recursos orçamentários destinados à política.

Foram identificados, por meio de questionários, entrevistas e observações, os principais problemas enfrentados pelas instituições certificadoras durante o período, bem como as soluções encontradas para contorná-los. Na esteira desse objetivo, foram evidenciados os principais desafios para a avaliação dos conhecimentos adquiridos em experiências de educação não formal por instituições da Rede Federal de ensino, levando em consideração o tempo disponível do trabalhador, as dificuldades de seu cotidiano e a relevância de uma formação que vá além do reconhecimento e certificação de habilidades e competências, que se oriente pela formação do especialista + político, perspectiva que expressa a formação dirigente proposta por Gramsci, a qual se articula com a sua compreensão sobre o trabalho como princípio educativo.

A abordagem desses desafios apontou para importância da integração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) ao processo de certificação profissional, como forma de se buscar oferecer o mínimo de cultura geral ao trabalhador, assim como para a necessária articulação das instituições de ensino certificadoras com os sujeitos coletivos que representam os trabalhadores, haja vista a perspectiva de classe que subjaz a concepção pedagógica que norteia a política de certificação profissional.

Como desdobramento da pesquisa, identificou-se a necessidade de melhorar a comunicação da política com o público-alvo, de contribuir com a compreensão sobre o que é um processo de certificação profissional com o viés da Rede Certific, elucidando os seus objetivos, a maneira como se dá o seu processo avaliativo. Tal constatação motivou o desenvolvimento, como produto educacional, de uma *playlist* constituída por vídeos curtos, organizados por episódios, que tratam da relação entre a certificação profissional e a educação não formal e da avaliação no processo de certificação profissional.

2 INTRODUÇÃO

2.1 Tema

A Rede Certific foi uma política pública de EPT instituída pela Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, e reorganizada pela Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014.

O objeto dessa política pública é a certificação profissional, que, de acordo com os seus documentos oficiais, significa o “reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais necessários à inserção no mundo do trabalho ou requeridos para o exercício profissional, obtidos a partir de experiência de vida, de educação e de trabalho” (Brasil, 2014).

De acordo com a Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014, a Rede Certific se constitui como

instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional (Brasil, 2014).

Essa política pública representou a primeira experiência concreta de um sistema nacional de certificação de saberes profissionais, que buscou envolver diferentes atores ligados à educação profissional¹. Com a constituição dessa política, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais -, na condição de membros natos, “responsáveis pelo desenvolvimento e implementação dos Programas de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada” (Brasil, 2009), reafirmam o seu papel como “instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (Brasil, 2008), conforme previsto em sua lei de criação.

¹ Conforme a Portaria Interministerial nº 5/2014, instituições de educação profissional vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, às redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica e aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA) – poderiam integrar a Rede Certific. Além dessas instituições de ensino, participam de sua constituição e articulação, Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), os órgãos, instituições e entidades governamentais e não governamentais com atribuições relacionadas à educação, certificação, metrologia, normalização e regulamentação profissional, bem como entidades representativas de trabalhadores e empregadores.

Segundo o MEC, a Rede Certific é uma política de inclusão que foi instituída a partir de uma articulação entre MEC e o MTE, em cooperação com os seguintes membros:

I – **Membros Natos:** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, responsáveis pelo desenvolvimento e implementação dos Programas de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada e pela acreditação de instituições para os mesmos fins.

II – **Membros Acreditados:** instituições públicas de ensino que oferecem cursos da Educação Profissional e Tecnológica, instituições vinculadas às Confederações Nacionais, escolas de formação profissional vinculadas a sindicatos de trabalhadores ou organizações não governamentais com a finalidade de implantar e desenvolver os programas de certificação e formação profissional da Rede Certific.

III – **Membros Associados:** órgãos governamentais e não governamentais com atribuições relacionadas à educação, certificação, metrologia, normalização, fiscalização do exercício profissional cuja finalidade é apoiar o funcionamento da Rede Certific (grifo no original) (Brasil, 2022).

A Rede Certific deve ser compreendida a partir de dois momentos: de 2009 a 2013 e de 2014, ano de sua reorganização, a 19 de janeiro de 2021, data de sua revogação pela Portaria nº 24/2021.

Entre os anos de 2009 a 2011, foram realizadas ações² de fomento pelo MEC, direcionadas às instituições de ensino da Rede Federal de EPT, a fim de alcançar os objetivos³ inicialmente estabelecidos para a Rede Certific.

Em 2012, foram feitos estudos que trouxeram um diagnóstico sobre o número de trabalhadores atendidos pelo programa, o número de alunos certificados e outros encaminhamentos realizados:

Desde a implantação da Rede Certific, somente 3.567 trabalhadores foram atendidos em processos de reconhecimento de saberes. Destes, 134 trabalhadores receberam a certificação e outros 1.161 foram encaminhados para cursos FIC e/ou de elevação de escolaridade (PROEJA FIC), para que obtivessem a formação complementar necessária ao recebimento do respectivo certificado (Brasil, 2014).

Com base nesses estudos, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), promoveu uma reformulação normativa com o

² Entre os anos de 2009 a 2011, ocorreram diversas ações de fomento e formação, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, a fim de dotar a Rede Federal, em especial os Institutos Federais, de condições de atender os objetivos da Rede Certific. Já em 2011, algumas certificações foram realizadas em programas de pesca, construção civil, turismo e hospitalidade, música e eletroeletrônica (Brasil, 2014).

³ Art. 4º da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009.

intuito de tornar a Rede Certific uma política pública efetiva, capaz de atender a expectativa que se tinha sobre ela:

A partir dos estudos realizados em 2012, foi possível a criação de uma nova legislação sobre a Rede Certific [...] a Portaria MEC nº 8, de 02 de maio de 2014, que regulamenta o desenvolvimento de processos de certificação profissional, no âmbito da Rede Certific, a Portaria Interministerial MEC e MTE nº 5, de 25 de abril de 2014, que dispõe sobre a reorganização da Rede Certific e, por fim, o Documento Orientador de 2014, que visa apoiar e orientar as instituições participantes da Rede Certific (Brasil, 2018).

Em 2019, a Setec/MEC passou a promover discussões e trabalhos voltados à revisão da política de certificação profissional. Na Nota Técnica nº 40/2020/CGPA/DPR/SETEC/SETEC⁴, expedida pela Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Profissional e Tecnológica (DPR), órgão pertencente à estrutura da Setec/MEC, há o seguinte diagnóstico:

O processo de certificação no âmbito da Rede Certific não aconteceu como esperado, pois, mais uma vez, os normativos dificultavam a execução do processo de forma amistosa e simplificada e ainda havia a necessidade de um módulo no Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - Sistec - que pudesse registrar as matrículas que seriam geradas nesses processos (Brasil, 2020).

Esse processo de revisão da política de certificação de saberes e competências profissionais resultou na criação de uma nova base legal, a Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021, que instituiu o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais, denominado Re-Saber, no âmbito do MEC. Com esse novo referencial normativo, revogou-se o arcabouço legal da Rede Certific.

2.2 Problema

A Rede Certific surge com um forte respaldo político, envolvendo diferentes atores sociais, com a prioridade de incluir através do processo de certificação. O programa também se apresentou como uma forma de valorização dos saberes adquiridos em experiências não formais de educação, reconhecendo, desse modo, outros locais, além do espaço escolar, como ambientes de formação.

Conforme o Documento Orientador,

⁴ Minuta que dispõe sobre a criação do Re-Saber.

a Rede Certific foi instituída para responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e certificação de saberes profissionais, aliada à elevação de escolaridade, para contemplar a grande parcela de brasileiros que não possuem sequer a educação básica obrigatória completa e aqueles que ainda não são alfabetizados ou são analfabetos funcionais, estando ora desempregados, ora colocados no mundo do trabalho informal em condições precárias (Brasil, 2014).

De acordo com o citado documento, a política cumpre uma função social relevante, pois “oferece a oportunidade de recuperar os conhecimentos, habilidades e boas práticas geradas pelo trabalhador na sua lida cotidiana” (Brasil, 2014, p. 3). Ademais, o Programa Certific possui uma dimensão formativa, visto que “busca tornar o sujeito consciente da atividade que desenvolve, podendo expressar seus erros, limitações, reconhecendo o que sabe e o que não sabe, adotando estratégias para o desenvolvimento contínuo” (Brasil, 2014, p. 16).

A despeito dessas características, documentos do MEC, como a já mencionada Nota Técnica nº 40/2020/CGPA/DPR/SETEC/SETEC, apontam que os ajustes normativos e a reorganização da Rede Certific feitos em 2014, que foram motivados pelos estudos realizados sobre o programa em 2012, não trouxeram os resultados esperados.

O diagnóstico apresentado pelo MEC atribui a baixa eficácia do programa preponderantemente a aspectos normativos e à ausência de módulo específico da Rede Certific no Sistec⁵. Não obstante a manifestação do MEC sobre a baixa eficácia da política, entendeu-se que era necessário realizar uma investigação mais abrangente, buscando situar essas informações no contexto em que a política se desenvolvia, assim como verificar outros elementos que possam ter influenciado a condução do programa entre o período de 2014 e 2020.

Desse modo, este trabalho buscou evidenciar o contexto dessa política pública a partir de 2014, tendo em vista o cenário de crise política e econômica que afetava o país, devido ao qual as políticas de recorte social passaram a ter um outro tratamento político e orçamentário. Buscou-se, assim, demonstrar a influência das mudanças político-orçamentárias desse período sobre o apoio à Rede Certific, bem como os efeitos dos conflitos político-ideológicos sobre os processos inerentes à certificação profissional, sobretudo em relação ao seu compromisso com a elevação de

⁵ O Sistec tem como finalidade servir como mecanismo de registro e divulgação dos dados da educação profissional e tecnológica e de validação de diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio. O Sistec foi instituído e implantado pelo MEC em 2009, por intermédio da Setec.

escolaridade do trabalhador e com uma avaliação diagnóstico-formativa que pudesse conduzir o trabalhador “à autonomia na construção de novos conhecimentos” (Brasil, 2014).

Diante desse cenário, esta pesquisa pretendeu verificar qual foi, de fato, o potencial da Rede Certific como instrumento de inclusão e de formação de trabalhadores, bem como considerar os limites da adoção do trabalho como princípio educativo na política, segundo o pensamento de Antonio Gramsci.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo geral

Estabeleceu-se como objetivo geral analisar a Rede Certific como instrumento de inclusão e de formação de trabalhadores durante o período de 2014 a 2020, à luz da perspectiva de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo, com vistas a contribuir com a aproximação desses trabalhadores às políticas de reconhecimento de saberes e de certificação profissional desenvolvidas pelas instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2.3.2 Objetivos específicos

No bojo da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar a concepção da política de reconhecimento de saberes e certificação profissional difundida pela Rede Certific, assim como seus fundamentos teóricos e filosóficos e as diretrizes de avaliação estabelecidas ao programa;
- b) mapear o processo de adesão dos trabalhadores à Rede Certific em relação à quantidade de editais publicados por instituição e por unidades federativas;
- c) mapear os recursos orçamentários para a Rede Certific durante o período 2014-2020;
- d) identificar os principais problemas e soluções produzidas pelas instituições de ensino certificadoras para o desenvolvimento das ações da Rede Certific;

- e) evidenciar os desafios para uma avaliação adequada dos conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores em espaços não-formais por instituições federais de EPT; e
- f) desenvolver uma sequência de vídeos como produto educacional, com o intuito de melhorar a comunicação da política pública com o público-alvo (trabalhadores), evidenciando o seu sentido, os seus objetivos, a sua concepção de avaliação, bem como experiências de trabalhadores baseadas na Rede Certific.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A educação não formal e o processo de certificação profissional

A análise do processo de reconhecimento de saberes dos trabalhadores, a partir da experiência da Rede Certific, exige a reflexão sobre características da educação não formal, sobre os perfis dos sujeitos envolvidos, sobre situações, relações e dinâmicas de aprendizagem fora de espaços escolares, bem como sobre os sentidos e significados que se atribuem aos conhecimentos e ao tipo de formação desenvolvidos nessas experiências educacionais.

Entender como os processos de aprendizagem são engendrados nas experiências de educação não formal, como são pensados métodos de avaliação para esse campo formativo, pareceu ser algo indispensável na reflexão da concepção da Rede Certific e do seu potencial de inclusão dos trabalhadores. Além disso, oferece elementos para a análise dos desafios que permeiam o processo de avaliação de saberes adquiridos pelo trabalhador ao longo da vida por instituições de educação profissional.

Para trabalhar os conceitos e reflexões relativos à educação não formal e as possibilidades de articulação desse campo formativo com os processos formais de avaliação na EPT, esta pesquisa usou como referência os trabalhos da pesquisadora Maria da Glória Marcondes Gohn, especialista brasileira com várias publicações nesse campo de pesquisa.

Para tentar entender as características da educação não formal busca-se, geralmente, ter como elemento comparativo a própria educação formal. Segundo Gohn (2006a),

quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. [...] A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; [...] e a educação não formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (Gohn, 2006a).

A educação não formal, com base nessa referência, expressa um processo formativo que envolve várias dimensões - política, social, profissional -, não se restringindo a capacitar os sujeitos envolvidos para uma ocupação laboral, levando

sempre em consideração as necessidades e a complexidade que constituem o cotidiano desses indivíduos:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor (Gohn, 2006b, p. 28).

Na tentativa de definir melhor as fronteiras e as peculiaridades que diferenciam a educação não formal da educação formal e informal, a autora suscita a reflexão sobre aspectos que devem ser considerados pelas instituições de EPT no processo de avaliação dos conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar. A consideração desses aspectos permite pensar sobre as especificidades de um processo de certificação profissional com a natureza da Certific, sobre o perfil de seu público-alvo, sobre os desafios e os comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, Gohn (2006a) provoca a seguinte reflexão:

Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando? Em cada campo, quem educa ou é o agente do processo de construção do saber? Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos? Como se educa? Em que situação, em qual contexto? Qual a finalidade ou objetivos de cada um dos campos de educação assinaladas? Quais são os principais atributos de cada uma das modalidades educativas que estamos diferenciando? Quais são os resultados esperados em cada campo assinalado? (Gohn, 2006a).

O reconhecimento pela Rede Certific de que a escola não é o único espaço onde se aprende, onde os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, saberes, e de que esses conhecimentos, espaços e experiências devem ser valorizados durante o processo de avaliação da certificação profissional, remete ao pensamento de Paulo Freire, que assevera que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”:

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 33).

Freire (1996) aponta, nesse sentido, para a importância de se considerar, no ambiente escolar, os saberes que os alunos, no caso aqui tratado, os trabalhadores, trazem de seu cotidiano, de seu ambiente profissional, de suas relações comunitárias. Busca-se, com isso, discutir a realidade concreta desses indivíduos, desnudá-la, revelando as suas contradições, as suas determinações, as relações de opressão que a constituem, com o intuito de estimular uma reflexão que leve à ação transformadora dessa mesma realidade:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (Freire, 1987, p. 52).

Em sua perspectiva pedagógica emancipatória, Freire (1987) está preocupado em oferecer aos educandos (trabalhadores) uma dimensão histórica do papel dos homens na produção de sua própria realidade, visando estimulá-los a assumir a condição de sujeitos de sua própria história.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'invasão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 1987, p. 51).

Trata-se, assim, de uma abordagem pedagógica que expressa uma visão teleológica sobre o papel do homem na história, qual seja a superação das relações de exploração existentes, no caso da sociedade capitalista, a superação das relações de exploração sobre a classe trabalhadora.

3.2 Cultura escolar

Procurando entender a maneira como se dá a relação entre os conhecimentos e práticas desenvolvidos fora do espaço escolar e o processo de avaliação da Rede Certific em sua dimensão objetiva, reconheceu-se, neste trabalho, a importância de se utilizar o conceito de cultura escolar, visto que ele pode ajudar a compreender resistências frente à proposta de mudança institucional apontada por esse programa

de certificação profissional, o qual exige flexibilidade e uma abordagem distinta dos processos regulares característicos das instituições de educação profissional.

Para Frago (2000), a cultura escolar é

o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e, esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Frago, 2000, p. 100).

De acordo com Julia (2001),

normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores (Julia, 2001, p. 10).

Assim, com base nesse referencial conceitual, procurou-se verificar a maneira como as ações do programa de certificação profissional foram conduzidas nas instituições de educação profissional, levando em consideração a concepção de avaliação trazida pelo programa, assim como práticas e visões pedagógicas que o corpo de avaliadores trazia consigo, as quais podiam suscitar conflitos e contradições frente a objetivos da política pública.

3.3 As competências no processo de certificação profissional

Uma pesquisa que tem como objeto uma política pública que trata do reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais requer uma compreensão acerca da noção de competências, das distintas visões sobre o assunto, cujos enfoques acabam subjazendo debates no campo da EPT, orientando os embates em torno de programas e projetos pedagógicos nessa modalidade educacional.

A análise sobre o conceito de competências na educação não é ponto pacífico. Trata-se de um termo polissêmico, envolto por muitos debates, conflitos, que expressam diferentes visões sobre os seus reais propósitos.

O debate sobre o tema repercute tanto no mundo empresarial quanto no espaço acadêmico, relacionando-se a diferentes dimensões: no nível da pessoa (competência do indivíduo), das organizações (as core competences⁶) e dos sistemas educacionais e formação de competências (Fleury; Fleury, 2018).

Diante da relação entre os processos educacionais e a orientação por competências determinada pelo ambiente de trabalho, faz-se necessário evidenciar que a sua caracterização (conceituação) se difere a depender do tipo de organização e gestão do trabalho: sob a lógica do taylorismo-fordismo, tem-se uma determinada abordagem sobre competências; a partir do toyotismo, da emergência do regime de acumulação flexível, há uma outra abordagem.

Sob a lógica do taylorismo-fordismo, o conceito de competência é pensado

como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém [...] a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo (Fleury; Fleury, 2018, p. 185).

A lógica das competências nas organizações sob o modelo toyotista assevera que “trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos definidos a partir do desenho do cargo, próprios do modelo taylorista, não atende às demandas de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado”. De acordo com essa visão, “as organizações deverão competir não mais apenas mediante produtos, mas por meio de competências, buscando atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades complexas, para atender às suas core competences” (Fleury; Fleury, 2018, p. 185).

Discutindo a EPT frente à pedagogia das competências, Kuenzer (2021) expõe que competência é

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, integrando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais. Implica a capacidade de solucionar problemas, mobilizando e integrando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades (Kuenzer, 2021).

⁶ De acordo com o Dicionário Financeiro, Core Competence é aquilo que a empresa faz de melhor. Pode ser traduzido como competência central e representa a função de maior excelência na organização, a que mais agrega ao consumidor e marca o diferencial frente à concorrência (Core [...], 2024).

Kuenzer (2021) sustenta que competência é uma categoria do mundo do trabalho e não da educação, já que é resultado de uma ação prática. A categoria central da escola é o conhecimento, segundo o autor. Ela não considera competência como mobilização de conhecimentos e habilidades, pois “conhecimento não é competência, conhecimento é pré-requisito para que a competência se exerça” (Kuenzer, 2021).

Ramos (2006) destaca que os defensores da apropriação da noção de competências pela escola argumentam que ela “seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego”. Sob essa perspectiva, a escola organizaria e realizaria a “passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (Ramos, 2006, p. 221). Em resumo, a autora afirma que,

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (Ramos, 2006, p. 221).

Depreende-se das considerações apresentadas por Ramos (2006) que a formação orientada pela educação por competências está atrelada à perspectiva da conquista do emprego, que expressa a forma histórica sob a qual o trabalho se revela no modo de produção capitalista (trabalho como mercadoria, trabalho assalariado, alienado), e às necessidades objetivas demandadas pelo ambiente produtivo. Por essa ótica, observa-se que essa orientação pedagógica assume um viés utilitarista, subordinando-se às relações e necessidades derivadas do modo de produção hegemônico. A escola, segundo essa abordagem, é “forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (Ramos, 2006, p. 222). A formação dos trabalhadores se destinaria a buscar a sua adequação ao funcionamento dos processos de produção:

Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção (Ramos, 2006, p. 222).

A pedagogia das competências passa a exigir, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que “as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender” (Ramos, 2006, p. 222).

Ramos (2009) explicita a relação da pedagogia das competências, aplicada ao ensino técnico e profissional, com o regime de acumulação capitalista:

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores, estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços. A ‘pedagogia das competências’ é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar (Ramos, 2009).

Argumentando acerca do caráter adaptativo da pedagogia das competências ao regime de acumulação capitalista e, portanto, no sentido contrário a uma perspectiva educacional emancipatória, Saviani (2008, p. 437) expõe que o seu “objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

O Re-Saber⁷, política pública que substituiu a Rede Certific, vincula a sua orientação pedagógica à educação por competências. A análise de seus referenciais teóricos oferece uma compreensão sobre o modo como essa perspectiva educacional orienta o seu processo de reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais.

No projeto de implementação de oficinas para capacitação na avaliação, reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais, denominado Projeto Oficinas do Re-Saber, afirma-se que a educação por competência sofre de uma injusta crítica no Brasil e que ela está consolidada em todo o mundo como um “movimento educacional para a superação da educação por conteúdos, onde apenas

⁷ Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação, instituído pela Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021.

os saberes explicativos e declaratórios são valorizados no processo educativo” (Brasil, 2020).

De acordo com esse projeto,

a educação por competência reconhece o valor dos saberes explicativos, mas valoriza também os saberes de outras fontes que não apreendidos apenas através da reflexão ou da abstração. O fazer também é fonte de saber, especialmente porque todo fazer humano é precedido e acompanhado pela reflexão e pela consciência. Daí depreende-se que todo fazer é um ato consciente por produzir, aprimorar e até superar saberes anteriores, o que leva alguns pensadores a afirmarem que a técnica é a mãe da ciência (Brasil, 2020).

No bojo desse projeto de certificação, reconhece-se que a abordagem sobre o tema é cercada de polêmicas. Nesse sentido, busca-se apresentar dois conceitos que estão interligados: saber e competência. Procurando distinguir e articular esses dois conceitos, situando-os em uma dimensão social e individual, expõe:

Saber é aqui entendido como o conjunto sistematizado de conhecimentos, ações, valores e normas que dão significado a uma atividade, situação, evento ou reflexão. Competência é a capacidade de um indivíduo aplicar saberes na realização de uma atividade ou na solução de um problema, inclusive em condições adversas. Grosso modo, dizemos que saber é um fenômeno social e competência é uma propriedade individual (Brasil, 2020).

Essa noção de competência guarda relação com uma das definições apresentadas por Perrenoud:

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (Perrenoud, 1999, p. 7).

Avançando para a aplicação dessa noção de competência na avaliação do processo de certificação profissional, o projeto aponta que esta deve ter como referência o domínio que um trabalhador possui na condução de uma atividade ou situação (Brasil, 2020).

Do ponto de vista do processo educativo, afirma que competência “é um descritor de uma atividade ou situação a ser desempenhada, a partir de referenciais preestabelecidos, ou seja, um saber consolidado a ser desenvolvido” (Brasil, 2020). Em outros termos, afirma que, no processo educativo, a competência descreve ou

estabelece aquilo que o trabalhador precisa saber fazer em determinada situação, considerados os conhecimentos, comportamentos, valores e normas consolidados naquela área. Esboçando o seu enfoque pragmático, revela que a ênfase do processo avaliativo está no resultado - e no processo que leva a ele -, pois “uma competência resulta do tratamento eficaz e aceitável de uma situação” (Brasil, 2020).

Partindo da premissa de que o processo de certificação profissional não deve se subordinar a uma visão utilitarista do processo educacional, circunscrita ao horizonte do emprego, que, por óbvio, expressa a contradição na qual o trabalhador se encontra sob a economia de mercado, entende-se ser fundamental, sob o prisma de uma perspectiva educacional emancipatória, compreender a dimensão do trabalho em seu sentido ontológico, com o intuito de revelar o seu princípio educativo.

Assim, adotou-se nesta pesquisa a abordagem de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo, procurando evidenciar as suas contribuições para a constituição de uma concepção educacional emancipatória aos trabalhadores.

3.4 O trabalho como princípio educativo em Gramsci

A abordagem do pensador italiano Antonio Gramsci⁸ sobre o trabalho como princípio educativo tem como prioridade a busca pela elevação dos trabalhadores à condição de dirigentes, de sujeitos de sua própria história. Em sua crítica ao tipo tradicional de dirigente político, que, em sua visão, é anacrônico, pois está “preparado apenas para as atividades jurídico-formais” (Gramsci, 2004), o pensador expõe o tipo de formação que um dirigente deve possuir:

o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política (Gramsci, 2004, p. 34).

⁸ Antonio Gramsci, teórico e ativista político marxista, nasceu na Sardenha, Itália, em janeiro de 1891. Estudou na Universidade de Turim e em 1913 se filiou ao Partido Socialista Italiano. Foi o principal mentor do semanário L'Ordine Nuovo, porta voz dos Conselhos de Fábrica de Turim, em 1919-1920. Em 1921, participou da fundação do Partido Comunista da Itália. Eleito deputado em 1924, tornou-se o principal dirigente da agremiação. Foi preso em novembro de 1926 e em seguida condenado pelo tribunal de exceção do regime fascista. Permaneceu preso até abril 1937 e morreu poucos dias depois de ser colocado em liberdade vigiada. Enquanto preso, redigiu vasta quantidade de anotações em 33 cadernos, que vieram a conformar uma obra extraordinária de filosofia e interpretação em interlocução crítica com os mais diferentes autores (Boitempo, 2021).

A concepção de trabalho utilizada por Gramsci se insere na tradição do pensamento marxista. Segundo Dore (2014, p. 298), “as reflexões de Gramsci sobre o trabalho [...] seguem de perto a análise de Karl Marx sobre o trabalho como transformação da natureza e do próprio homem, como processo de humanização do homem”.

De acordo com Dore (2014), ao buscar compreender o homem e a sua natureza, servindo-se das reflexões de Marx, Gramsci avança no desenvolvimento de uma nova compreensão da sociedade, da política, da cultura e da educação. Nesse empreendimento intelectual, são realizadas as suas reflexões acerca da proposta de escola unitária, com importantes contribuições para uma concepção educacional emancipatória.

A pesquisadora assim apresenta o esforço do pensador italiano no campo educacional:

Com o propósito de identificar possibilidades de realizar uma reforma intelectual e moral no sentido de educar os grupos subalternos para elevá-los a um nível superior de civilidade e superar o dualismo entre governantes e governados, para conquistar a hegemonia, Gramsci propõe organizar a cultura, apresentando o esboço da escola unitária (Dore, 2014, p. 302).

Gramsci dedica boa parte de seu trabalho aos estudos da concepção de mundo dos grupos subalternos. Para o pensador italiano, esses grupos têm uma compreensão mecanicista e determinista da história e dos conflitos na sociedade. Acreditam que a superação da exploração capitalista e de suas próprias dificuldades virá tão somente das próprias crises desse modo de produção (Dore, 2014).

Dore (2014) revela a seguinte reflexão de Gramsci sobre a superação desse modo de os subalternos compreenderem o mundo:

Quando as concepções de mundo se tornam claras e unitárias, inicia-se o movimento de elevação do subalterno a dirigente, o que o torna responsável pela história, como seu artífice. A mudança é não apenas do modo de pensar, mas também do modo social de ser, coincidindo com uma mudança da personalidade e do conjunto das relações sociais. O subalterno deixa de ser uma ‘coisa’ para ser o protagonista de sua própria vida (Dore, 2014, p. 301).

Gramsci entendia que um dos maiores desafios para a transformação da sociedade era alçar os grupos subalternos a posições de direção, visando à conquista da hegemonia (Dore, 2014). Nesse sentido, a sua proposta de escola unitária

cumpriria um papel fundamental na organização da cultura e teria o trabalho como princípio educativo baseado no conceito de hegemonia e na formação de dirigentes.

O conceito de hegemonia é central no pensamento de Gramsci, principalmente para se refletir sobre a superação das condições de exploração às quais os trabalhadores estão subjugados e sobre a alteração das relações de poder na sociedade. De acordo com o Liguori (2017), o significado de hegemonia “oscila [...] entre um sentido mais restrito de direção em oposição a domínio, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio)”. Conforme essa obra, Gramsci

escreve que uma classe é dominante em dois modos, isto é, dirigente e dominante. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser dirigente (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também dirigente (Liguori, 2017, p. 366).

Mochcovitch (1992) expõe que o conceito de hegemonia representa talvez a contribuição mais importante de Gramsci à teoria marxista. A autora sublinha que “hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante [...] sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade” (Mochcovitch, 1992, p. 2). Ela possui duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral.

A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção moral e intelectual’. Um grupo social é dominante sobre os outros grupos adversários que tende a ‘liquidar’ ou a submeter com a força armada, e é dirigente em relação aos grupos afins ou aliados (Gramsci, 1966, p. 70 *apud* Portelli, 1977, p. 69).

Embora o conceito de hegemonia no pensamento de Gramsci seja importante para compreender as relações de dominação na sociedade capitalista, o fundamental para o pensador sardo é a perspectiva de transformação da sociedade capitalista, não a sua reprodução. Nesse sentido, o que lhe interessa é como mudar a hegemonia e como pode o proletariado, classe explorada nas relações capitalistas de produção, estabelecer a sua hegemonia sobre as outras classes, pois

a constituição de uma visão de mundo coerente e homogênea, que consegue adesões e alianças, é imprescindível para que a classe operária possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar a sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada do poder (Mochcovitch, 1992, p. 24).

Para se perceber a relação entre hegemonia, formação de dirigentes e escola unitária, é necessário entender a maneira como Gramsci compreende que as classes subalternas podem se libertar da hegemonia da classe dominante, no caso da sociedade capitalista, da burguesia:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de 'hegemonias' políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência do fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política); é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fenômeno mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de distinção, de separação, de independência apenas instintiva, e progride até à possessão real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa - além do progresso político-prático - um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (Gramsci, 1981, p. 21)

A visão dialética da história apresentada por Gramsci, a sua filosofia da práxis⁹, que deveria ser difundida e incorporada pelos chamados subalternos para a conquista da hegemonia, sendo o meio pelo qual esses sujeitos poderiam desenvolver uma concepção de mundo coerente e homogênea e, assim, avançar em direção à constituição de uma vontade coletiva capaz de transformar o conjunto das relações sociais, faz emergir o papel dos intelectuais na atividade de educação das massas.

Para Gramsci, o intelectual não se relaciona à ideia de um indivíduo erudito, no sentido clássico do termo, ao conceito geralmente atribuído pelo senso comum a determinados indivíduos que possuem um conhecimento sofisticado acumulado. Para o pensador italiano, intelectual é aquele indivíduo ligado a atividades organizativas e de difusão de uma determinada concepção de mundo de uma classe social. Para Gramsci, segundo Secco (2006),

⁹ Não obstante o reconhecimento da importância de se discutirem os fundamentos teóricos e o contexto histórico do termo nas elaborações de Gramsci, será adotada, pelos próprios limites desta pesquisa, a compreensão de filosofia da práxis como "expressão do materialismo histórico e dialético, que está sempre se reelaborando a partir do corpo teórico produzido por Marx e Engels. A filosofia da práxis se constrói como crítica a todo pensamento precedente, ou seja, às filosofias e ao universo cultural existentes" [...] "Gramsci entende que a construção dessa filosofia da práxis é um processo contínuo, permanente, para que ela possa responder aos problemas atuais do momento histórico". (Mochcovitch, 1992, p. 17).

intelectual é todo homem, mas só alguns assumem a função intelectual. O intelectual, no sentido gramsciano, é todo aquele que cumpre uma função organizadora na sociedade e é elaborado por uma classe em seu desenvolvimento histórico - desde um tecnólogo ou um administrador de empresas até um dirigente sindical ou partidário - (Secco, 2006).

Segundo Dore (2000), Gramsci considera a escola a principal agência, na sociedade civil, de formação de intelectuais. A autora sustenta que a preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas, é uma preocupação do pensador sardo, já que eles cumpririam um papel na formação e educação dos segmentos explorados no processo de conquista da hegemonia civil, “elaborando e tornando coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade prática para, assim, constituir um novo bloco cultural e social” (Dore, 2000, p. 191).

De acordo com Dore (2000, p. 191-192), é nessa linha de raciocínio que Gramsci discute a organização da escola, “uma das mais importantes instituições que movimentam [...] as ideologias que circulam na sociedade civil [...] com a finalidade de legitimar um grupo dominante ou de lutar contra ele para fundar uma nova sociedade”. Seguindo essa perspectiva, o pensador italiano formula as suas reflexões acerca da escola unitária.

Gramsci (2004a, p. 49) defende “um tipo único de escola preparatória que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar criticamente, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

Ele estava preocupado em superar o modelo escolar dual, que contribui para a reprodução de relações sociais desiguais, no qual há um tipo de escola específico para os filhos da classe trabalhadora, cuja formação está voltada para atender aos interesses diretos do modo de produção capitalista, isto é, mão de obra especializada, e outro tipo voltado para a formação dirigente dos filhos dos grupos dominantes.

Não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (Gramsci, 2004a, p. 50).

A proposta escolar defendida por Gramsci tem uma dimensão claramente política, voltada para a superação das relações sociais desiguais da sociedade capitalista. É um modelo de escola que não se preocupa em formar simplesmente o técnico especializado, mas sim formar o especialista e político (especialista + político), o que, em sua compreensão, seria a formação dirigente.

Em sua proposta escolar, Gramsci projeta uma escola única que ofereça uma formação geral e humanista a todos em equilíbrio com a capacidade técnica de trabalhar: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2004a, p. 33). Com essa proposição, ele visa também à superação da relação dicotômica estabelecida entre trabalho manual e trabalho intelectual, consagrada pela divisão social do trabalho no capitalismo.

A sua preocupação em desenvolver uma escola unitária que possibilitasse o acesso a uma cultura geral e humanista, historicamente situada, relaciona-se à compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, visto que há o interesse em que o homem tenha condições de interpretar o seu papel na história, em reconhecer o seu papel na constituição da realidade a que pertence, em outros termos, em se ver como um sujeito histórico:

A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres (Gramsci, 2004b, p. 58).

Em suas observações sobre os princípios que orientavam o processo formativo dos estudantes no ambiente escolar, em particular na escola primária anterior à reforma educacional empreendida pelo regime fascista italiano¹⁰, Gramsci revela o trabalho como um princípio educativo, destacando-o como um aspecto inerente à instituição:

¹⁰ Reforma educacional realizada pelo regime fascista de Benito Mussolini, também conhecida como Reforma Gentile (1922-1923).

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 2004a, p. 43).

O trabalho, tido como atividade teórico-prática do homem, seria um princípio inerente à escola primária. A compreensão do trabalho como o meio pelo qual os homens intervêm sobre a natureza, apreendendo as suas leis e buscando adaptá-las aos seus interesses, permitindo, desse modo, a constituição de sua realidade social, isto é, da realidade como um resultado da ação humana, oferece os elementos para o surgimento de uma compreensão antagônica às explicações supersticiosas, mecanicistas e deterministas sobre o mundo, a natureza e o homem. Essa abordagem oferece uma compreensão histórica, dialética da realidade humana, situando-a num plano imanente. Coloca o homem, na condição de ser coletivo, como sujeito do processo histórico, como sujeito responsável pela construção de sua realidade socio-histórica, sendo, portanto, capaz de modificá-la. Nesse sentido, oferece uma concepção de mundo transformadora.

Em contraposição a tendências economicistas marxistas que tinham o processo de trabalho fabril como diretriz pedagógica, Gramsci procura resgatar o conceito de trabalho como categoria histórica, como trabalho criador, pois, associado a relações puramente industriais, “o princípio do trabalho perdia suas dimensões mais amplas, ligadas ao processo de transformação da sociedade, de criação da cultura” (Dore, 2000, p. 420-421).

Na escola unitária, o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados, pois ela está voltada para educar as classes instrumentais e subordinadas para um papel diretivo na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares (Gramsci, 1982 *apud* Dore, 2000, p. 421).

O conhecimento das leis da natureza e das leis que regem a sociedade é fundamental para que o trabalho possa se realizar em todas as suas dimensões criadoras e produtivas. “Por isso, Gramsci propõe que se procure equilibrar harmonicamente o conhecimento da sociedade dos homens e da sociedade das coisas” (Dore, 2000, p. 421).

O primeiro nível de conhecimento refere-se ao ensino humanista e permite compreender as leis civis e estatais, que regulam a vida recíproca dos homens. Já o segundo relaciona-se ao ensino das ciências naturais e possibilita o entendimento das leis da natureza como 'algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las' (Gramsci, 1982, p. 130 *apud* Dore, 2000, p. 421).

Pensando o papel que a escola tinha na tarefa de superação das concepções de mundo tradicionais e folclóricas, que limitavam a compreensão dos subalternos e reforçavam a sua dominação, Gramsci reconhece, levando em consideração o trabalho como atividade teórico-prática transformadora, as noções de ciência e de direitos e deveres do cidadão como aspectos importantes na educação escolar:

A ciência devia servir para introduzir a criança na 'societas rerum', os direitos e os deveres na 'societas hominum'. A 'ciência' entrava em luta contra a concepção 'mágica' do mundo e da natureza que a criança absorve do ambiente 'impregnado' do folclore: o ensino é uma luta contra o folclore, em favor de uma concepção realista na qual se unem [fundem-se] dois elementos: a concepção de lei natural e a de participação ativa do homem à vida da natureza, isto é, à sua transformação conforme uma finalidade que é a vida social dos homens. Esta concepção unifica-se no trabalho, que se embasa sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens. [Assim], o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente na escola primária, uma vez que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (Gramsci, 1975 *apud* Nosella, 2020, p. 27).

Em suas reflexões sobre a escola unitária, em particular sobre a sua fase final, também chamada de decisiva, Gramsci formula alguns dos valores que deveriam orientar a formação dos alunos:

na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (Gramsci, 2004a, p. 39).

Gramsci tinha uma visão ampliada acerca da relação entre educação e trabalho, bem como de seu papel na criação de novas relações em toda a organização social. Em sua proposta, há uma constante preocupação com a organização dos

espaços de cultura e com a unidade que eles deveriam promover entre os conhecimentos relacionados às diferentes formas de trabalho e aqueles ligados a outros espaços formais de educação.

A unidade entre cultura, trabalho e o mundo da produção expressaria uma síntese de sua proposta de organização educacional, algo que se realizaria como um movimento cultural amplo, voltado para a superação das relações culturais hegemônicas.

Gramsci enxergava, na organização da escola, um caminho de suma importância para a viabilização de uma 'reforma cultural e moral'. Mais do que cuidar dos conteúdos que seriam ministrados nas instituições de ensino, era primordial ter um plano integral e unitário que abrangesse todos os outros espaços formativos e culturais da sociedade em prol de uma intenção única: criar o homem capaz de fazer da revolução social e política uma realidade concreta (Silva, 2019, p. 165).

O trabalho como princípio educativo no pensamento de Gramsci assume uma dimensão ontológica. Nesse sentido, trata-se de uma atividade intencional responsável pela constituição da base material da existência humana, a partir da qual os homens se organizam socialmente.

Essa abordagem ressalta o papel do homem como um sujeito histórico. Não restringe a compreensão do trabalho à sua forma objetivada sob o modo de produção capitalista, permitindo, assim, não só uma abordagem sobre as diferentes formas pelas quais os homens organizaram a sua existência no decorrer do processo histórico, mas, sobretudo, uma reflexão sobre novas formas de organização da existência humana que possam levar à superação das relações de exploração sob a ordem do capital.

A abordagem gramsciana sobre o trabalho e as suas reflexões sobre a escola unitária, em particular sobre a formação dirigente, permitem pensar uma formação do trabalhador para além das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Permitem pensar a formação desse indivíduo como um sujeito político capaz de intervir em sua realidade social. Essa perspectiva educacional vai ao encontro de aspectos que constituem o processo formativo de experiências de educação não formal, as quais desenvolvem práticas e aprendizagens voltadas para objetivos comunitários, inerentes aos problemas que pertencem ao cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Considerando que o processo de reconhecimento de saberes da Rede Certific possui uma dimensão política que objetiva transcender os limites da escola, visto que

busca realizar uma avaliação diagnóstica-formativa que conduza os trabalhadores a “buscar novas formas de organizar sua vida profissional, econômica e social, contribuindo, dessa forma, para a transformação da própria sociedade em que vive” (Brasil, 2014, p. 19), pretendeu-se analisar a condução do programa, no período delimitado nesta pesquisa, a partir da noção de Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo.

4 METODOLOGIA

Levando em consideração as principais referências teóricas deste trabalho, inseridas na tradição do pensamento marxista, bem como o seu objeto de investigação, uma política pública atravessada por interesses antagônicos e situada em um contexto sociopolítico marcado por disputas acerca de diferentes projetos de sociedade, decidiu-se orientar a pesquisa pelo método dialético.

Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que reconhece que uma dada realidade, um determinado fenômeno, não pode ser adequadamente compreendido isoladamente, fora das condições histórico-sociais das quais emerge. Esse método preconiza que um determinado fenômeno da realidade só pode ser conhecido “em relação à prática política dos homens”, pois não se trata apenas de saber, mas também de poder (Severino, 2014, p. 101).

O paradigma dialético, conforme Severino (2014, p. 101), “prioriza a práxis humana¹¹, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana”.

Por esse método, busca-se ir além do que o imediato nos oferece em sua manifestação fenomênica. Não se nega o fenômeno, o empírico, o que a experiência direta revela aos sentidos. Contudo, reconhece-se que, para se alcançar a essência de uma determinada realidade, a sua dimensão ontológica, é preciso buscar a compreensão de sua totalidade. Isso pressupõe a apreensão de sua estrutura interna, de suas relações e contradições, de seu movimento, de seus conflitos, de suas transformações ao longo do tempo, bem como de sua mediação com outras totalidades.

Konder (2008, p. 35) afirma que, para a dialética marxista, “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. De acordo com esse pensador, “qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados”

¹¹ Práxis: Atividade humana que transforma a sociedade e a natureza transformando, ao mesmo tempo, o sujeito que a exerce. Seja na política, na arte, na ciência ou no trabalho produtivo. Como conceito, expressa a unidade da teoria e da prática. É a categoria fundamental da filosofia de Marx (Kohan, [2023]).

(Konder, 2008, p. 35). Por isso, assevera o autor, o ser humano precisa, para encaminhar uma solução para os problemas, ter uma certa visão de conjunto deles: “é a partir da visão de conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro” (Konder, 2008, p. 35).

Na perspectiva marxista, teoria e método são indissociáveis, estão sempre em articulação. Sobre essa característica do método dialético, ou melhor, da concepção teórico-metodológica de Marx, José Paulo Netto apresenta as seguintes considerações:

ambos, tratamento teórico e formulação metodológica, que constituem uma unidade, surgirão, límpidos, n’O capital. A indissociável conexão que mencionamos impede uma abordagem que, na obra de Marx, autonomize o método em face da teoria: não é possível, senão ao preço de uma adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica e, igualmente, a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração de seu método (Netto, 2011, p. 55).

O centro dessa abordagem teórico-metodológica está ancorado e articulado, segundo Netto (2011), em três categorias: totalidade, contradição e mediação.

Para Konder (2008, p. 36), “a totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem”. Essas partes, na maneira de se articularem e constituírem uma determinada totalidade, “assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto” (Konder, 2008, p. 36).

A compreensão da categoria da contradição pode se dar pela oposição ao princípio da identidade, que estabelece que “algo é idêntico quando não se pode distinguir uma diferença” (Kohan, [2023], p. 3). A existência de distinções transforma a identidade em diferença. O aprofundamento da diferença suscita o surgimento da contrariedade e oposição, que, pelo seu recrudescimento, transforma-se em contradição (Kohan, [2023]).

Nesse caso, os polos opostos já não são apenas diferentes, mas contraditórios e antagônicos (não podem se conciliar). Exemplos: a relação social do capital encerra a contradição antagônica entre empresários e trabalhadores. A crise do capitalismo constitui a exposição de múltiplas contradições antagônicas. A mudança e o movimento da história são produtos dessas contradições (Kohan, [2023], p. 3).

A utilização da categoria da mediação permite superar análises que se baseiam tão somente nas relações de causa e efeito, característica de abordagens

mecanicistas da realidade, as quais não conseguem captar os meandros, a complexidade que constituem o movimento do real. Por essa categoria, busca-se identificar o nexos e compreender “a passagem entre dois momentos do desenvolvimento e do movimento” (Kohan, [2023], p. 9).

Ao estudar a sociedade, o mais difícil é explicar as mediações entre a economia e o poder, entre a ação reivindicativa e a política, entre os movimentos sociais e a revolução socialista. Quando o marxismo despreza as mediações, se transforma em um vulgar mecanicismo, em que tudo se reduz a um esquema simplista de causa e efeito (Kohan, [2023], p. 9-10).

Articulando as categorias da totalidade, da contradição e mediação a partir da teoria, Konder (2008, p. 42) sustenta que essa abordagem recomenda que “prestemos atenção ao “recheio” de cada síntese, quer dizer, às contradições e mediações concretas que a síntese encerra”.

A dialética é muito mais exigente do que o irracionalismo. Para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (em vez de inventar totalidades e procurar enquadrar nelas a realidade), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade (Konder, 2008, p. 43-44).

Referenciando-se em outro pensador brasileiro marxista, Carlos Nelson Coutinho¹², Konder (2008) expõe que a dialética não analisa o todo negando as partes e tampouco pensa as partes abstraídas do todo. “Ela pensa tanto as contradições entre as partes [...] como a união entre elas” (Konder, 2008, p. 44). Nesse sentido, faz-se necessário apreender as contradições e a unidade que há entre elas, buscando, assim, identificar as respectivas mediações. No exemplo trazido pelo autor, procura-se evidenciar a articulação das categorias da contradição e mediação: “o que faz uma obra de arte algo distinto de um panfleto político” - exposição da diferença entre as partes -; “o que leva a arte e a política a se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade” - união entre elas (Konder, 2008, p. 44).

Em outros termos, a partir da necessária articulação dessas categorias para a apreensão da dinâmica, do funcionamento de uma determinada realidade, busca-se

¹² Carlos Nelson Coutinho foi um dos cientistas políticos marxistas mais reconhecidos do Brasil. Nascido em Itabuna, na Bahia, é conhecido no Brasil e no exterior como um dos maiores especialistas na obra de Antonio Gramsci (Boitempo, [2024]).

uma “compreensão clara das conexões e conflitos internos”, pretendendo tornar a totalidade investigada menos nebulosa (Konder, 2008, p. 44). “As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias” (Konder, 2008, p. 47). Para a dialética, a contradição é o princípio básico responsável pelo movimento que caracteriza a existência dos seres.

Conforme a dialética marxista, nenhum aspecto da realidade humana está situado fora ou acima da história. Buscando demonstrar as relações dialéticas na história, Konder (2008, p. 52) ressalta que “o movimento da história é marcado por superações dialéticas”, pois

em todas as grandes mudanças há uma negação mas, ao mesmo tempo, uma preservação (e uma elevação em nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são categorias reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra (Konder, 2008, p. 52).

4.1 Procedimentos e coleta de dados

4.1.1 Análise documental

O primeiro passo foi identificar e organizar todos os documentos relacionados à Rede Certific gerados pelo MEC, órgão responsável pela articulação e monitoramento da política pública. Intentou-se, portanto, realizar a “técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado” (Severino, 2014, p. 108).

Consultas às pastas de arquivos eletrônicos da Setec/MEC foram realizadas, bem como pesquisa no Sistema Eletrônico de Informações do órgão (SEI/MEC). Realizou-se a pesquisa pelo nome da política pública - Rede Certific - e também pelo tema - certificação profissional. Embora não tenha sido identificado um processo eletrônico específico com o histórico e o monitoramento da política, foram identificadas algumas notas técnicas, despachos e documentos, alguns sem a formalidade característica de registros oficiais, relativos ao objeto da pesquisa. Além de terem sido identificados poucos documentos nesse sistema sobre a política, boa parte estava associada ao período anterior ao delimitado nesta pesquisa. Apesar do valor histórico dos documentos encontrados, que contribui para uma compreensão mais abrangente do objeto da pesquisa, de suas transformações ao longo do tempo, tinha-

se sempre em mente a importância de reunir o maior número possível de documentos referentes à política do período de 2014 a 2020. A fim de preencher essa lacuna, buscaram-se outras alternativas que pudessem suplementar as fontes de pesquisa.

Após diálogos com servidores da Setec que estavam no setor desde a criação da Rede Certific, reforçou-se a compreensão de que não havia uma base organizada de documentos relacionados ao objeto da pesquisa, concernente ao período indicado. Nesse sentido, procurou-se investigar nomes e contatos de servidores que passaram pelo órgão e atuaram no programa dentro do período pesquisado. Esse procedimento permitiu a identificação de nomes de servidores do MEC e da Rede Federal.

Também foram realizadas pesquisas na Internet com o intuito de identificar experiências da Rede Certific no período indicado e os contatos dos agentes envolvidos: gestores, professores, pedagogos, assistentes sociais e técnicos em assuntos educacionais.

Como não foram identificados, na base de dados do MEC, documentos que indicassem, com segurança, todas as instituições de ensino que realizaram ações pela Rede Certific no período delimitado, buscou-se uma via que pudesse, ao mesmo tempo, não só trazer informações sobre a adesão das instituições da Rede Federal durante o período delimitado, mas também atender a outros objetivos definidos na pesquisa, como o mapeamento dos editais publicados pelas instituições que aderiram ao programa e os recursos orçamentários destinados à Rede Certific: aqueles descentralizados pelo MEC e aqueles oriundos do orçamento das próprias instituições.

Assim, optou-se por enviar, via Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação -, pedidos de informação para todas as instituições de ensino da Rede Federal, para o MTE, haja vista a sua vinculação formal ao objeto da pesquisa, e ao órgão responsável pelo planejamento e orçamento do MEC, Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO).

4.1.2 Pré-teste

Com o propósito de verificar a adequação da forma, conteúdo e clareza das questões que comporiam o questionário a ser utilizado na pesquisa, optou-se pela aplicação de uma versão preliminar do instrumento.

É importante a realização de um pré-teste porque é provável que não se consiga prever todos os problemas e/ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação do questionário. Sem o pré-teste, pode haver grande perda de tempo, dinheiro e credibilidade caso se constate algum problema grave com o questionário já na fase de aplicação. Nesse caso o questionário terá que ser refeito e estarão perdidas todas as informações já colhidas (Chagas, 2023).

Diante do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, agentes públicos do MEC e da Rede Federal, com grande experiência na EPT e com formação majoritária em pós-graduação *stricto sensu*, aplicou-se a versão preliminar com 3 sujeitos, todos servidores do MEC, com experiência em educação profissional e com formação em nível *stricto sensu*, sendo 2 mestres e um doutor.

Para o envio da versão preliminar, utilizou-se o Google Forms, aplicativo de gerenciamento de pesquisas da Google.

Como resultado, os 3 sujeitos participantes informaram que a proposta do questionário estava clara, o seu conteúdo acessível e que não tiveram dificuldade para compreender os itens que o constituíam.

4.1.3 Questionário

Foram elaboradas quinze questões pertinentes à Rede Certific, sendo 13 questões fechadas e duas abertas.

As questões fechadas foram estruturadas a partir da escala *Likert*, que “permite que se descubra o que o público pensa a respeito de um assunto ou tema, medindo diferentes níveis de concordância e de intensidade” (Qualibest, 2022).

A escala Likert é uma escala amplamente utilizada que exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações sobre objetos de estímulo. Tipicamente, cada item da escala tem cinco categorias de respostas, que vão de discordo totalmente a concordo totalmente (Malhotra, 2001, p. 266).

Desse modo, as questões fechadas foram construídas com base em afirmações autorreferentes relacionadas ao objeto de pesquisa, considerando as experiências dos respondentes no programa de certificação profissional, havendo, em cada uma das questões, cinco níveis de respostas: discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente.

O questionário elaborado foi comum para os servidores do MEC e das instituições de ensino da Rede Federal, que representam o universo dos sujeitos. Ele foi enviado para 32 destinatários. Destes, 26 encaminharam respostas. O envio e a coleta das informações se deu pelo Google Forms.

As respostas foram organizadas considerando o número e a sequência dos respondentes, sendo estes indicados como Respondente 1 (R1), Respondente 2 (R2), Respondente 3 (R3) e assim por diante.

4.1.4 Entrevista

Entrevistas também foram utilizadas para aprofundar em questões relacionadas às experiências da Rede Certific e sobre a percepção dos sujeitos envolvidos em relação a aspectos da política. Três professores de Institutos Federais se dispuseram a participar das entrevistas. São indicados na pesquisa como Entrevistado A, Entrevistado B e Entrevistado C.

Foram entrevistas semiestruturadas, que partiram de questionamentos básicos relacionados aos objetivos da pesquisa, com ênfase em aspectos ligados à avaliação no processo de certificação profissional. O roteiro das entrevistas foi disponibilizado com antecedência para os entrevistados, a fim de deixá-los à vontade para contribuir com a proposta ou para manifestar o seu interesse ou não de prosseguir com o procedimento.

Esse formato de entrevista, segundo Triviños (1987),

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (Triviños, 1987, p. 146).

Assim, por meio dessa técnica de coleta de informações, buscou-se, capitaneado pelos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa, captar as contradições, a compreensão e os eventuais antagonismos dos participantes em relação ao modelo de certificação proposto pela Rede Certific.

4.1.5 Observação

O pesquisador teve a oportunidade de acompanhar atividades presenciais do Projeto Oficinas do Re-Saber, ação fomentada pela Setec em parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), destinadas à capacitação de instituições de educação profissional nos processos de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais no âmbito do Re-Saber.

Em julho de 2022, foram realizadas, no MEC, atividades presenciais de capacitação voltadas para duas turmas de 50 alunos, compostas por professores e técnicos da Rede Federal (Institutos Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais).

Essas atividades foram conduzidas por professores e técnicos do IFSC que participaram de experiências na Rede Certific durante o período pesquisado. Apesar da condição de alunos nessas oficinas, vários participantes dessas atividades também tiveram alguma experiência com o programa pesquisado, tanto na avaliação quanto na gestão do processo de certificação. Tendo em vista que a base a partir da qual a oficina de capacitação era conduzida estava alicerçada nas experiências da Rede Certific, o pesquisador se colocou na condição de observador, procurando registrar as manifestações e considerações dos participantes sobre a política pública, focando a visão desses sujeitos sobre a certificação profissional a partir da experiência com o programa, as suas críticas, os eventuais conflitos entre os sujeitos envolvidos, os *feedbacks* dos trabalhadores em relação à sua experiência no programa, as dificuldades e soluções encontradas.

Assim, foram realizadas anotações de campo entendendo-as “como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas” (Triviños, 1987, p. 154).

4.2 Análise dos dados

Para a análise dos resultados obtidos nas questões fechadas, utilizou-se o cálculo do *Ranking* Médio (RM). Neste cálculo, “atribui-se um valor de 1 a 5 para cada resposta a partir da qual é calculada a média ponderada (MP) para cada item, baseando-se na frequência das respostas” (Bonici; Araújo Junior, 2011). Para se obter

a MP, adotou-se a seguinte fórmula: $(MP) = \sum(fi.Vi)$, sendo “fi” igual à frequência observada de cada resposta para cada item, e “Vi” igual ao valor de cada resposta. Para se chegar ao RM, dividiu-se a MP pelo número de indivíduos participantes.

A aplicação dos cálculos sobre os dados obtidos ocorreu com o auxílio do Excel, um aplicativo de planilhas eletrônicas criado pela Microsoft. Os resultados (valores) inferiores a 3 foram considerados como discordantes e aqueles superiores a 3, como concordantes. Salienta-se que o valor 3, na escala, é considerado um ponto neutro (indiferente).

Sobre os dados obtidos com as questões abertas do questionário, com o procedimento de observação e entrevistas, procurou-se realizar uma abordagem qualitativa ancorada no referencial teórico marxista da pesquisa, com base no materialismo histórico-dialético, enfatizando-se as seguintes categorias: totalidade, contradição e mediação. Outrossim, buscou-se analisar, à luz dessas categorias, os documentos e bibliografia relacionados à Rede Certific.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Caracterização da Rede Certific

A Rede Certific foi uma política pública de EPT instituída pela Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, e reorganizada pela Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014. Seu objetivo imediato era atender, por meio de programas interinstitucionais de certificação profissional, “trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho” (Brasil, 2014).

Os programas da Rede Certific tinham um caráter educacional, portanto, somente instituições de educação profissional poderiam desenvolver processos de certificação no âmbito do programa: “os processos de certificação profissional serão ofertados por unidades de ensino certificadoras que compõem as instituições e redes de educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2014).

Para essa política pública, a certificação profissional é definida como “reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais necessários à inserção no mundo do trabalho ou requeridos para o exercício profissional, obtidos a partir de experiência de vida, de educação e de trabalho” (Brasil, 2014).

Os documentos e normas relacionados à Rede Certific¹³ apresentam os processos de certificação profissional como um conjunto articulado de ações de natureza educativa, científica e tecnológica. Nesse sentido, pode-se dizer que essa compreensão de certificação profissional está alinhada com a concepção de EPT que orienta os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que necessariamente devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento (Brasil, 2010).

¹³ Portaria Interministerial nº 1.082/2009, Portaria Interministerial nº 5/2014 e Documento Orientador da Rede CERTIFIC, publicado em 2014.

De acordo com documento do MEC acerca da concepção de EPT difundida pelos Institutos Federais, pode-se ainda mencionar que ela orienta

os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2010).

A Rede Certific, e conseqüentemente a sua concepção de certificação profissional, deve ser compreendida não somente à luz do cenário de desemprego ou do trabalho informal, no sentido de buscar a inclusão de trabalhadores no mercado de trabalho, mas também no contexto do analfabetismo e da demanda por escolaridade. É o que informa o seu Documento Orientador:

A Rede Certific foi instituída para responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e certificação de saberes profissionais, aliada à elevação de escolaridade, para contemplar a grande parcela de brasileiros que não possuem sequer a educação básica obrigatória completa e aqueles que ainda não são alfabetizados ou são analfabetos funcionais, estando ora desempregados, ora colocados no mundo do trabalho informal em condições precárias (Brasil, 2014, p. 2).

Depreende-se do referido documento que a Rede Certific possuía dois objetivos centrais e indissociáveis: reconhecer e certificar os saberes adquiridos pelos trabalhadores ao longo da vida, principalmente no ambiente laboral, e buscar elevar a sua escolaridade. Nesse sentido, não se pode tratar essa política pública somente como uma ação que visasse expedir certificados ou diplomas por meio de um processo de reconhecimento dos saberes e competências profissionais construídos pelo trabalhador ao longo da vida. Deve-se, também, reconhecê-la como um instrumento de elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores, como uma possibilidade de o trabalhador retomar a sua trajetória escolar.

O cerne da política não se resumia a submeter o trabalhador a um exame específico e verificar se ele possuía ou não as habilidades e competências profissionais para exercer uma ocupação no mercado de trabalho. A Rede Certific trazia uma perspectiva voltada para o desenvolvimento do trabalhador, para a constituição de sua autonomia intelectual, de tal modo que ele tivesse condições de articular e mobilizar conhecimentos científicos, socioculturais e tecnológicos

demandados pela natureza de seu trabalho e necessários para a sua atuação enquanto sujeito político. É o que afirma o seu Documento Orientador:

As orientações apresentadas neste documento estão voltadas para o desenvolvimento do trabalhador e sua capacidade de articular e mobilizar conhecimentos científicos, socioculturais e tecnológicos requeridos pela natureza do trabalho e necessários para o convívio em sociedade de maneira partícipe, comprometida e transformadora (Brasil, 2014, p. 20).

A partir dessa perspectiva de certificação profissional, buscava-se uma inclusão socioprodutiva de trabalhadores que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando, com isso, o aumento das possibilidades de inserção profissional desses sujeitos. A inclusão socioprodutiva, no contexto da política, relaciona-se ao conceito de trabalho decente formalizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁴.

À luz desse conceito de trabalho decente, há uma preocupação em garantir não qualquer tipo de posto de trabalho aos sujeitos egressos da Rede Certific, mas também de assegurar um ambiente de trabalho digno, com respeito aos direitos sociais:

O adjetivo 'decente' inclui um critério qualitativo: 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. (Kraychete; Santana, 2012, p. 61).

Portanto, é uma política de certificação profissional que apresenta, em sua concepção, uma perspectiva de atender não só as demandas do mercado por determinados perfis profissionais, mas também as demandas do trabalhador por mais proteção social.

¹⁴ Trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas, sendo considerado condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável (OIT, [2024]).

5.1.1 Fundamentos teóricos da Rede Certific

A Rede Certific partia do pressuposto de que “o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderia ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (Brasil, 1996).

Tendo em vista que o público-alvo da política eram trabalhadores, especialmente aqueles que estavam há muito afastados da escola, compreende-se que a política reconhecia que outros espaços além da escola, em particular o ambiente de trabalho, revelavam-se como experiências formativas, isto é, como espaços onde se desenvolviam relações de aprendizagens. Nesse sentido, a Rede Certific apontava para a educação não formal, um processo educativo composto por diferentes dimensões de aprendizagem e atrelado a aspectos inerentes ao cotidiano dos sujeitos envolvidos, como questões políticas (noções de direitos individuais e coletivos), profissionais, comunitárias, além de uma formação que permitisse uma leitura crítica da realidade (Gohn, 2006b).

A relação da Rede Certific com a educação não formal remete também ao pensamento de Paulo Freire, particularmente no que se refere ao respeito e à importância atribuída pelo autor aos saberes dos educandos, no caso, dos trabalhadores, e ao compromisso com uma educação transformadora que possibilite aos indivíduos uma reflexão crítica sobre si, sobre as determinações que constituem a sua realidade concreta, visando superar as relações de opressão, de exploração existentes.

Para Freire (1996), a escola tem o dever de respeitar os saberes trazidos pelos alunos, derivados de sua prática comunitária, buscando relacioná-los aos conteúdos e reflexões que se pretendem desenvolver no processo de ensino, possibilitando, através dessa dinâmica, uma compreensão crítica da natureza dos processos sociais nos quais eles estão envolvidos.

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com os conteúdos (Freire, 1996, p. 16).

Observando alguns exemplos trabalhados por Paulo Freire (1996), que trazem como objeto de reflexão para o processo de ensino a realidade social dos próprios educandos, percebe-se uma preocupação com o desvelamento e a conscientização sobre a natureza dos problemas que fazem parte do cotidiano do aluno, sobre as relações políticas, econômicas e ideológicas que mantêm e reproduzem as relações de opressão e de desigualdades sob as quais se vive:

Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe está embutida neste descaso? (Freire, 1996, p. 34-35).

Trazendo essas preocupações, essa abordagem freiriana para o âmbito da Rede Certific, verifica-se a sua influência na proposta de avaliação defendida pela política, que, em sua concepção, reconhece a contradição na qual o trabalhador está inserido sob a forma histórica do trabalho em uma sociedade capitalista, assim como o seu papel como sujeito histórico no processo de superação dessa contradição:

Nos processos de avaliação para o reconhecimento dos saberes, duas outras questões devem ser consideradas. Se por um lado, o trabalhador busca um reconhecimento que possibilite sua inserção em uma sociedade competitiva, necessitando, portanto, ajustar-se às exigências sociais e laborais, tais como, procedimentos, normas e tecnologias inerentes a uma determinada ocupação no mundo do trabalho, reforçando, assim, o 'já estabelecido'; por outro lado, a concepção de avaliação posta aponta para a valorização da autonomia, do conhecimento crítico e da postura transformadora do indivíduo conduzindo esse trabalhador/aluno a buscar novas formas de organizar sua vida profissional, econômica e social, contribuindo, dessa forma, para a transformação da própria sociedade em que vive (Brasil, 2014).

Com essa citação, evidencia-se o compromisso da política pública, por meio de seu processo de avaliação, com uma perspectiva formativa voltada para o desenvolvimento da autonomia do trabalhador, para o seu desenvolvimento enquanto sujeito crítico frente às relações, às determinações que constituem a sua vida profissional, que constituem o seu universo social. Trata-se de uma perspectiva educacional que reconhece as contradições do trabalho sob o modo de produção capitalista e que, não obstante, assume o compromisso com um processo formativo que aponta para a sua superação.

A avaliação, conforme a dimensão política trazida pela Rede Certific, "deve levar em conta os projetos de futuro da sociedade, na qual a escola está inserida, e

considerar o contexto laboral e o desenvolvimento integral do trabalhador” (Brasil, 2014, p. 19). Essa dimensão política da avaliação no processo de certificação da Rede Certific traz à tona a perspectiva da formação dirigente esboçada pelo pensador italiano Antonio Gramsci, que defende um modelo de escola que não se preocupa em formar simplesmente o técnico especializado, mas sim formar o especialista e político (especialista + político).

Gramsci está preocupado em desenvolver nos trabalhadores não somente habilidades e conhecimentos necessários para a sua inserção profissional em uma determinada estrutura produtiva, mas, sobretudo, prepará-los para disputar politicamente a direção da sociedade. Nesse sentido, Gramsci aponta para uma formação transformadora dos indivíduos e, conseqüentemente, de sua realidade.

De acordo com Urbano (2013), é possível perceber avanços conceituais em relação à proposta de certificação da Rede Certific, pois, do ponto de vista teórico, ela faz um contraponto político-cultural ao modelo de competências divulgado pelos organismos internacionais hegemônicos, já que não se reduz à lógica de qualificação voltada ao domínio de habilidades e competências, de conhecimentos técnico-científicos particulares, assim como a modelos e processos de reestruturação, gestão, qualidade total.

Duarte (2008) insere a pedagogia das competências no bojo das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”. O autor defende que essa concepção educacional está voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.

A perspectiva formativa trazida por Gramsci, o especialista e político, revela a sua visão sobre a formação dirigente:

o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política (Gramsci, 2004, p. 35).

Essa formação expressa a visão de escola defendida por Gramsci¹⁵, que representa uma reação às reformas e modelos escolares que buscam a distinção precoce entre formação intelectual e humanista e formação profissional:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição das capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 1968, p. 136).

A escola unitária defendida por Gramsci projeta relações que transcendem a escola: “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (Gramsci, 2004, p. 40). O princípio unitário dessa escola “irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (Gramsci, 2004, p. 40).

Nessa perspectiva, a escola unitária propõe não só a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que separa a concepção e execução, influenciando, desse modo, na própria consciência do trabalhador sobre o processo e o resultado de seu trabalho, mas a necessária integração entre os espaços de cultura, a escola, as atividades e interesses da vida coletiva e do trabalho.

Levando em consideração a concepção de EPT que orienta os Institutos Federais - instituições que representavam o centro dinâmico da Rede Certific - e a maneira como ela se expressava por essa política pública,

desenvolvimento do trabalhador e de sua capacidade de articular e mobilizar conhecimentos científicos, socioculturais e tecnológicos requeridos pela natureza do trabalho e necessários para o convívio em sociedade de maneira partícipe, comprometida e transformadora (Brasil, 2014, p. 20).

¹⁵ Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Percebe-se a influência da formação dirigente proposta por Gramsci sobre a visão de certificação profissional do programa, entendida, também, como um processo formativo, tendo em vista a sua compreensão acerca do novo tipo de intelectual, cuja formação deve consistir na relação dialética entre trabalho, técnica, conhecimento científico, filosofia, educação e ação política: o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, mas numa inserção ativa na vida prática; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna dirigente (Gramsci, 2004).

5.1.2 A concepção de avaliação na Rede Certific

De acordo com o Documento Orientador da Rede Certific (2014), “a avaliação consiste no processo de verificação e reconhecimento de saberes, conhecimentos e competências profissionais do trabalhador, realizada por meio de atividades teórico-práticas”.

Durante o processo avaliativo,

o trabalhador deverá demonstrar os saberes, conhecimentos e competências profissionais de acordo com o perfil profissional de conclusão previsto nos catálogos nacionais de educação profissional ou equivalente ou nas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação profissional (Brasil, 2014, p. 39).

Nesse processo, serão levados em consideração a legislação pertinente ao exercício profissional do perfil que se pretende certificar, a postura nas relações de trabalho e o conhecimento da matriz tecnológica do setor: domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos relacionados à profissão (Brasil, 2014).

Conforme seus documentos oficiais, a avaliação no âmbito da Rede Certific terá um caráter diagnóstico-formativo. Em todas as etapas do processo de certificação, nos momentos individuais ou coletivos, os procedimentos avaliativos deverão ser conduzidos a partir dessa perspectiva.

Essa proposta de avaliação estabelece um contraponto aos modelos de avaliação tradicional, já que preconiza “a superação dos processos tradicionais de avaliação classificatória que considera a quantidade de respostas certas e erradas sem prover situações de aprendizagem, conduzindo à exclusão e até mesmo à discriminação social” (Brasil, 2014, p. 17).

A despeito do objetivo imediato do processo de certificação profissional, qual seja o “reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais necessários à inserção no mundo do trabalho ou requeridos para o exercício profissional”, compreende que essa experiência também deve constituir-se em reais oportunidades de ampliação da autonomia intelectual do trabalhador (Brasil, 2014, p. 17). Nesse sentido, é oportuno demonstrar como essa visão avaliativa trazida pela Rede Certific, baseada numa proposta diagnóstico-formativa, está conectada a valores e características da escola unitária defendida por Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 2004, p. 36).

A avaliação diagnóstico-formativa privilegia “o desenvolvimento socioprofissional ao longo de todo o processo de reconhecimento de saberes” (Brasil, 2014), uma vez que

caracteriza o desenvolvimento do sujeito no processo, visualizando avanços e dificuldades, e busca tornar o trabalhador consciente da atividade que desenvolve, podendo expressar seus erros, limitações, reconhecendo o que sabe e o que não sabe, adotando estratégias para o desenvolvimento contínuo (Brasil, 2014, p. 16).

Entendendo que a certificação profissional aqui tratada não se limita a verificar as competências e atitudes que um trabalhador possui, focando tão somente nas demandas do mercado por determinados perfis profissionais, mas que se propõe, também, a elevar a escolaridade do trabalhador e a buscar a sua autonomia intelectual e política, faz-se necessário expor a diferença entre avaliação e verificação:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (Luckesi, 2002, p. 93).

Na Rede Certific, a avaliação deve ir além da simples verificação do que o trabalhador sabe ou não, não deve ter como fim único a atribuição de uma nota. Ela

deve, sobretudo, “contribuir positivamente para o desenvolvimento do trabalhador como ser social” (Luckesi, 2002 *apud* Brasil, 2014, p. 17).

A equipe responsável por conduzir o processo de avaliação deverá sempre buscar meios e estratégias pedagógicas que possibilitem um diálogo com a realidade do trabalhador, com a sua trajetória de vida:

a equipe avaliadora será constantemente desafiada a criar formas de intervenção que melhor dialoguem com a realidade do trabalhador, considerando que a elaboração e reelaboração do conhecimento são concebidas a partir de um processo dialético, resultante de múltiplas interações vivenciadas no espaço coletivo de maneira contínua e dialógica (Brasil, 2014, p. 17).

A relação entre os sujeitos envolvidos no processo de certificação profissional da Rede Certific, a partir da concepção de avaliação preconizada em seu Documento Orientador, remete à reflexão sobre o tipo de dinâmica que deve ocorrer entre educador-educando e educando-educador, no caso, entre trabalhador e avaliador, a partir de uma perspectiva de educação autêntica:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 44).

A educação autêntica, conforme Freire (1987), “não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”. Portanto, à luz dessa perspectiva de educação, os trabalhadores, juntos com os avaliadores, são protagonistas, parceiros, sujeitos ativos no desenvolvimento do processo avaliativo.

O conceito de avaliação formativa baseia-se nas ideias de pedagogos que defendem que se deixe de priorizar a atribuição de juízo de valor ao conhecimento do aluno, único aspecto considerado pela avaliação somativa tradicional, **e que se passe a valorizar outras esferas importantes do processo ensino-aprendizagem como a relação de parceria autônoma entre professor e aluno na construção do conhecimento** (Brasil, 2014, p. 17, grifo nosso).

O processo de avaliação da Rede Certific não se revela como um espaço de formação somente para os trabalhadores, **que têm uma oportunidade de ressignificar e sistematizar todo o conhecimento adquirido ao longo de sua vida,**

assim como se despertar para a compreensão dos fenômenos sociais, científicos e tecnológicos que constituem a sua realidade objetiva. Ele também se revela como uma oportunidade de reflexão, de aperfeiçoamento das estratégias de ensino e de avaliação a serem adotadas pelo professor:

A avaliação, no âmbito da Rede Certific, como defende Fernandes (2005), pretende evidenciar um acompanhamento sistemático e diferenciado que considere o processo de aprendizagem do aprendiz em sua forma plena e que, além disso, permita que o próprio professor aprimore continuamente suas estratégias de ensino e avaliação (Brasil, 2014, p. 17).

Observa-se, desse modo, que a concepção de avaliação da Rede Certific orienta-se para a superação da contradição entre educador e educandos, ou melhor, para a superação da contradição entre avaliadores e trabalhadores no processo formativo, a partir de sua perspectiva de educação problematizadora, “que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária¹⁶” e, assim, realiza-se como prática da liberdade (Freire, 1987, p. 95).

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 1987, p. 95-96).

Nessa concepção avaliativa, em que todos os envolvidos, trabalhadores e avaliadores, são reconhecidos como sujeitos responsáveis pela condução e êxito do processo, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79).

¹⁶ Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987).

5.2 Mapeamento do processo de adesão dos trabalhadores à Rede Certific em relação à quantidade de editais publicados por instituição e por unidades federativas

A busca pelo mapeamento do processo de adesão dos trabalhadores à Rede Certific em relação à quantidade de editais publicados por instituição e por unidades federativas, bem como dos recursos orçamentários para a política pública entre 2014 e 2020, levou a pesquisa a constituir um quadro com as instituições da Rede Federal que realizaram processos de certificação profissional no período citado.

O levantamento se restringiu às instituições de ensino da Rede Federal devido à constatação, por meio de entrevistas com servidores do MEC, de que outros tipos de instituições e redes de ensino não chegaram a desenvolver processos de certificação profissional pela Rede Certific, a despeito da previsão legal observada na Portaria Interministerial nº 5/2014:

Da Constituição

Art. 11 - A Rede Certific constitui-se pela articulação entre:

I - os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego;

II - os órgãos, instituições e entidades governamentais e não governamentais com atribuições relacionadas à educação, certificação, metrologia, normalização e regulamentação profissional;

III - as entidades representativas de trabalhadores e empregadores;

IV - as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Rede Federal;

V - as redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica; e

VI - as instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem – SNA. (Brasil, 2014).

Foi realizado um levantamento com todas as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que é constituída por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Essas instituições estão distribuídas entre as 27 unidades federativas do país.

Como resultado desse levantamento, chegou-se a seguinte lista de instituições (Tabela 1):

Tabela 1 – Instituições da Rede Federal que realizaram processos de certificação profissional pela Rede Certific (2014–2020)

Instituição	Ano	Editais Publicados	Matriculados	Certificados
IF Goiano	2018	Produtor de Queijos	23	18
	2019	Produtor de Derivados do Leite	6	3
IFSC	2014	Técnico em Vestuário (Proeja)	47	7
	2014	Pescador Profissional	25	16
	2014	Hospedagem	31	14
	2014	Guia de Turismo	19	5
	2015	Técnico em Vestuário (Proeja)	60	3
	2015	Pescador Especializado PEP	152	101
	2015	Técnico em Vestuário (Proeja)	69	8
	2016	Técnico em Têxtil (Beneficiamento)	32	10
	2016	Soldador MIG MAG	38	35
	2016	Técnico em Vestuário (Proeja)	32	3
	2017	Soldador de Procedimento de Solda com Eletrodos Revestidos	24	18
	2017	Vendedor	15	12
	2017	Pedreiro de Edificações em Alvenaria e Revestimento	16	16
	2018	Boas Práticas para Manipuladores de Alimentos	35	35
	2018	Montador de Esquadrias de Alumínio	34	34
	2018	Boas Práticas para Manipuladores de Alimentos	26	24
	2019	Montador de Esquadrias de Alumínio	40	36
	2019	Vendedor	21	13
IFC	2020	Certificação de Professores para a Educação Profissional	25	18
IFFar	2020	Certificação de Professores para a Educação Profissional	18	18
Total			788	447

Fonte: dados da pesquisa.

A lista das instituições apresentadas na Tabela 1 releva, de imediato, que os processos de certificação profissional realizados pela Rede Certific, no período pesquisado, não estão distribuídos nacionalmente. Além do reduzido número de instituições ofertantes, das quatro instituições identificadas, três estão localizadas na Região Sul. Ademais, dos 23 processos de certificação profissional ofertados entre 2014 e 2020, 18 estão vinculados a uma única instituição, o IFSC. É oportuno registrar que quatro editais dessa instituição foram ofertados em articulação com o Proeja¹⁷.

Além disso, a tabela evidencia uma significativa evasão dos trabalhadores dos processos de certificação ofertados durante o mencionado período, já que dos 788 trabalhadores formalmente matriculados, 341 evadiram, o que representa um percentual de 43,27% de evasão. Aspectos relacionados a esse fenômeno serão suscitados no tópico referente a problemas enfrentados pelas instituições de ensino na execução de ações da Rede Certific.

Também chama a atenção a pouca diversidade dos perfis profissionais certificados, quando considerada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)¹⁸ e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)¹⁹, referências para os processos de certificação profissional:

Os processos serão desenvolvidos a partir do estabelecimento de perfil de certificação, tendo por referência os catálogos nacionais de educação profissional e tecnológica, ou equivalentes, mantidos pelo Ministério da Educação - MEC, e as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação profissional, conforme a modalidade de certificação profissional (Brasil, 2014a).

Salienta-se que a Rede Certific foi instituída para contemplar principalmente a grande parcela de brasileiros que estão “ora desempregados, ora colocados no mundo do trabalho informal em condições precárias” (Brasil, 2014, p. 3). Segundo o

¹⁷ Criado em 2005, é um programa que tem por objetivo atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade.

¹⁸ A CBO é um documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro. Foi instituída com base legal na Portaria nº 397, de 10.10.2002. A CBO tem por filosofia sua atualização constante de forma a expor, com a maior fidelidade possível, as diversas atividades profissionais existentes em todo o país, sem diferenciação entre as profissões regulamentadas e as de livre exercício profissional (Brasil, [2024a]).

¹⁹ O CNCT, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para contemplar novas demandas socioeducacionais. Para as instituições de ensino, o Catálogo é um referencial que subsidia o planejamento dos cursos e suas correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (Brasil, [2024b]).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), em 2019, a informalidade no mercado de trabalho atingiu 41,6% dos trabalhadores do país, o que correspondeu a um total de 39,3 milhões de pessoas. Já a taxa média anual de desemprego, no mesmo período, foi de 13,5%, correspondente a 13,4 milhões de pessoas à procura de emprego. Ainda que se considerem as variações entre as taxas de informalidade e desemprego que compõem o período investigado nesta pesquisa, procura-se demonstrar com esses números, levando em consideração dados do período que antecede a declaração da pandemia da doença do coronavírus 2019 (Covid-19)²⁰ pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o público-alvo potencial que a política poderia alcançar e a sua baixa efetividade em face dos dados apresentados na Tabela 1.

Além dos aspectos internos à política, que revelam as dificuldades e vicissitudes em seu processo de execução, algo a ser tratado oportunamente no tópico sobre os problemas enfrentados pelas instituições certificadoras, deve-se evidenciar, para a compreensão da baixa adesão de trabalhadores à Rede Certific, o aporte de recursos destinados ao fomento da política pública pelos órgãos responsáveis por sua articulação.

5.3 Mapeamento dos recursos orçamentários para a Rede Certific: 2014 - 2020

No levantamento realizado entre as instituições da Rede Federal, também foi investigado o aporte de recursos destinados ao desenvolvimento das ações da Rede Certific, sobretudo aqueles descentralizados pelo MEC e MTE.

No Quadro 1, são apresentadas as informações obtidas com as quatro instituições de ensino identificadas:

²⁰ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Quadro 1 – Recursos utilizados pelas instituições certificadoras na execução das ações da Rede Certific (2014-2020)

Instituição	Ano	Recursos Externo	Recurso Próprio Executado
IF Goiano	2018	Não	A instituição usou somente insumos existentes no Campus Ceres.
IFSC	2018	Não	R\$ 12.600,00 (busca ativa de trabalhadores) – 1º semestre/2018. R\$ 9.800,00 (busca ativa de trabalhadores) – 2º semestre/2018.
IFC	2020	Não	Utilizou recursos próprios, sem informar valores.
IFFar	2020	Não	Não informado

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 1 demonstra que nenhuma das instituições recebeu recursos externos para o fomento da política pública. Em relação aos recursos próprios executados pelas instituições especificamente às ações da Certific, somente o IFSC apresentou informações sobre o montante utilizado - R\$ 22.400,00 -, direcionado a dois editais que contemplaram propostas para a busca ativa²¹ de trabalhadores.

Em consulta formal ao MEC e ao Ministério da Economia que, no momento da pesquisa, respondia pelo MTE, a pesquisa obteve informações relativas à orientação orçamentária para a Rede Certific durante o período investigado. Em suas respectivas respostas, esses dois órgãos confirmaram a inexistência de descentralização de recursos para o desenvolvimento da política: “informamos que no período solicitado, ou seja, 2014 a 2020, não foi possível identificar [...] os recursos descentralizados pelo Ministério da Educação no desenvolvimento da Rede Certific”²². Em outra manifestação, “concluiu a área técnica que não houve descentralização de recursos da Setec/MEC, durante o período de 2014 a 2020, para ações de fomento à Rede CERTIFIC”²³.

O Ministério da Economia, por sua vez, informa que “o então Ministério do Trabalho e Emprego, hoje Ministério do Trabalho e Previdência, não descentralizou recursos orçamentários para atender a [...] Rede Certific”. Acrescenta ainda que,

²¹ Busca ativa é a iniciativa ou o conjunto de iniciativas do IFSC para encontrar, contatar e estabelecer diálogo com trabalhadores (formais e informais), desempregados, jovens, indígenas, estrangeiros, entre outros grupos sociais que apresentem demandas por qualificação e formação, porém desconhecem ou não conseguem ter acesso às ofertas educativas oferecidas pela instituição (IFSC, 2022).

²² Nota técnica nº 13/2022/GAB/SPO/SPO.

²³ Resposta obtida pela Plataforma Fala.BR em 18/04/2022.

embora fosse uma política interministerial envolvendo o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, a manutenção e a gestão das ações no âmbito da Rede CERTIFIC se davam inteiramente dentro das atribuições de gestão do Ministério da Educação²⁴.

Portanto, observa-se que não houve aporte orçamentário específico à política pelo MEC e MTE durante o período investigado. Pelos dados apresentados, a condução da política ficou totalmente a cargo das instituições de ensino certificadoras, sem uma articulação com aqueles órgãos centrais e com o comitê nacional²⁵, que compunha a estrutura de governança da Rede Certific. Isso significa que o programa não estava sendo conduzido e articulado como rede, em conformidade com a sua orientação oficial:

A estrutura de governança da Rede CERTIFIC está pautada nos conceitos de desenvolvimento em rede de cooperação e visa a um processo inovador de gestão de projetos públicos, trazendo novas concepções de relações que buscam maior eficiência e melhores resultados organizacionais nas redes sociais (Brasil, 2014).

Ainda que a Rede Certific possuísse uma estrutura descentralizada²⁶, a sua base legal sinalizava para que a sua organização fosse nacional, sempre pautada por relações de cooperação entre os órgãos e entidades que compunham a sua estrutura, inclusive entidades representativas dos trabalhadores, e pela articulação com o Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda e os arranjos produtivos locais.

Nas considerações sobre os principais problemas e soluções produzidos pelas instituições de ensino certificadoras para o desenvolvimento das ações da Rede Certific, será apresentada a maneira como essa ausência de cooperação e de articulação entre os órgãos e entidades repercutiu no andamento da política, levando em consideração as informações obtidas com os questionários e entrevistas realizados com técnicos e professores que atuaram no programa.

²⁴ Informações obtidas pela Plataforma Fala.BR em 28/04/2022.

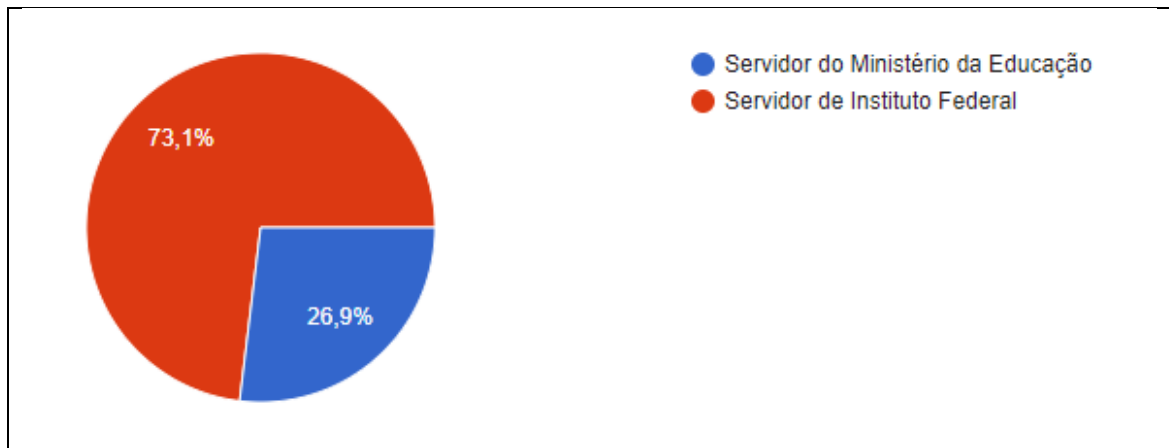
²⁵ O comitê nacional é órgão de caráter consultivo vinculado à Setec, do MEC, e possui as seguintes atribuições: propor diretrizes para a política de certificação profissional e para o processo de credenciamento de unidades certificadoras; monitorar e avaliar a implementação e o desenvolvimento dos processos de certificação profissional; zelar pela sintonia dos projetos pedagógicos de certificação profissional com as políticas sociais, econômicas, educacionais, de ciência, tecnologia e inovação, e de trabalho, emprego e renda do País; propor ações de regulamentação e manutenção dos projetos pedagógicos de certificação profissional; e propor critérios e mecanismos de credenciamento de instituições junto à Rede Certific.

²⁶ Artigo 12 da Portaria Interministerial nº 5/2014.

5.4 Informações sobre os participantes

Conforme indicado na metodologia, foi enviado um questionário comum para servidores públicos do MEC e de instituições de ensino da Rede Federal que atuaram ou participaram de ações relacionadas à Rede Certific. Todos esses servidores tinham experiência com políticas públicas educacionais, ensino ou pesquisa. Ele foi enviado para 32 destinatários. Destes, 26 responderam ao formulário, sendo 73,1% dos respondentes da Rede Federal e 26,9% do MEC.

Gráfico 1 – Composição dos participantes da pesquisa

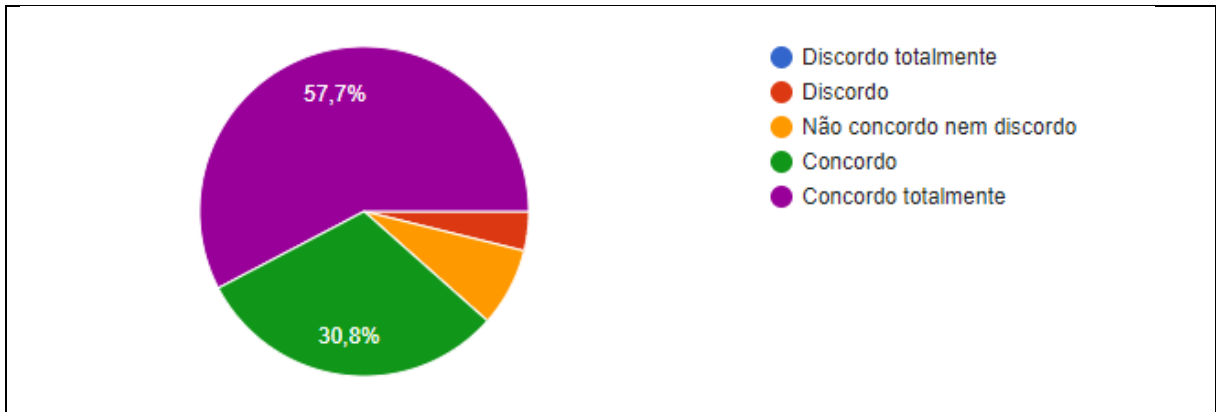


Fonte: dados da pesquisa.

5.5 A Rede Certific como instrumento de inclusão e de formação de trabalhadores

Procurou-se primeiro verificar se os participantes da pesquisa reconheciam a política pública como um instrumento de inclusão social. De acordo com dados obtidos, 57,7% dos respondentes concordaram totalmente com essa afirmação, enquanto 30,8% apenas concordaram. Isso significa que 88,5% dos participantes reconheciam a Rede Certific como um instrumento de inclusão social.

Gráfico 2 – Percentual de concordância da Rede Certific como um instrumento de inclusão social



Fonte: dados da pesquisa.

Os percentuais acima foram corroborados pelo cálculo do RM, que considera as possibilidades de respostas oferecidas em cada afirmação, os valores correspondentes e a sua frequência:

Tabela 2 – Cálculo do Ranking Médio sobre o reconhecimento da Rede Certific como um instrumento de inclusão social

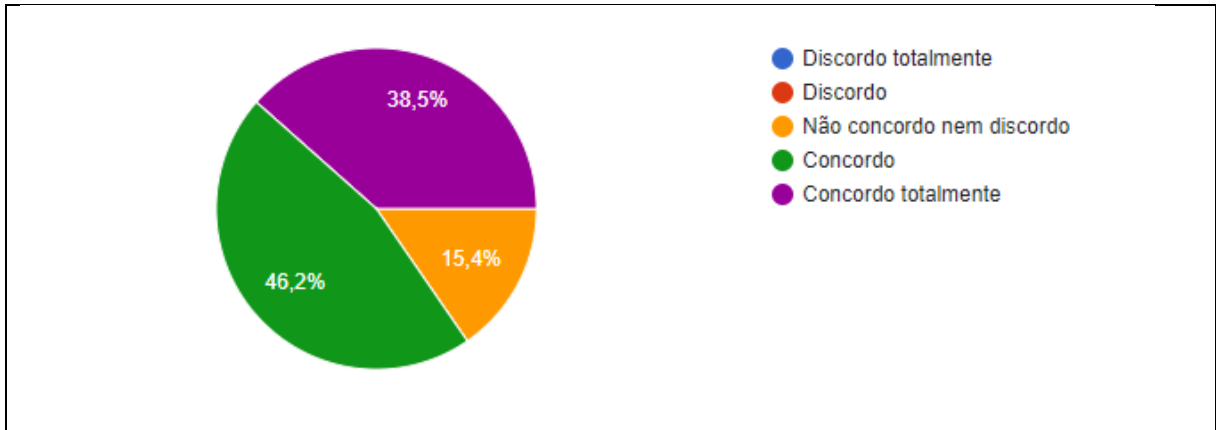
Afirmação	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Ranking Médio
Em minha opinião, a Rede CERTIFIC representou um importante instrumento de inclusão social.						
Valor de cada resposta	1	2	3	4	5	RM
Frequência Observada de cada resposta		1	2	8	15	4,4

Fonte: dados da pesquisa.

Com o cálculo do RM, busca-se verificar o grau de concordância ou discordância dos participantes em relação às afirmações apresentadas no questionário, sendo que, quanto mais próximo de 5 for o RM, maior o grau de concordância dos participantes, e, quanto mais próximo de 1, maior o grau de discordância. Nesse sentido, o RM referente à afirmação constante da tabela acima revela um elevado grau de concordância dos participantes com relação ao reconhecimento da Rede Certific como um importante instrumento de inclusão social.

Buscou-se também verificar o grau de concordância dos participantes com a afirmação de que o processo de certificação profissional da Certific era uma experiência formativa para os trabalhadores. Assim, foram obtidos os seguintes percentuais:

Gráfico 3 – Percentual de concordância sobre o processo de certificação profissional como uma experiência formativa para os trabalhadores



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre essa afirmação, obteve-se o seguinte RM:

Tabela 3 – Cálculo do Ranking Médio sobre o reconhecimento do processo de certificação profissional como uma experiência formativa para os trabalhadores

Afirmação	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Ranking Médio
Com base nas características da Rede CERTIFIC, reconheço que o seu processo de certificação se apresentou como um importante espaço de formação dos trabalhadores.						
Valor de cada resposta	1	2	3	4	5	RM
Frequência Observada de cada resposta			4	12	10	4,2

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda que um pouco menor do que o valor atribuído pelos participantes à primeira afirmação, observa-se também um elevado grau de concordância dos respondentes com o caráter formativo do processo de certificação profissional da Certific.

Não obstante, faz-se necessário trazer à discussão a visão que os participantes tinham sobre a avaliação na certificação profissional, sobre a formação dos trabalhadores nesse processo, algo que balizou as suas experiências com a política pública e que acabou suscitando contradições e diferenças em relação à concepção de certificação profissional em que a política se baseava. Do mesmo modo, a visão dos participantes sobre o caráter formativo da Certific, com base em suas experiências concretas, acaba evidenciando os limites da política à luz da perspectiva de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo.

5.6 O potencial da Rede Certific à luz da perspectiva de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo

Para esta pesquisa, entender o potencial da Rede Certific à luz do pensamento gramsciano, tendo em vista a sua visão acerca do trabalho como princípio educativo, impõe um enfoque sobre a perspectiva política relacionada ao processo de avaliação dos trabalhadores no âmbito do programa, particularmente sobre a dimensão formativa dos trabalhadores, que tem como pressuposto o desenvolvimento de uma avaliação diagnóstico-formativa.

Desse modo, evidencia-se um processo de certificação cuja concepção de avaliação considera a totalidade social na qual o trabalhador e a escola se inserem, reconhecendo as suas contradições, os conflitos políticos existentes, as relações objetivas de trabalho as quais o trabalhador está subordinado e, em vista disso, a necessidade de uma formação que ofereça as condições para o trabalhador se inserir com autonomia nesse contexto, já que “é preciso pensar a certificação de trabalhadores como algo mais que a conformidade com que o mercado exige *stricto sensu*” (Brasil, 2014, p. 8).

Para se verificar o quanto essa concepção reverberou nos processos de certificação profissional efetivamente conduzidos pelas instituições de ensino da Rede Federal, no período sob enfoque, exige-se uma investigação que vá além da dimensão conceitual e de objetivos políticos formalmente declarados sobre a política

pública, isto é, ir além de sua dimensão abstrata. Faz-se necessário, portanto, compreender a maneira como a política foi concretamente conduzida pelos Institutos Federais, procurando entender a visão que os profissionais responsáveis pela avaliação tinham sobre o programa, o modo como os fundamentos da política foram aplicados e os objetivos que esses agentes realmente buscavam alcançar, já que “as normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional” (Julia, 2001, p. 15).

Assim, buscou-se investigar se as referências teórico-metodológicas da Rede Certific orientavam, de fato, a avaliação durante o processo de certificação profissional, sobretudo no que tange à dimensão formativa dos trabalhadores. Para tanto, procurou-se extrair das entrevistas e observações realizadas com os avaliadores os aspectos mais enfatizados sobre a avaliação dos trabalhadores no âmbito do programa, com o intuito de detectar as ideias centrais que guiavam a sua prática avaliativa e, assim, tentar identificar as motivações, influências, tendências, valores, ideologias existentes, que, “à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (Triviños, 1987, p. 159-160).

Os dados extraídos foram organizados focando: o que se espera do avaliador no processo de avaliação dos trabalhadores e o que se espera que o trabalhador apresente durante a sua avaliação.

No Quadro 2, foram sistematizadas as ideias e atitudes que se esperam do avaliador na avaliação do trabalhador:

Quadro 2 – Ideias e atitudes que se esperam do avaliador na avaliação dos trabalhadores

Compreensão do passado do trabalhador, de sua trajetória de vida.
Conhecimento do ambiente de atuação do trabalhador.
Reprodução, na avaliação, do ambiente laboral do trabalhador.
Criação de ambiente amistoso ao trabalhador
Utilização de linguagem e terminologias adequadas ao universo do trabalhador, à natureza do seu trabalho.
Compreensão de que o “fazer algo” é diferente do “falar ou escrever sobre algo”.
Referência nas competências exigidas para o perfil profissional a ser certificado.
Ênfase na dimensão prática do trabalho.
Sincronia dos procedimentos avaliativos com o mundo do trabalho.

Fonte: dados da pesquisa.

Na primeira parte do Quadro 3, quando se observa a preocupação dos avaliadores com aspectos relacionados à história de vida do trabalhador, à criação de um ambiente de avaliação amistoso, acolhedor, que respeita as condições e o universo cultural simbólico desse indivíduo, verifica-se um alinhamento com premissas que constam do Documento Orientador da Rede Certific:

Cabe destacar que a certificação profissional no âmbito da Rede CERTIFIC é concebida e desenhada no âmbito da educação e tem o sentido de resgate histórico. Os saberes profissionais reconhecidos, independentemente de sua origem, devem servir para continuação ou conclusão de alguma formação profissional (Brasil, 2014, p. 27).

Verifica-se também esse alinhamento ao se focar uma avaliação contextualizada que procura se aproximar do dia a dia do trabalhador, de forma flexível e interativa, “propiciando a vivência de novas experiências” (Brasil, 2014, p. 20). Nessa abordagem, há a influência da teoria da aprendizagem significativa²⁷, pois se observa uma preocupação dos avaliadores de possibilitar que o trabalhador conecte o conhecimento que trouxe consigo com aqueles que podem emergir do processo de certificação.

A avaliação torna-se significativa quando encarada como um processo contínuo, vivenciado no dia-a-dia, capaz de abrir novos caminhos, propiciando a aprendizagem na perspectiva da formação de um cidadão comprometido com a transformação social (Brasil, 2014, p. 19).

De acordo com Moreira (2012, p. 2), a aprendizagem é significativa quando “se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos”. Nessa dinâmica, “os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (Moreira, 2012, p. 2).

Por outro lado, na segunda parte destacada no Quadro 2, os aspectos listados revelam uma clara influência da avaliação por competências no processo de certificação profissional, cujo enfoque está na verificação do domínio de competências e habilidades profissionais pelo trabalhador, segundo as exigências demandadas por seu ambiente de atuação profissional.

²⁷ Criada pelo psicólogo estadunidense David Ausubel.

Conforme Ramos (2009), “a avaliação por competências é um processo pelo qual se compilam evidências de desempenho e conhecimentos de um indivíduo em relação a competências profissionais requeridas”, no caso, as competências demandadas pelo perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho.

A autora Ramos (2009) ainda expõe que a avaliação por competências é “orientada por normas, definidas como um conjunto de padrões válidos em diferentes ambientes produtivos, **fornecendo parâmetros de referência e de comparação para avaliar o que o trabalhador é ou deve vir a ser capaz de fazer**” (grifo nosso).

Observa-se, a partir dos aspectos destacados no Quadro 2, uma avaliação que enfatiza o “saber fazer”, a dimensão prática dos saberes adquiridos e desenvolvidos pelos trabalhadores ao longo de sua trajetória de vida, tendo sempre como parâmetro o perfil profissional estabelecido pelas exigências do mercado de trabalho.

Quando se trata de uma avaliação de um trabalhador que está afastado da escola, essa avaliação, objetivamente, precisa estar relacionada à atividade profissional em que ele pretende ser certificado. Essa avaliação tem de focar os processos, os procedimentos que ele encontra no trabalho dele. Na avaliação desse trabalhador, eu tenho de montar um ambiente (um cenário próximo ou similar a sua realidade laboral) e exigir que ele realize as mesmas ações que executaria em seu trabalho (Entrevistado A).

Essa caracterização é reforçada pela análise de elementos que se espera que o trabalhador apresente na avaliação, conforme destaque apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – O que se espera que o trabalhador apresente na avaliação

Compreensão sobre o seu trabalho.
Um saber fazer (domínio da prática).
Demonstração das competências e habilidades exigidas para o perfil profissional objeto da certificação profissional.
Compreensão sobre a atividade e os procedimentos que está realizando durante a avaliação.

Fonte: dados da pesquisa.

O caráter adaptativo da avaliação às relações e processos que constituem ocupações profissionais²⁸ evidencia-se no processo de construção da avaliação com

²⁸ A CBO descreve e ordena as ocupações dentro de uma estrutura hierarquizada que permite agregar as informações referentes à força de trabalho, segundo características ocupacionais que dizem respeito à natureza da força de trabalho (funções, tarefas e obrigações que tipificam a ocupação) e ao conteúdo do trabalho (conjunto de conhecimentos, habilidades, atributos pessoais e outros requisitos exigidos para o exercício da ocupação).

o trabalhador, na interação esperada entre avaliadores e trabalhador para o desenvolvimento da proposta de avaliação:

Nesse processo de avaliação, em seu início, eu tenho de procurar onde o trabalhador atua, conversar com ele, para extrair informações do ambiente em que ele atua, para simular esse ambiente na avaliação, buscar captar os processos que caracterizam a atividade profissional, para repetir a exigência desses processos na avaliação (Entrevistado A).

A compreensão sobre o trabalho e os procedimentos executados pelo trabalhador durante a avaliação está, na verdade, vinculada à noção de emprego, trabalho assalariado, alienado, em que o trabalhador é despossuído do controle do trabalho e do produto do trabalho. Em outros termos, trata-se da forma histórica que o trabalho assume sob o modo de produção capitalista, no qual

não é o trabalhador alienado quem usa os meios de produção, base material do capital; são os meios de produção, são as 'coisas', funcionando como capital, que usam o trabalhador, que mandam e exploram o trabalho assalariado. 'O capital não é uma coisa, mas uma relação social', na qual o trabalho vivo serve de 'meio' ao trabalho morto, acumulado, para manter e aumentar o seu valor (Castro, 2009, p. 264).

Ainda que se compreenda a relação imediata do processo de certificação profissional com os interesses prementes dos trabalhadores, sobretudo aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, não se pode afastar a perspectiva emancipatória trazida pela política, influenciada, conforme a exposição dos fundamentos teóricos do programa, pela concepção de formação dirigente proposta por Gramsci, baseada na relação dialética entre trabalho, técnica, conhecimento científico, filosofia, educação e ação política.

Em seu Documento Orientador (2014), a Rede Certific enfatiza a importância de se considerarem as contradições do contexto social no qual o trabalhador e a escola estão inseridos. Gramsci, norteado por sua visão dialética sobre a história, defende que é somente a partir da difusão e apropriação da filosofia da práxis pelos subalternos, no caso, os trabalhadores submetidos à exploração do regime de produção capitalista, que se poderia constituir um movimento visando alterar a relação de hegemonia, voltado para a constituição de novas relações sociais, isto é, para a emancipação da classe trabalhadora.

Gramsci não é 'cientificamente neutro' em sua estratégia educativa. A seu juízo, existe um particular enfoque ideológico, isto é, educativo, que é preferível a qualquer outro, não por razões teóricas, nem porque algum enfoque seja certo e os outros sejam falsos, mas, sim, por razões práticas: é a filosofia da práxis, um instrumento ideológico para expandir a consciência das massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias, tornando as massas populares melhor capacitadas para controlar suas vidas e dirigir a sociedade ou controlando os que a dirigem (Monasta, 2010, p. 31).

Gramsci defende que a filosofia não deve ser vista como uma atividade intelectual restrita a cientistas especializados ou a filósofos profissionais ou sistemáticos (Gramsci, 2014). Defende que todo homem é filósofo, possuidor de uma espécie de filosofia espontânea, sobre a qual se faz necessário reconhecer os seus limites e características para, então, avançar-se ao momento da crítica e da consciência:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são 'filósofos', definindo os limites e as características desta 'filosofia espontânea', peculiar a 'todo o mundo' [...] Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente – já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na 'linguagem', está contida uma determinada concepção do mundo, passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência (Gramsci, 2014, p. 1).

O que Gramsci procura reconhecer, ao defender que todo homem é filósofo, é que em todo indivíduo existe um bom senso além do senso comum, ou melhor, um núcleo de bom senso no interior do senso comum:

Este senso comum contém um núcleo de bom senso fundado em uma certa dose de experiência e de observação direta da realidade, mas este núcleo está envolvido por concepções religiosas, pela ideologia da classe dominante e por elementos ideológicos provenientes do passado (Piotte, 1975, p. 160-161 *apud* Mochcovitch, 1992, p. 16).

É a partir desse núcleo de bom senso, chamado pelo pensador sardo de núcleo sadio do senso comum, que se deve trabalhar a filosofia da práxis, buscando desenvolvê-lo e transformá-lo em consciência de classe, ou seja, concepção de mundo coerente e homogênea.

Este é o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Tornam-se evidentes, assim, as razões que fazem impossível a separação entre a chamada filosofia 'científica' e a filosofia 'vulgar' e popular, que é apenas um conjunto desagregado de ideias e opiniões (Gramsci, 1981, p. 160).

A crítica à filosofia vulgar e popular, de acordo com Gramsci, é o pressuposto para o desenvolvimento de uma concepção de mundo coerente e unitária, que permitirá a tomada de consciência daquilo que realmente existe e da tarefa histórica que esses indivíduos podem cumprir, no caso, os trabalhadores (subalternos), ao reconhecer o seu papel no desenvolvimento do processo histórico.

A reflexão gramsciana acerca da filosofia popular, do núcleo de bom senso, suscita, no âmbito do processo de certificação profissional, a consideração da experiência e da percepção dos trabalhadores sobre a sua realidade, não somente laboral, restrita aos procedimentos, técnicas e rotinas das ocupações e perfis profissionais requeridos pelo mercado de trabalho²⁹, mas da totalidade na qual se insere, visto que esta está marcada por contradições, por conflitos, pela ideologia da classe dominante e, portanto, por elementos ideológicos que procuram justificar e naturalizar as relações de exploração e de dominação sob as quais o trabalho se encontra no modo de produção capitalista.

Ao desconsiderar essas relações, as determinações que configuram o modo de funcionamento da sociedade capitalista, não se possibilita ao trabalhador a compreensão do duplo caráter do trabalho³⁰ sob esse modo de produção, contradição fundamental que se expressa pela relação dialética entre os valores de uso (trabalho concreto) e de troca (trabalho abstrato) contidos na mercadoria, que, segundo Castro

²⁹ Mercado de trabalho e mundo do trabalho são conceitos que não se confundem. A categoria mundo do trabalho é bem mais abrangente do que a categoria mercado de trabalho. "Como se sabe, o mercado de trabalho diz respeito à flutuação entre a maior e menor oferta de emprego na sociedade. O mercado de trabalho revela, com efeito, o caráter mercantil da força de trabalho no capitalismo. Por sua vez, o mundo do trabalho está ligado aos processos de transformações do trabalho e suas implicações na vida dos trabalhadores, bem como seu caráter seletivo e excludente em uma sociedade de classes. O mundo do trabalho indaga sobre o peso das relações de trabalho na constituição da identidade dos seres humanos. Um dos pontos importantes nos estudos sobre mundo do trabalho consiste na observação das sutilezas presentes nas mercadorias e sua estreita relação com a exploração do trabalho. Willis (1994, p. 173), por exemplo, sugere que se investigue seu rastro até o 'chão da fábrica', para que sejam reveladas as contradições e explorações da força de trabalho" (Oliveira; Mendes, 2020).

³⁰ Inicialmente, a mercadoria apareceu-nos como um duplo [Zwieschlächtiges] de valor de uso e valor de troca. Mais tarde, mostrou-se que também o trabalho, na medida em que se expressa no valor, já não possui os mesmos traços que lhe cabem como produtor de valores de uso. Essa natureza dupla do trabalho contido na mercadoria foi criticamente demonstrada pela primeira vez por mim (Marx, 2013).

(2009), oferece os elementos para a compreensão do funcionamento do sistema capitalista.

Segue-se daí que, ao considerar a mercadoria como forma molecular do capital, o 'duplo caráter do trabalho' contido nela reúne qualidades necessárias para servir como hipótese-chave para o entendimento de todos os fenômenos econômicos, pois permite distinguir claramente o lado técnico-material, do lado histórico-social. E isto se aplica em todas as categorias utilizadas para entender e explicar o sistema capitalista: mercadoria, dinheiro, capital, salário, lucro, juro, acumulação de capital, PIB, desenvolvimento tecnológico, qualificação do trabalhador etc. Eis aí resumida a gênese e a insubstituível importância teórico-metodológica dos conceitos 'trabalho abstrato' e 'trabalho concreto' (Castro, 2009, p. 264).

A inclusão de trabalhadores em um sistema econômico cuja dinâmica está alicerçada em sua exploração e na apropriação por outra classe da riqueza socialmente produzida não oferece, por si só, as condições para a organização desses trabalhadores, os elementos para a construção do movimento necessário à superação dessas relações de exploração.

Uma perspectiva emancipatória, orientada pelas reflexões acerca da escola unitária, deve promover uma avaliação diagnóstico-formativa que ofereça aos trabalhadores os elementos básicos de uma visão de mundo natural e social mediada pelo trabalho, com o intuito de contribuir para a sua inserção, de forma crítica e autônoma, nas relações contraditórias da sociedade capitalista moderna.

Essa proposta de formação para os grupos subalternos é caracterizada por uma relação dialética, em que se reconhece a necessidade de inserção e apreensão por esses sujeitos de elementos da ordem social, estatal e produtiva capitalistas, o que inclui as relações e os fundamentos do trabalho sob esse modo de produção, base necessária para a elaboração de uma consciência política superior "que ultrapasse a ordem dominante no sentido de poder visualizar sua transformação: é como se fosse necessário entrar na ordem para poder sair dela armado para combatê-la" (Mochcovitch, 1992, p. 65).

A despeito do reconhecimento da importância dessa perspectiva de formação proposta pela escola unitária em prol da emancipação das chamadas classes subalternas, é preciso salientar que ela não é suficiente para resolver as condições de vida e de trabalho desses sujeitos, representando, na verdade, a base a partir da qual se deve construir um amplo processo de luta, "inseparável das lutas sociais, da

ação do partido como intelectual orgânico coletivo, da reforma intelectual e moral etc.” (Mochcovitch, 1992, p. 65).

Entende-se assim que, a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo por Gramsci, deve-se trazer, no processo formativo dos trabalhadores na certificação profissional, uma dimensão histórico-ontológica do trabalho, “atividade teórico-prática do homem a qual fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo [...] para a concepção da atualidade como síntese do passado [...] que se projeta no futuro” (Liguori, 2017, p. 776).

Portanto, o processo formativo deve se referenciar na concepção do trabalho “como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, que produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo” (Ciavatta, 2009, p. 413). Ao mesmo tempo, deve-se se oferecer a compreensão de que o trabalho, em sua expressão objetiva, pode assumir historicamente determinadas características, “muitas das quais degradantes, penalizantes, nas diferentes culturas, na estrutura capitalista e em suas diversas conjunturas” (Ciavatta, 2009, p. 413).

Não basta, à luz da formação dirigente proposta por Gramsci, ancorada na perspectiva histórico-ontológica do trabalho, propor uma formação que somente ofereça (ou tenha a pretensão de oferecer) a compreensão dos procedimentos técnicos e dos conhecimentos tecnológicos que orientam e fundamentam as relações de produção sob o modo de produção capitalista. É necessário elucidar a contradição entre o trabalho e o capital sob esse regime de produção e contribuir para o desenvolvimento das condições, subjetivas e objetivas, necessárias à sua superação.

Em outros termos, é preciso mostrar que a exploração, a concentração da riqueza socialmente produzida, a degradação do trabalhador, o desemprego e a miséria não são transitórios ou eventos acidentais de uma época, e que podem, a qualquer momento, ser reparados, “mas que são funcionais e estruturais na irracionalidade do capitalismo” (Semeraro, 2021, p. 120). Com a compreensão dessas contradições que constituem o modo de funcionamento do sistema capitalista, buscase engendrar um processo que visa à superação da alienação e desumanização nas quais a classe trabalhadora foi enredada, desencadeando a práxis revolucionária com a organização e o protagonismo político do proletariado (Semeraro, 2021).

Ainda que se perceba nos relatos dos avaliadores, no quadro a seguir, o reconhecimento da certificação profissional como um processo formativo e o esforço desses profissionais em criar condições para que o trabalhador, por meio da interação com a equipe avaliadora e outros trabalhadores, reflita sobre a sua profissão, sobre os conhecimentos que traz consigo, sobre eventuais lacunas e, também, sobre a possibilidade de trilhar outros percursos escolares, buscando, com isso, uma articulação com os processos formais de ensino, observa-se, ainda, uma concepção de certificação limitada aos referenciais que se pautam pela noção de emprego.

Quadro 4 – Como os avaliadores enxergavam a dimensão formativa dos trabalhadores no processo de certificação profissional

O trabalhador tem a possibilidade de identificar as competências que possui e quais lhe faltam para o exercício da sua ocupação profissional.
O trabalhador tem a oportunidade de estar em contato com outros conhecimentos para a sua formação por meio do diálogo com outros trabalhadores e com a equipe de avaliadores.
Apresentação de outros percursos escolares para o trabalhador.
Intervenção pedagógica a partir das lacunas, das dificuldades apresentadas na avaliação.
Associação de fundamentos teóricos às atividades diárias do trabalhador.

Fonte: dados da pesquisa.

Não se observa, a partir dos relatos dos avaliadores sobre as suas experiências na Rede Certific, uma visão em relação à formação dos trabalhadores que esboce, ainda que em seus elementos básicos, a contradição fundamental na qual se ancora a sociedade capitalista.

Por outro lado, verificou-se, no relato de um dos entrevistados, uma preocupação com os direitos dos trabalhadores, com a sua saúde: “nos encontros teóricos, a gente selecionou algumas pessoas: uma para falar sobre os direitos dos trabalhadores, outra, da educação física, para trabalhar a postura laboral, a importância de cuidar do corpo, de se preservar” (Entrevistado C).

Apesar de positiva a iniciativa, não pareceu ser um componente institucionalmente incorporado ao processo de avaliação na certificação profissional, visto que foi mencionado somente por um professor avaliador, sem qualquer menção ou articulação com outros elementos que pudessem contribuir com a organização dos trabalhadores para além de seus interesses individuais imediatos, como sujeito coletivo, como classe, pois

reconhecer os sujeitos coletivos é dar materialidade política – voz e capacidade deliberativa – às pessoas inseridas na situação e no contexto em que ocorrem as disputas. Significa ir além da democracia representativa, chegando a uma forma mais direta de intervenção, debate e deliberação (Lúcio, 2015, p. 491).

Evidencia-se, então, experiências que focaram tão somente os objetivos imediatos do processo de certificação, isto é, o reconhecimento e a certificação de saberes e competências profissionais, desconsiderando a relação contraditória que constitui a concepção da Rede Certific, influenciada pela visão dialética de Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo, a qual projeta uma educação que conjuga trabalho com formação política:

A posição de Gramsci não poderia ser mais clara. Além da qualificação para o trabalho, a educação integral delineada por ele precisa estar fundamentada sobre uma ampla formação intelectual, pública, democrática e política, de modo que todo cidadão possa não só se profissionalizar para o trabalho, especializado no seu setor, mas possa também aprender a tornar-se 'governante' de si mesmo e da própria sociedade, um prelúdio que prepara a fórmula sintética do novo intelectual como dirigente: especialista + político (Semeraro, 2021, p. 136).

Embora se admita a necessidade de expor outros aspectos que dificultaram a aproximação das experiências de certificação profissional da perspectiva emancipatória da Rede Certific, como os problemas com parcerias, a articulação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), poucos recursos, ausência de uma coordenação nacional efetiva, algo a ser tratado no tópico seguinte, é preciso destacar que o desenvolvimento dessas experiências foi fortemente marcado, em contradição com a visão gramsciana contida na concepção da Certific, pela influência dos referenciais teóricos da avaliação por competências, que se orienta, no processo de certificação profissional, pelo atendimento das exigências do mercado de trabalho, pela verificação das atitudes e práticas profissionais que estão alinhadas ao tipo de organização e funcionamento demandados pelos processos de produção vigentes (Ramos, 2006).

5.7 Os principais problemas e soluções identificados no desenvolvimento das ações da Rede Certific

A compreensão do desenvolvimento das experiências de certificação profissional no âmbito da Rede Certific, entre 2014 e 2020, exigiu um levantamento das principais dificuldades encontradas pelas instituições envolvidas nessas experiências, bem como a tentativa de identificação de medidas que foram adotadas para buscar superar essas adversidades.

Os problemas apresentados pelos sujeitos da pesquisa foram organizados em 6 categorias - recursos, comunicação, planejamento, execução, capacitação e conflitos -, sendo essas categorias assim compostas:

- a) **Recursos:** orçamento insuficiente; dificuldade para estabelecer parcerias com os sistemas de ensino para a elevação de escolaridade; ausência de equipe técnica estruturada; falta de apoio do MEC e MTE na articulação da política; ausência de um módulo de acompanhamento da adesão dos trabalhadores ao Certific no Sistec.
- b) **Comunicação:** pouca divulgação do programa para a sociedade; problema na comunicação entre a Setec/MEC e as instituições de ensino ofertantes do programa.
- c) **Planejamento:** ausência de planejamento de médio e longo prazos; ausência de projeto piloto antes da implementação do programa em larga escala; mudanças na gestão da Setec/MEC.
- d) **Execução:** conciliação do tempo disponível do trabalhador com o da equipe avaliadora; problemas no lançamento da carga horária destinada à certificação, pois não era computada como atividade docente, mas sim como extensão; articulação entre a certificação e a elevação de escolaridade.
- e) **Capacitação:** não compreensão da concepção do programa por avaliadores; falta de experiência das instituições da Rede Federal com o processo de reconhecimento de saberes.
- f) **Conflitos:** choque entre a visão hegemônica na EPT (neoliberal) e a visão contra-hegemônica da Certific; resistência de docentes; dificuldade em aproximar as visões dos avaliadores (acadêmica) e dos trabalhadores (sem formação acadêmica) em relação ao que deveria ser exigido no processo de certificação.

As soluções adotadas para superar problemas identificados durante a execução do processo de certificação, grosso modo, estavam ligadas às particularidades das instituições, sobretudo ao perfil dos dirigentes e dos profissionais da equipe de avaliação, assim como ao grau de sensibilização dos docentes do campus envolvido com a certificação. Esse foi o caso das experiências de certificação ocorridas nos *Campi* de Criciúma e Xanxerê, no IFSC. Sobre a experiência do último Campus, tem-se o seguinte relato:

Os processos executados em Xanxerê tinham apoio não só da direção do campus, mas de toda a área mecânica. Trabalhadores que participaram dos processos e que frequentavam algum dos cursos no IFSC tiveram suas vidas acadêmicas e profissionais, como participantes do processo, conciliadas. Os professores permitiam suas saídas durante a aula para participar dos encontros dos processos em ocasiões oportunas, que não os prejudicariam. O mesmo aconteceu quando os avaliadores entendiam que alguns alunos já tinham aqueles conhecimentos desenvolvidos no curso, então esses alunos podiam retornar para as suas atividades acadêmicas (Lemos Junior, 2021, p. 114).

O relato acima demonstra uma característica fundamental que deve existir no processo de certificação e que incide sobre um dos problemas mais recorrentes nas experiências pesquisadas: a necessidade de flexibilização do tempo, em todas as etapas da certificação, para a participação do trabalhador nas atividades avaliativas propostas. Isso demanda um envolvimento, uma sensibilização não só da equipe responsável pela avaliação, mas de toda a unidade certificadora (unidade de ensino), pois trabalhadores matriculados no programa podem estar vinculados a cursos oferecidos pela instituição ou até mesmo necessitar cumprir um componente curricular específico para, então, obter o certificado profissional, revelando, assim, formas pelas quais pode se dar a articulação entre o processo de certificação profissional e outras possibilidades educacionais ofertadas pela Rede Federal.

No IFSC, houve o compromisso da reitoria com alguns *campi* para o desenvolvimento de processos de certificação, o que não significou, necessariamente, a superação dos problemas sistematizados nas categorias expostas anteriormente, especialmente quanto aos recursos, uma vez que, do ponto de vista orçamentário, não havia a perspectiva de manutenção do programa devido ao difícil contexto em que a Rede Federal se encontrava:

Constatamos que houve uma vontade institucional muito grande por parte da reitoria e do campus de realizar os processos. Os recursos financeiros investidos foram limitados ao desenvolvimento das etapas dos processos e este já foi um grande feito, considerando-se que os recursos destinados pelo Ministério do Planejamento à Rede Federal tornaram-se tão escassos em 2016, que comprometia o funcionamento da Rede em 2017 (Lemos Junior, 2021, p. 122).

Verifica-se que houve, no caso do IFSC, uma ação voluntariosa dos agentes envolvidos para a consecução de processos da Rede Certific, a despeito do cenário orçamentário adverso da União. Na verdade, a instituição não conseguiu sequer estender as ações de certificação para metade de seus *campi*, mantendo ações pontuais somente em 8 de seus 22 *campi*, conforme demonstra o Quadro 5:

Quadro 5 – Processos de Reconhecimento de Saberes Profissionais (2014 - 2019)

Câmpus	Curso	Ano/Semestre
Florianópolis - Continente	Guia de Turismo (PROEJA CERTIFIC)	2015
Jaraguá do Sul - Centro	Técnico em Vestuário (PROEJA CERTIFIC)	2014/2 até 2017/2
	Técnico em Têxtil	2016/1 e 2017/1
	Técnico em Têxtil (Beneficiamento)	2016/1
Itajaí	Pescador Profissional (PROEJA CERTIFIC)	2014
	Pescador Especializado PEP	2015/2
Garopaba	Hospedagem (PROEJA CERTIFIC)	2014/1
Xanxerê	Soldador MIG MAG	2016/2
	Soldador de Procedimento de Solda com Eletrodos Revestido	2017/2
Criciúma	Boas Práticas para Manipuladores de Alimentos	2018/2 2019/2
	Montador de Esquadrias de Alumínio	2018/2 2019/2
Caçador	Vendedor	2017/2 2019/1
São Carlos	Pedreiro de Edificações em Alvenaria e Revestimento	2017/2

Fonte: Documento Orientador da EJA no IFSC (2022).

A despeito dessas limitações, destacam-se 2 medidas, além da necessária sensibilização dos agentes públicos da unidade certificadora, que teriam potencial de reprodução nacional, em que pesem as particularidades regionais existentes no país: capacitação das equipes envolvidas por meio de oficinas e a realização da busca ativa.

Conforme já assinalado, a pouca experiência das instituições de ensino da Rede Federal com o processo de reconhecimento de saberes e a incompreensão da concepção do programa estão entre os principais problemas identificados:

as principais dificuldades [...] na Rede Certific estiveram relacionadas a não adesão dos professores, à não abertura ao processo de reconhecimento como uma forma de inclusão social. Este fator, aliado a outro fundamental, que é a falta de experiência com processos de reconhecimento, foi o que tornou o Certific pouco efetivo (R14).

Oficinas de capacitação oportunizariam um momento de contato com os fundamentos e referenciais teóricos da política de certificação, além de poder ser um espaço de debate e de troca de experiências entre instituições de ensino por meio de suas equipes de avaliação multidisciplinares, envolvendo também técnicos e gestores. Tal experiência começou a ser colocada em prática pela política³¹ que substituiu a Rede Certific, o Re-Saber, a partir da articulação entre diferentes atores da EPT, como o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF):

É importante não apenas apresentar o projeto e discuti-lo, mas, também, ter momentos de formação. É difícil engajar o servidor naquilo que ele não conhece, ponderou Claudio Alex. Esse é um momento importante para disseminar conhecimento. Espero que todos possam tirar proveito e ter noção da responsabilidade na medida que cumprimos o papel de implementar essa importante ação de impacto social para a educação, completou o presidente do Conselho (CONIF, 2022).

A busca ativa, por sua vez, é um importante instrumento que pode levar a instituição de ensino responsável pela certificação diretamente ao público-alvo, contribuindo para a superação das barreiras de comunicação, para a mudança de percepção de que a instituição de ensino não é um lugar ao qual o trabalhador pode

³¹ Edital nº 06/2021 Gabinete/CERFEAD - Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de Capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber.

pertencer, enfim, para o início do envolvimento (sensibilização) do trabalhador com o programa de certificação.

De acordo com a Resolução CEPE/IFSC nº 05, de 02 de março de 2022, busca ativa

é a iniciativa ou o conjunto de iniciativas [...] para encontrar, contatar e estabelecer diálogo com trabalhadores (formais e informais), desempregados, jovens, indígenas, estrangeiros, entre outros grupos sociais que apresentem demandas por qualificação e formação, porém desconhecem ou não conseguem ter acesso às ofertas educativas oferecidas pela instituição (Brasil, 2022, p. 43).

Um aspecto a ser destacado, na tentativa de superação das dificuldades encontradas pelas instituições de ensino, foi a rede de apoio criada entre alguns Institutos Federais que, a despeito do não funcionamento de órgãos da estrutura de governança da Rede Certific³², buscaram trocar experiências sobre o que estava ou não dando certo: “o que ajudou foi a rede de apoio entre os IFs, pois íamos trocando experiências do que estava dando certo ou não em cada lugar” (R11). Duas instituições procuraram trabalhar, internamente, a capacitação dos avaliadores, buscando enfatizar os objetivos e as etapas da certificação: “como ação, compreendemos que a formação dos professores avaliadores, destacando os objetivos do curso e as etapas da certificação, permitiu dar maior clareza sobre os processos aos estudantes” (R21). Uma dessas instituições buscou, para essa tarefa, o apoio do IFSC.

Entre as informações apresentadas pelos respondentes do questionário, há uma que sintetiza o desenvolvimento da política no período investigado: “não visualizei superação destas dificuldades. **O Certific ocorreu mesmo com estas dificuldades**” (R18, grifo nosso). A constatação de que as experiências da Rede Certific foram acompanhadas, até o seu fim, pelas dificuldades expostas anteriormente reforça a percepção de que a estrutura de governança do programa

³² Artigo 13 da Portaria Interministerial nº 5/2014: a estrutura de governança da Rede Certific é composta por: I - comitê nacional; II - órgãos deliberativos máximos, no âmbito das instituições e redes de educação profissional e tecnológica; e III - órgãos deliberativos máximos das unidades, quando houver, ou colegiado/conselho escolar, no âmbito das unidades de ensino certificadoras. Parágrafo único - Os órgãos deliberativos máximos a que se refere o inciso II do § 1º incluem os conselhos superiores das instituições que compõem a Rede Federal, os colegiados deliberativos dos departamentos nacionais e regionais dos serviços nacionais de aprendizagem, e, para as redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional, os conselhos estaduais, distrital e municipais de educação, ou o respectivo colegiado, quando houver competência delegada.

não tinha organicidade em seu funcionamento, sobretudo o seu comitê nacional, que tinha entre as suas atribuições “monitorar e avaliar a implementação e o desenvolvimento dos processos de certificação profissional”, assim como “zelar pela sintonia dos projetos pedagógicos de certificação profissional com as políticas sociais, econômicas, educacionais, de ciência, tecnologia e inovação, e de trabalho, emprego e renda do país” (Brasil, 2014).

A percepção de que as ações do programa não ocorreram por meio de uma rede efetivamente articulada foi também evidenciada nas falas de professores, técnicos e gestores em evento presencial no MEC³³, segundo os quais os órgãos previstos na estrutura de governança da política “nunca funcionaram, de fato, como uma rede”.

Essas informações demonstram, portanto, que as experiências do programa, a partir de 2014, ocorreram de forma isolada e fragmentada, dependendo tão somente da capacidade e dos meios disponíveis por cada instituição, em um contexto político-econômico adverso às instituições de ensino federais, em especial a partir de 2016:

Em 2016, em meio a uma crise econômica e política no país, Dilma Rousseff é destituída da presidência após um processo de impeachment que a acusava de crime de responsabilidade. Michel Temer, ao assumir o mandato, coloca em prática uma série de medidas voltadas à contenção dos gastos públicos, intensificando o ajuste fiscal que já vinha sendo realizado pelo governo Dilma desde 2015. O que ocorre no país de 2016 em diante é o aprofundamento da agenda neoliberal promotora de medidas de austeridade e de contrarreformas que desmontam as políticas sociais do país, retirando direitos, provocando a degradação da vida da população mais vulnerável socialmente (Silva, 2022).

Ainda que se observe a inexistência de soluções implementadas em nível nacional a partir da estrutura de governança do programa, é oportuno demonstrar algumas propostas apresentadas por participantes da pesquisa, com base nos problemas identificados durante a execução das experiências das quais participaram:

³³ Projeto Oficinas do Re-Saber, com atividades presenciais ocorridas em julho de 2022, na sede do Ministério da Educação, que contou com a participação de agentes públicos que atuaram na Rede Certific.

Quadro 6 – Propostas apresentadas pelos participantes da pesquisa para superar dificuldades da Rede Certific

Categorias	Propostas
Recursos	Criação de sistema de acompanhamento da adesão dos trabalhadores ao Certific no Sistec; financiamento pelo MEC.
Comunicação	Aperfeiçoar o processo de comunicação com os trabalhadores, melhorar a comunicação do programa com a sociedade.
Conflitos	Amplios debates que permitam a compreensão dos princípios e fundamentos do programa; um posicionamento institucional claro em relação ao programa; efetiva inserção dos trabalhadores na construção da política; revisão de concepções de avaliação e de certificação, retirando o viés acadêmico dos processos certificadores e incluindo a ideia de que o conhecimento acadêmico não se coloca acima do conhecimento desenvolvido ao longo da vida profissional; volta de políticas democráticas e participativas norteadas pelo MEC.
Capacitação	Formação continuada de todos os envolvidos (técnicos, gestores e professores); criação de um sistema nacional de educação por competências; rede de apoio entre os IFs baseada nas experiências desenvolvidas.
Planejamento	A Rede Certific precisaria ser pensada como uma política de longo prazo, acompanhada de pesquisas junto aos segmentos envolvidos: trabalhadores, empregadores, sindicatos e organizações sociais e profissionais da educação envolvidos nos processos de formação, avaliação e gestão do programa.
Execução	Articulação da certificação profissional com o Proeja e a outras oportunidades institucionais; organização de cronograma que pudesse atender as especificidades de cada segmento; previsão da continuidade.

Fonte: dados da pesquisa.

Levando em consideração que as experiências de certificação foram acompanhadas por dificuldades durante todo o seu processo de execução, e de que estas foram substancialmente determinadas pela ausência de recursos, compreende-se que os seguintes aspectos merecem relevo: a falta de apoio do MEC no desenvolvimento da política, que se traduziu principalmente pela falta de orçamento do MEC para o fomento da Rede Certific, e a ausência de articulação do programa com o Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda³⁴, papel a ser cumprido pelo MTE.

³⁴ O Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda é um conjunto de políticas públicas que busca maior efetividade na colocação dos trabalhadores na atividade produtiva, visando à inclusão social, via emprego, trabalho e renda. Essa inserção pode ocorrer por trabalho assalariado, atividades autônomas, ou pequenos empreendimentos individuais ou coletivos.

Partindo da premissa de que a política pública foi instituída para funcionar como uma rede³⁵, observa-se que a ausência de apoio desses dois órgãos centrais no desenvolvimento da política prejudicou um dos principais fundamentos da estrutura de governança do programa, qual seja a cooperação e articulação entre os diferentes atores que o compunham. Sobre esse aspecto, cabe destacar o conceito de articulação trazido pela Portaria Interministerial nº 5/2014, que trata da reorganização da Rede Certific:

Art. 18 - A certificação profissional tem como princípios:

[...]

VI - Articulação: realização de ações conjuntas de integração entre políticas públicas de educação profissional e de emprego, trabalho e renda para ampliar as possibilidades de inserção profissional dos sujeitos certificados em condições de trabalho decente (Brasil, 2014)

Apesar de sua estrutura de governança descentralizada, percebe-se que havia uma grande expectativa em relação ao MEC para o desenvolvimento da Rede Certific, haja vista o seu papel, como órgão representante da União, na coordenação e articulação das políticas nacionais de educação: “a maior dificuldade foi a falta de informações e de comunicação com a SETEC/MEC. As orientações eram bem poucas, a falta de clareza nas orientações era demasiada. Não havia clareza sobre o que realmente era o programa, pela própria parte do MEC” (R13). O principal problema foi a “falta de apoio institucional e de recurso específico ao programa pelo MEC” (R5).

A inflexão do MEC e do MTE em relação à Certific deve ser compreendida a partir das transformações econômicas e socio-políticas que caracterizam o processo histórico recente, em particular o contexto político-econômico que se configura a partir de 2014, período no qual o Brasil passa a ter uma reorientação na condução da política macroeconômica, com influência determinante na composição e condução do orçamento público, ou melhor, na própria atuação do Estado em seu conjunto, sobretudo no que tange ao fomento das políticas públicas de recorte social:

³⁵ Rede pode ser definida a partir das relações existentes entre pessoas, grupos ou organizações que representam cada qual um nó e estão interconectados formando uma malha de cooperação. Conforme Olivieri (2003), o conceito de rede transformou-se nas duas últimas décadas em uma alternativa de organização, possibilitando processos capazes de responder às demandas de flexibilidade, conectividade e descentralização das esferas contemporâneas de atuação e articulação social (Brasil, 2011).

Na retórica e na prática, os primeiros movimentos do novo governo Dilma apontam para a austeridade na condução da política macroeconômica. Reformas liberais, ajuste fiscal e aperto monetário aparecem no discurso dominante como panaceia e trazem de volta o fantasma do neoliberalismo que assombrou o país na década de 1990. Essa virada neoliberal ameaça frontalmente as conquistas sociais recentes e o aprofundamento do processo de distribuição de renda e de ampliação dos direitos sociais. Enquanto o mercado comemora, o peso da austeridade recai sobre os salários, o emprego, os benefícios sociais e os serviços públicos (Fagnani; Biancarelli; Rossi, 2015, p. 4).

Tal cenário se aprofunda com a destituição³⁶ da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), que é seguida pela ascensão de um governo caracterizado por amplos setores sociais como ilegítimo:

Um ano e meio após tomar posse de um cargo conseguido por meio de um golpe perpetrado pelo Congresso Nacional, com aval de parte da população brasileira, já podemos começar a examinar o que o governo ilegítimo de Michel Temer deixará como legado no ano que vem, quando entregar a faixa presidencial a seu sucessor. Certamente, seremos um país mais conservador, mais injusto socialmente, mais desigual do ponto de vista econômico, mais violento, mais apático e, pior, ainda mais desarticulado em termos políticos (Ruffato, 2017).

O ilegítimo governo de Michel Temer foi marcado principalmente por medidas antagônicas aos interesses dos trabalhadores e dos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, perpetrando, por meio de contrarreformas, um aprofundamento das contradições nas relações entre capital e trabalho. A síntese desse período está consignada no malfadado documento Ponte para o Futuro, programa lançado pela Fundação Ulysses Guimarães, o braço teórico do PMDB.

Em linhas gerais, o programa previa menos segurança e direitos aos trabalhadores, trabalhos por mais anos aos idosos e medidas que, na prática, poderiam inviabilizar os direitos universais de acesso a serviços públicos. Tudo em linha com mudanças previstas pelo novo governo, como a reforma da Previdência com idade mínima para aposentadoria; a PEC 241, que limita os gastos públicos por 20 anos; e mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (CartaCapital, 2016).

A aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016

³⁶ Seis anos depois que Dilma foi destituída de um mandato legitimamente conquistado nas urnas, um ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), que nada fez para impedir a ilegalidade, reconhece o golpe. O “motivo real” de impeachment de Dilma foi falta de apoio político, não pedaladas, afirmou o ministro Luís Roberto Barroso, em artigo para a edição de estreia da revista do Centro Brasileiro de Relações Internacionais (Cebri), como mostra a colunista Mônica Bergamo (2022), da Folha de S. Paulo.

(Emenda Constitucional nº 95) limitou constitucionalmente os gastos públicos por 20 anos, diminuindo a atuação do Estado e “impedindo que o sistema constitucional de proteção social funcionasse de maneira adequada às necessidades da população” (Hoff; Souza, 2019).

De acordo com Armando Boito Júnior (2022), o ilegítimo governo Temer e o governo de Jair Bolsonaro, iniciado em janeiro de 2019, “retomaram a política econômica neoliberal da década de 1990, numa versão mais radical e direcionada, agora, principalmente contra o que ainda existe no Brasil de Estado de bem-estar”.

Ainda que se considere os limites e contradições das gestões do PT na esfera federal, as quais buscaram enredar uma governabilidade baseada na conciliação de classes, pois, para chegar ao governo, buscaram ampliar “sua política de alianças incorporando os setores empresariais, a burocracia sindical e amplas camadas da classe média e dos trabalhadores” (Maia Fernandes; Cassin, 2018), não se pode deixar de reconhecer que havia um compromisso, por esse partido, com políticas de inclusão, que pressupunham a participação de sindicatos, associações comunitárias e demais setores populares, a exemplo da própria Rede Certific, que previa, além da participação dos empregadores, a participação de representantes dos trabalhadores. Evidenciou-se, no entanto, que a participação dos representantes dos beneficiários direto da política se manteve no plano da formalidade, da intenção, já que um dos aspectos identificados para que ela não tenha sido realmente efetiva foi a falta de inserção dos trabalhadores em sua construção: “essa é uma política extremamente importante, mas devemos inserir os trabalhadores na construção dessa política para que ela se torne realmente efetiva” (R8).

Com os governos Temer e de Jair Bolsonaro, a exclusão³⁷ dos trabalhadores e segmentos populares dos processos de elaboração, execução e monitoramento de políticas públicas, principalmente as de conteúdo social, tornou-se uma marca.

A desarticulação da Rede Certific, evidenciada pela omissão do MEC e do MTE, órgãos responsáveis por sua constituição legal e por exercerem importantes mediações com todos os atores que compunham a sua estrutura de governança, não era ao acaso: tratou-se de uma orientação que expressava a nova correlação de

³⁷ Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019: em uma de suas medidas mais radicais até o momento, o presidente Jair Bolsonaro (PSL) decretou a extinção de grupos de trabalho, comitês e conselhos criados até o final de 2018. A principal função destes grupos está em seu caráter consultivo, constituindo importante ferramenta de aproximação entre a sociedade civil e o governo (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019).

forças à frente da estrutura governamental federal, caracterizada pelo autoritarismo, pela defesa da redução do papel do Estado e pelo evidente compromisso com os interesses de setores da burguesia, em outros termos, uma orientação que expressava o aprofundamento da luta de classes no Brasil:

Em suma, o Governo Bolsonaro é o modo de conjunção, especificamente brasileiro, do neoliberalismo com o neofascismo. O conjunto da obra neoliberal (2016-2019), iniciada imediatamente após o Golpe, com o governo Temer, e aprofundado pelo governo Bolsonaro, traz as digitais indeléveis dos interesses econômicos e políticos da burguesia cosmopolita e do imperialismo: congelamento dos gastos correntes por 20 anos, liberação e generalização da terceirização, reforma trabalhista, reforma da Previdência, desmonte da cadeia produtiva do petróleo e entrega do pré-sal às multinacionais, destruição da engenharia pesada nacional, alteração do marco regulatório do petróleo, privatizações e, agora, a ameaça de uma reforma administrativa contra o serviço e os servidores públicos (Filgueiras; Druck, 2019).

Nesse contexto, uma política pública como a Rede Certific, que trazia em seu âmago um viés emancipatório e que propugnava o protagonismo do trabalhador como sujeito político, e não somente como um indivíduo apto a vender a sua força de trabalho, passou a enfrentar grandes dificuldades para sustentar-se, visto que não estava em conformidade com os interesses que passaram a orientar o funcionamento do Estado.

Essa percepção se torna mais evidente com a emergência do Re-Saber sobre os “escombros” da Rede Certific, uma política pública abertamente norteadas pela pedagogia das competências, cujo enfoque estava diretamente alinhado à conquista do emprego pelo trabalhador e às demandas do mercado de trabalho, sem qualquer mediação com um projeto político emancipador para a classe trabalhadora.

5.8 Desafios para uma avaliação adequada dos conhecimentos trazidos pelos trabalhadores por instituições da Rede Federal

A reflexão sobre os desafios para uma avaliação adequada dos conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores ao longo da vida exige a consideração das dimensões envolvidas nos processos de aprendizagem na educação não formal, que, segundo Gohn (2006b), compreende aspectos políticos (noção sobre os direitos dos indivíduos), profissionais, comunitários (voltados para a resolução dos problemas relacionados ao cotidiano da comunidade à qual os indivíduos pertencem) e o acesso

a conteúdos, informações e métodos que possibilitem a esses sujeitos uma compreensão do contexto social em que estão inseridos, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de uma visão crítica e totalizante de sua realidade.

Essa exigência aponta para uma necessária aproximação da equipe de avaliação multidisciplinar com o universo que constitui as trajetórias dos trabalhadores, **não só em sua dimensão laboral**, como parece ter ocorrido nas experiências de certificação investigadas, mas também em sua dimensão política, social e cultural.

Para tanto, entende-se que, no processo de avaliação, deve-se partir da premissa de que os trabalhadores carregam consigo uma visão de mundo valorosa, legítima, que, nos termos de Gramsci, seria a consideração de todos como filósofos, ainda que de uma forma peculiar e, na maioria das vezes, inconsciente, “visto que até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na 'linguagem', está contida uma determinada concepção do mundo” (Gramsci, 2014).

Essa abordagem sobre a avaliação suscitaria o reconhecimento, pelos avaliadores, das características e dos limites dos conhecimentos trazidos pelos trabalhadores, porém sem se limitar à verificação de competências e habilidades profissionais exigidas pelo mercado de trabalho, pois **há que se levar em consideração as condições concretas de trabalho e de vida desses sujeitos, as quais são constituídas por relações desiguais, injustas, de opressão, de exclusão.**

Essa questão social está enraizada na contradição capital x trabalho, contradição fundamental do modo de produção capitalista, que está “fundada na produção e apropriação da riqueza gerada socialmente: os trabalhadores produzem a riqueza, os capitalistas se apropriam dela. É assim que o trabalhador não usufrui das riquezas por ele produzidas” (Machado, 2023). As consequências da apropriação desigual desse produto social estão no “analfabetismo, violência, desemprego, favelização, fome, analfabetismo político” (Machado, 2023).

O enfoque da avaliação na certificação profissional, em sua dimensão formativa, deve ter como referência a **inclusão articulada à emancipação**, pois se parte do pressuposto de que não basta incluir trabalhadores em uma lógica de produção reprodutora de desigualdades (Pacheco, 2011). Essa perspectiva avaliativa se apresenta como um contraponto político-cultural ao referencial pedagógico que se pauta pelas competências, uma vez que não se reduz à lógica de qualificação voltada

ao domínio de habilidades e competências, de conhecimentos técnico-científicos particulares (Urbano, 2013), **em face de seu compromisso com as mudanças nas condições subjetivas e objetivas de vida dos trabalhadores**, isto é, na singularidade desses trabalhadores e nas suas relações enquanto sujeitos pertencentes a uma classe social.

Diante das características e os objetivos que envolvem os processos de aprendizagem na educação não formal - objetivos políticos, profissionais, comunitários e “a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor” (Gohn, 2006b) -, percebe-se a necessidade de um processo formativo que busque articular

trabalho material e intelectual com visão de mundo e atuação política, uma educação integral que desenvolva todas as componentes do ser humano e propicie a formação de um novo tipo de intelectual, orgânico às classes subalternas para que possam se autodeterminar, recriar e dirigir democraticamente a própria sociedade (Semeraro, 2021, p. 167).

Essa é a proposta de Gramsci sobre a formação dirigente, a formação do trabalhador como especialista e político, que deve possuir “aquele mínimo de cultura geral”, de tal modo que tenha condições de “criar” ou decidir sobre a solução mais justa para os problemas, para as questões com as quais se defronta (Gramsci, 2004).

A formação proposta por Gramsci, de igual modo aos postulados da concepção de educação não formal aqui tratada, não tinha interesse em apenas especializar os indivíduos no trabalho técnico-científico, mas também em possibilitar que eles adquirissem “uma visão consistente do conjunto da realidade”, que os preparasse para “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente” (Semeraro, 2021, p. 169). Em resumo, Gramsci tinha a preocupação em preparar esses indivíduos para que tivessem condições de disputar os rumos da sociedade.

Diante da perspectiva educacional transformadora esboçada na concepção da Rede Certific, das contradições e conflitos que perpassaram as experiências efetivamente realizadas na Rede Federal, e considerando as exigências e interesses dos processos de aprendizagem que constituem a educação não formal, impõe-se a indagação sobre a capacidade e os limites das instituições de EPT de conduzirem um

processo de certificação profissional à luz do trabalho como princípio educativo em Gramsci, princípio esse que se articula à concepção de formação dirigente.

Esse questionamento leva em consideração as condições objetivas e subjetivas da classe trabalhadora³⁸ (público-alvo), bem como os limites, contradições e conflitos no âmbito da Rede Federal em torno de projetos pedagógicos, os quais expressam os valores e ideias em disputa na sociedade.

Nesse sentido, é preciso ter em conta a expectativa do trabalhador sobre a política pública, que está atrelada à esperança do emprego e está dissociada de uma perspectiva emancipatória, de atuação como classe, aspecto também evidenciado na visão de professores envolvidos no processo de certificação profissional da Rede Federal.

É preciso também ter em vista o tempo disponível do trabalhador, as dificuldades de seu cotidiano e a própria duração do processo de certificação, que é concebido como uma experiência educativa mais célere, de curta duração.

Impõe-se, assim, a necessidade de as instituições certificadoras estabelecerem mediações com outros sujeitos, como sindicatos, movimentos sociais, associações de trabalhadores, para, juntos, desenvolverem com os trabalhadores uma compreensão prévia do tipo de processo educacional nos quais eles poderão ser envolvidos, os seus objetivos imediatos e mediatos, as possibilidades de participação dos trabalhadores no processo, destacando o compromisso da avaliação com uma formação que pretende colocá-los em condições de agir com autonomia nas dimensões política, profissional, social e econômica.

Os sujeitos coletivos citados, a despeito das dificuldades do atual momento histórico³⁹, possuem uma legitimidade perante o público-alvo da política, afinal, atuam em prol dos interesses de diferentes categorias profissionais e em favor de agendas sociais e políticas que dialogam com a realidade dos trabalhadores.

A articulação entre as instituições de ensino da Rede Federal e os sujeitos coletivos citados deve se dar antes, durante e após o processo de certificação

³⁸ Para a análise da categoria classe social tomamos como referência de partida duas de suas dimensões: i) uma objetiva, que diz respeito a como os seres humanos produzem a sua existência nesse momento, ou seja, o trabalho na atualidade; e outra subjetiva, referente à dialética entre as relações de produção e à consciência de classe, ambas articuladas no processo de fazer-se da classe nas lutas. Admitimos como pressuposto o reconhecimento da diversidade da classe trabalhadora, sem perder de vista seus nexos e relações com a totalidade, a partir da qual é possível identificar a sua unidade (Dalmagro; Bahniuk, 2019).

³⁹ Reforma trabalhista reduz arrecadação de sindicatos e prejudica trabalhador: orçamento de entidades sindicais caiu até 90%, afetando negociações e apoio a movimentos sociais (Konchinski, 2022).

profissional, no intuito de favorecer a formação continuada do trabalhador, tanto por meio da educação formal (verticalização⁴⁰) quanto da educação não formal (formação político-ideológica em torno de projetos educacionais emancipadores).

Essa articulação expressaria uma integração orgânica entre os instrumentos de organização dos trabalhadores e as universidades, no caso, as instituições de ensino da Rede Federal, função projetada nas relações contidas na proposta da escola unitária:

Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural [...] daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender (Gramsci, 2004a, p. 40).

Essa função esboça também a busca pela superação da dicotomia entre trabalho industrial (técnico especializado) e trabalho intelectual, uma vez que visa integrar o conhecimento sistematizado, característico da educação formal, às atividades ligadas ao cotidiano, ao mundo da produção e do trabalho:

unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional que se expressa principalmente na sistematização do saber passado ou em buscar fixar uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual — a atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho (Gramsci, 1982, p. 126).

Os embates em torno dos projetos de certificação profissional, como identificado no próprio desenvolvimento da Rede Certific durante o período de 2014 a 2020, sugerem um aprofundamento dos debates sobre os fundamentos e diretrizes

⁴⁰ A verticalização remete a dois elementos essenciais: itinerário formativo e as especificidades do trabalho didático e pedagógico. Quanto ao itinerário formativo, o estudante tem a oportunidade de cursar na mesma instituição da educação básica à educação superior em determinado eixo tecnológico. Quanto ao didático e pedagógico, torna-se singular na medida em que a estrutura de salas e de laboratórios para as atividades de ensino e de aprendizagem são utilizadas por estudantes de qualificação profissional, ensino médio e técnico, graduação e pós-graduação, assim como os docentes e técnicos de apoio e os recursos financeiros atendem, simultaneamente, à diferentes níveis de formação (Bonfante; Schenckel, 2020).

que devem guiar essa experiência diagnóstico-formativa, a partir, porém, dos interesses e motivações que podem levar os trabalhadores à sua adesão.

Esse indicativo remete ao protagonismo que o trabalhador deve possuir no processo avaliativo, afastando-se da visão passiva que se tem sobre o aluno (trabalhador) em abordagens pedagógicas tradicionais, assumindo o compromisso de elevá-lo da condição de aluno-objeto para aluno-sujeito.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 1987, p. 26).

É pensando nesse protagonismo que se torna imperiosa a relação dialética entre os sujeitos coletivos e as instituições da Rede Federal sobre o processo formativo dos trabalhadores, a fim de que possam participar ativamente dos necessários debates e disputas político-ideológicas em torno de projetos educacionais e, por consequência, dos rumos da sociedade.

Tendo como referência soluções apresentadas por participantes desta pesquisa (debates, discussões), bem como a recomendação da participação efetiva do trabalhador em todo o processo de certificação, o que inclui o próprio desenvolvimento da avaliação, deve-se fomentar essas situações com a participação direta dos trabalhadores, em que esses poderão contribuir com a construção de uma proposta de certificação que transcenda o seu reconhecimento como um sujeito apto a oferecer força de trabalho. Por meio da relação dialética estabelecida entre os sujeitos coletivos e instituições federais, poderá ser travado o debate em torno do modelo de certificação a ser perseguido, com o protagonismo do trabalhador nesse processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar a Rede Certific, política pública de EPT, como instrumento de inclusão e formação de trabalhadores durante o período de 2014 a 2020, tendo como referência as experiências de certificação profissional desenvolvidas pelas instituições de ensino da Rede Federal de EPT.

Compreendendo que essa política carregava, em sua concepção, uma perspectiva educacional emancipatória, definiu-se como objetivo geral analisá-la à luz da perspectiva de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo, com vistas a contribuir com a aproximação dos trabalhadores às políticas de reconhecimento de saberes e de certificação profissional desenvolvidas pelas instituições de ensino da Rede Federal.

Na esteira desse objetivo central, caracterizou-se a concepção da Rede Certific, evidenciando os seus fundamentos teóricos e filosóficos, em especial a influência das ideias de Paulo Freire e Gramsci sobre a política, cujas premissas lhe fornecem uma perspectiva educacional problematizadora e emancipatória.

Evidenciou-se que a elevação de escolaridade dos trabalhadores era um objetivo indissociável ao processo de certificação profissional promovido pela Rede Certific, demonstrando que a política também tinha como imperativo possibilitar o retorno desses sujeitos à escola, visando proporcionar-lhes acesso a outras formas de conhecimento.

A investigação sobre o processo de adesão dos trabalhadores à política demonstrou que houve pouca distribuição na oferta das ações de certificação profissional, ficando circunscritas a quatro Institutos Federais, sendo que, dos 23 processos de certificação realizados, 18 ficaram concentrados em uma única instituição.

Nessas experiências de certificação, foram matriculados 788 trabalhadores, dos quais 341 evadiram. Esse número de matrículas ficou muito distante do público-alvo potencial que a política poderia alcançar, dado que em 2019, por exemplo, o número de trabalhadores informais chegou a 39,3 milhões de pessoas, e o de pessoas à procura de emprego foi de 13,4 milhões.

A baixa efetividade da política em face desses dados se explica, em boa medida, pela ausência de recursos orçamentários ao desenvolvimento de suas ações,

especialmente dos órgãos responsáveis por sua articulação - MEC e MTE -, segundo os quais não houve descentralização orçamentária durante o período delimitado.

Os dados obtidos demonstraram que 88,5% dos participantes reconheceram a Rede Certific como um instrumento de inclusão social. Quando considerado o cálculo do RM, chegou-se a um RM igual a 4,4, o que revela um elevado grau de concordância dos participantes com essa questão.

Em relação à afirmação de que o processo de certificação profissional se apresentou como um importante espaço de formação dos trabalhadores, chegou-se a um RM igual a 4,2, resultado que também revela um alto grau de concordância dos participantes com essa assertiva.

A investigação identificou que as experiências de certificação do período delimitado foram marcadas por dificuldades durante todo o seu desenvolvimento, sem que tenham surgido soluções efetivamente capazes de serem reproduzidas nacionalmente. Apesar desse diagnóstico, deve-se mencionar que 2 estratégias identificadas possuem um potencial de reprodução que podem contribuir com a adesão dos trabalhadores à política e o êxito dos processos: a flexibilização do tempo em todas as etapas da certificação, para a participação do trabalhador nas atividades avaliativas propostas, e a adoção da busca ativa, estratégia que permitiu a aproximação da instituição de ensino do público-alvo.

Merece destaque a constatação de que, no âmbito da Certific, emergiu uma outra perspectiva educacional, orientada pela pedagogia das competências, cujo enfoque estava diretamente ligado à noção do emprego e às demandas do mercado de trabalho, sem qualquer mediação com um projeto político emancipador para a classe trabalhadora. Isso sugere duas reflexões importantes: a possibilidade de trilhar o processo de certificação profissional a partir de diferentes abordagens pedagógicas, não obstante a existência de documentos oficiais orientadores, e a disputa, no interior da política, em torno da visão educacional que deveria conduzir o processo, aspecto que deve ser apreciado no âmbito do contexto social e político no qual o programa se desenvolveu, levando em consideração os movimentos, conflitos e interesses correspondentes ao período histórico em questão.

Nas experiências de certificação analisadas, não se percebeu uma dinâmica formativa que procurasse desenvolver com os trabalhadores, ainda que em seus elementos básicos, uma compreensão sobre o duplo caráter do trabalho, sobre as contradições que o constituem sob a lógica do capitalismo, além das particularidades

que ele assume em uma sociedade com a configuração histórico-social do Brasil. Não houve, portanto, um processo educacional que apontasse para a formação dirigente, conceito que se articula, em Gramsci, ao trabalho como princípio educativo.

Ao procurar reproduzir, no processo de avaliação da certificação profissional, os procedimentos e habilidades requeridos para o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho, sem qualquer mediação com um projeto de transformação social amplo, coletivo, essas experiências se limitaram, ao fim, a adequar o trabalhador as relações de trabalho vigentes, distanciando-o da possibilidade de compreensão de seu papel como sujeito histórico, como sujeito responsável pela construção de sua realidade, bem como pela sua transformação.

Os desdobramentos da pesquisa suscitaram a elaboração de um produto educacional com a intenção de contribuir com a adesão de trabalhadores ao processo de certificação profissional da Rede Federal. Como resultado, foi criada uma *playlist* de vídeos, organizada por episódios, denominada Certificação Profissional e Educação Não Formal.

O produto objetivou superar a incompreensão acerca do que é o processo de certificação profissional desenvolvido pela Rede Federal, bem como desmistificar o processo de avaliação na certificação profissional, destacando o seu caráter diagnóstico-formativo, a sua abordagem contextualizada, buscando afastá-lo de concepções arraigadas de avaliação tradicional, que se baseiam somente em testes escritos, na relação certo ou errado, geralmente com um viés punitivo.

Levando em consideração o viés emancipatório da política, conclui-se que o grande desafio da Rede Certific é conseguir incorporar, de fato, ao seu processo avaliativo outras dimensões que envolvem a educação não formal, como a dimensão política, que trataria da noção sobre os direitos dos indivíduos, e a comunitária, que se voltaria para a resolução de problemas relacionados ao cotidiano da comunidade à qual o trabalhador pertence, não se restringindo a uma visão pragmática e exclusivamente focada no interesse individual, afinal, o programa sinaliza, não obstante as suas limitações, para uma formação que prepare os trabalhadores para serem agentes de transformação social.

Mas como articular essa perspectiva educacional frente à expectativa do trabalhador sobre a política pública, que está atrelada à esperança do emprego, e tendo em vista o seu tempo disponível, as dificuldades de seu cotidiano e a própria

duração do processo de certificação, que é concebido como uma experiência de curta duração?

Do ponto de vista da educação formal, pensando em uma formação que ofereça um mínimo de cultura geral ao trabalhador, no sentido da formação do especialista + político, um caminho a ser perseguido é a integração do processo de certificação profissional com o Proeja, articulação já realizada por meio de projeto piloto⁴¹.

Um fator fundamental para a materialização dessa proposta é a flexibilização curricular com base na articulação entre tempo-social⁴² e tempo-escola⁴³.

Além da integração do processo de certificação com o Proeja, faz-se necessário fortalecer as articulações entre as instituições da Rede Federal e os sujeitos coletivos que representam os trabalhadores - sindicatos, associações, movimentos sociais -, haja vista o recorte classista no qual se ancora a perspectiva educacional da Rede Certific, o que exige um aprofundamento dos debates com os representantes da classe trabalhadora em torno de projetos educacionais emancipadores.

O fortalecimento dessas relações entre as instituições de ensino e os instrumentos de luta dos trabalhadores favorecerá a formação político-ideológica desses sujeitos, capacitando-os para influir, como sujeitos ativos, no processo que envolve a disputa em torno de projetos educacionais, os quais, ao fim e ao cabo, expressam as disputas concernentes a diferentes projetos de sociedade.

⁴¹ Um exemplo dessa articulação foi a oferta pelo IFSC, com início em 2014, do PROEJA-CERTIFIC Técnico em Guia de Turismo.

⁴² O tempo-social caracteriza-se pelo tempo de estudo realizado fora da escola e que busca o meio social como fonte de conhecimento. Tem como objetivo fazer com que se construa um conhecimento que parta do meio laboral e social dos estudantes trabalhadores e que esteja articulado com os conhecimentos e objetivos dos componentes curriculares do curso. As atividades são discutidas durante o tempo-escola, desenvolvidas no tempo-social e, após, socializadas em sala de aula, no tempo-escola seguinte.

⁴³ Momentos de estudos na escola.

REFERÊNCIAS

AMORIM, J. Roteiro para vídeos digitais: Como atrair a audiência e passar a sua mensagem em vídeos curtos. **SIEEESP**, [s. l., 2023]. Disponível em: <http://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/Roteiro%20Videos%20Digitais.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERGAMO, M. Depois de seis anos, ministro do STF admite: Dilma foi vítima de um golpe de estado. **CUT Brasil**, São Paulo, 3 fev. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/depois-de-seis-anos-ministro-do-stf-admite-dilma-foi-vitima-de-um-golpe-de-estad-116e#>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BOITEMPO. **Carlos Nelson Coutinho**: autor. [S. l., 2024]. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/carlos-nelson-coutinho-219>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BOITEMPO. Você conhece Antonio Gramsci?. **Blog da Boitempo**, [s. l.], 8 dez. 2021. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/12/08/voce-conhece-antonio-gramsci/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BOITO JÚNIOR, A. Os grandes capitalistas em campanha eleitoral. **A Terra é Redonda**, [s. l.], 30 jul. 2022. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/os-grandes-capitalistas-em-campanha-eleitoral/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2022-07-30>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BONFANTE, R.; SCHENCKEL, C. O Princípio da verticalização nos Institutos Federais: Possibilidades e desafios. **Metodologias e aprendizado**, [s. l.], v. 1, p. 83-90, 2020. DOI: <http://doi.org/10.21166/metapre.v1i0.1112>. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1112>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BONICI, R. M. C.; ARAÚJO JUNIOR, C. F. Medindo a satisfação dos estudantes em relação a disciplina on-line de probabilidade e estatística. **ABED Associação Brasileira de Educação a Distância**, São Paulo, abr. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/190.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Santa Catarina. Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE/IFSC nº 05, de 02 de março de 2022**. Aprova a atualização do Documento Orientador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2022. Disponível em: https://linkdigital.ifsc.edu.br/files/RESOL_CEPEn05_2022-Docemento_Orientador_EJA_-_aps_orientaes_CEPE.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2024b]. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/apresentacao>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Técnica nº 40/2020/CGPA/DPR/SETEC/SETEC**. Trata da criação do Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - RE-SABER. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área: Ensino**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-24-de-19-de-janeiro-de-2021-299988875>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**. Brasília, DF, [2024a]. Disponível em: <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério da Educação. **Documento Orientador: Rede Certific**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2014a. Disponível em: https://proex.ifmt.edu.br/media/filer_public/1a/45/1a457517-2889-4065-9b52-a54f02fadd2f/rede_certific_documento_orientador2014.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério da Educação. **Orientações para a Implantação da Rede Certific.** Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede Certific. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2009. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 5/2014.** Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2014b. Disponível em: https://proex.ifmt.edu.br/media/filer_public/61/0f/610fa9a1-7d04-4915-a111-a3dc19fac318/portaria_interministerial_no_5-2014-rede_nacional_certificacao_profissional-certific.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Projeto Oficinas do Re-Saber:** Projeto de Implementação de Oficinas para Capacitação na Avaliação, Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais. Florianópolis: [s. n.], 2020.

CARTACAPITAL. Temer: impeachment ocorreu porque Dilma recusou “Ponte para o Futuro”. **CartaCapital**, [s. l.], 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/temer-impeachment-ocorreu-porque-dilma-recusou-ponte-para-o-futuro/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CASTRO, R. P. Trabalho abstrato e trabalho concreto. *In*: DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: [s. n.], 2009. Disponível em: [https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_\(com_pequeno_erro\).pdf](https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_(com_pequeno_erro).pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

CAVALCANTE, E. A. **Reconhecimento de saberes e certificação profissional em tecnologia do pescado:** um estudo de caso do Programa CERTIFIC no NORDESTE. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8577>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CHAGAS, A. O questionário na Pesquisa Científica. **Centro de Métodos Quantitativos - CMQ**, [s. l.], 10 set. 2023. Disponível em: http://cmq.esalq.usp.br/wiki/lib/exe/fetch.php?media=publico:syllabvs:lcf510:comoela_borarquestionario2.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: [s. n.], 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 8 maio 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). Assessoria de Comunicação. **MEC realiza aula inaugural de implementação do Sistema Re-Saber**. [S. l.], 4 maio 2022. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/comunicacao/gerais/mec-realiza-aula-inaugural-de-implementacao-do-sistema-re-saber>. Acesso em: 1 jun. 2023.

CORE Competence. *In*: DICIONÁRIO Financeiro. [S. l.]: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/core-competence/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DALMAGRO, S. L.; BAHNIUK, C. A classe trabalhadora e suas lutas no capitalismo contemporâneo: sínteses do debate marxista. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 17, n. 34, p. 42-59, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38135>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DIREITOS Humanos em Tempos de Austeridade. **OXFAM Brasil**, São Paulo, 14 dez. 2017. Disponível em: https://oxfam.org.br/wp-content/uploads/2019/08/fact_sheet_2_portugues_v_digital_2.pdf?_ga=2.181226144.642772058.1625096653-1655787962.1625096653. Acesso em: 30 jun. 2021.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. **Cad Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297- 316, 2014.

DORE, R. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FAGNANI, E.; BIANCARELLI, A.; ROSSI, P. A virada neoliberal do Governo Dilma. **Revista Política Social e Desenvolvimento**, [s. l.], 2015. Disponível em: https://plataformapoliticasocial.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista_13.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

FASSINA, A. P. **Certificação de saberes da docência na educação profissional: construção e validação de projeto piloto em santa catarina**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Centro de Referência em Formação e Ead, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1137>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FILGUEIRAS, L.; DRUCK, G. A aliança que sustenta o governo Bolsonaro. **OutrasPalavras**, [s. l.], 18 dez. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/a-alianca-que-sustenta-o-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Journal of Contemporary Administration**, [s. l.], v. 5, n. spe, p. 183-196, 2018. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FRAGO, A. V. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Lisboa: Edições Pedagogo, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Trabalho. *In*: DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: [s. n.], 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html#:~:text=Sob%20esta%20concep%C3%A7%C3%A3o%20ontol%C3%B3gica%20ou,as%20dimens%C3%B5es%20da%20vida%20humana>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>.

GOHN, M. G. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 7, n. 7, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3259>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 24 nov. 2021.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: volume 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**: volume 1, 1911-1921. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. Todo homem é filósofo. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], 7 out. 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/ano/mes/filosofo.htm>. Acesso em: 4 jun. 2023.

HOFF, T. S. R.; SOUZA, M. B. O Governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/3MJh66qb4LrfjwrFLdyttrQ/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD Contínua: principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil: 2012-2020. **Indicadores IBGE**, Rio de Janeiro, p. 1-29, 26 fev. 2021. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Principais_destaque_PNAD_continua/2012_2020/PNAD_cont_inua_retrospectiva_2012_2020.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Decreto do governo extingue conselhos sociais**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/destaques/163-noticias-destaques-pequeno/1817-decreto-governo-conselhos>. Acesso em: 31 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CEPE/IFSC nº 05, de 02 de março de 2022**. Aprova a atualização do Documento Orientador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2022. Disponível em: https://linkdigital.ifsc.edu.br/files/RESOL_CEPEn05_2022-Docmento_Orientador_EJA_-_aps_orientaes_CEPE.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

JONNAERT, P. **Competências e socioconstrutivismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOHAN, N. Dicionário básico de categorias marxistas. *In*: PARTIDO Comunista Brasileiro. [S. l., 2023]. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs1/texto3.pdf>. Acesso em: 2 maio 2023.

KONCHINSKI, V. Reforma trabalhista reduz arrecadação de sindicatos e prejudica trabalhador. **Brasil de Fato**, [s. l.], 30 abr. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/30/reforma-trabalhista-reduz-arrecadacao-de-sindicatos-e-prejudica-trabalhador>. Acesso em: 2 jun. 2023.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRAYCHETE, G.; SANTANA, A. Economia dos setores populares e inclusão socioprodutiva: conceitos e políticas públicas. **Mercado de Trabalho IPEA**, Brasília, DF, p. 55-62, 2012. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt52_econ03_economiadosssetores.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional e tecnológica frente à pedagogia das competências**. [S. l.: s. n.], 25 jun. 2021. 1 vídeo. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NNnfKD1qlok>. Acesso em: 4 nov. 2022.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 2-11, 20 ago. 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LARA, F. M. Austeridade, um fermento que faz crescer a crise. Entrevista concedida a João Vitor Santos. **Instituto Humanitas Unisinos – IHU**, São Leopoldo, 19 out. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/583852-austeridade-um-fermento-que-faz-crescer-a-crise-entrevista-especial-com-fernando-maccari-lara>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LEMOS JUNIOR, L. L. **Desafios do reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais no Brasil**. 2021. 134 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2021.

LIGUORI, G. Hegemonia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 365-366.

LÚCIO, C. G. Desenvolvimento, sujeito coletivo e participação social: notas para debate. In: LEAL, C. F. G. *et al.* (org.). **Um olhar territorial para o desenvolvimento**: sudeste. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2015. p. 474-496.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, E. M. **Questão social**: objeto do serviço social?. [Maringá: UEL, 2023]. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_quest.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.

MAIA FERNANDES, L. E. R.; CASSIN, M. P. S. Os governos petistas e a conciliação de classes: breve balanço e perspectivas para as políticas sociais. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, p. 13-41, 2018.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal de Brasília. Linhas de Pesquisa. **Portal IFB**, Brasília, DF, 28 out. 2020. Disponível em: <https://profep.ifb.edu.br/profep/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1992.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção educadores).

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa?. **Revista Cultural La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. O princípio educativo do trabalho na formação humana: uma spaccatura storica. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 18, n. 37, p. 17-38, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46275>. Acesso em: 5 dez. 2021.

OLIVEIRA, G. P. **Rede Certific e PROEJA FIC**: a formação inicial e continuada de pescadores no Município de São Borja – RS. 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/4970>. Acesso em: 11 ago. 2021.

OLIVEIRA, H. S.; MENDES, B. (org.). **EJA, mundo do trabalho**: direito à dignidade. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020. (Caderno Pedagógico, n. 3).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Trabalho decente**. Brasília, DF, [2024]. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 22 jan. 2024.

PACHECO, E. **Institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUALIBEST. **Como usar a escala Likert em suas pesquisas de opinião**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.institutoqualibest.com/blog/dicas/como-usar-a-escala-likert-em-suas-pesquisas/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. Avaliação por competências. *In*: DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: [s. n.], 2009. Disponível em: [http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/avacom.html#:~:text=A%20'avali%C3%A7%C3%A3o%20por%20compet%C3%Aancias'%20%C3%A9,por%20comp%C3%Aancia'%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20tradicional](http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/avacom.html#:~:text=A%20'avali%C3%A7%C3%A3o%20por%20compet%C3%Aancias'%20%C3%A9,por%20comp%C3%Aancia'%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20tradicional.). Acesso em: 11 fev. 2023.

RIBEIRO, I.; AGUSTINI, J.; MARTINS, L. A. A experiência do curso Proeja-Certific técnico em guia de turismo do IFSC. **EJA em Debate**, [s. l.], 24 jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2166>. Acesso em: 25 set. 2023.

ROSSI, P. *et al.* Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. e0223456, 2019.

RUFFATO, L. O sombrio legado de Temer. **El País**, [s. l.], 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/15/opinion/1510748409_938683.html. Acesso em: 17 jan. 2023.

SACRAMENTO, G. Roteiro de vídeo: aprenda como fazer o melhor script da sua vida. **Rock Content**, [s. l.], 21 ago. 2020. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/talent-blog/roteiro-de-video/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, 18 jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCO, L. **Intelectuais, Gramsci e Brasil**. [S. l.: s. n.], 2006. Disponível em: https://www.gramsci.org/texto_visualizar.php?mostrar_vocabulario=mostra&id=648. Acesso em: 30 abr. 2023.

SEMERARO, G. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, D. R. A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci. *In*: BOTO, C. (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2019. p. 141-170. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-08.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, L. M. A. **Financiamento das instituições federais de ensino superior sob a hegemonia das políticas neoliberais de austeridade fiscal: o caso da Universidade Federal da Paraíba**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24045>. Acesso em: 7 jul. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANO, F. S. S. **Reconhecimento e certificação de saberes não formais na educação profissional de jovens e adultos: análise política da política**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dpxw-H-PHv7V7Zs-4bRi9aE1WjR3-7hv/view>. Acesso em: 14 maiO 2021.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

1 Apresentação do produto educacional

O produto educacional, desenvolvido no bojo da pesquisa de mestrado intitulada “O potencial da Rede Certific como instrumento de inclusão e formação de trabalhadores”, é composto por uma série de vídeos curtos, os quais enfatizam a relação entre a certificação profissional e a educação não formal, assim como a avaliação no processo de certificação profissional.

Os vídeos estão hospedados no Youtube, plataforma de vídeos online, e podem ser acessadas a partir do seguinte *link*: https://youtube.com/playlist?list=PLfXRZTbgh0IkS0I9EaPO1kVldTavqhyP-&si=J8_vqEOxNUEaexMy.

A pesquisa se desenvolveu junto ao Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O trabalho está vinculado à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

O produto educacional foi elaborado em articulação com o objeto investigado, relacionando-se a objetivos definidos no processo de investigação e a problemas suscitados pela própria atividade de pesquisa, em conformidade com o documento⁴⁴ da área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que entende como produto educacional

o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Brasil, 2019).

Em face do objetivo geral da pesquisa - analisar o potencial da Rede Certific como instrumento de inclusão e de formação de trabalhadores durante o período de 2014 a 2020, à luz da perspectiva de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo, com vistas a contribuir com a aproximação desses trabalhadores às políticas de reconhecimento de saberes e de certificação profissional

⁴⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

desenvolvidas pelas instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica -, procurou-se desenvolver um produto educacional com a intenção de contribuir com a adesão de trabalhadores ao programa de certificação profissional da Rede Federal, levando em consideração fundamentos da Rede Certific, características da educação não formal e aspectos oriundos das experiências de certificação realizadas por Institutos Federais durante o período de 2014 a 2020.

A incompreensão do que é a certificação profissional desenvolvida pela Rede Federal e do que é um processo de reconhecimento formal de saberes e competências profissionais desenvolvidos no trabalho e ao longo da vida, isto é, fora do ambiente escolar, foi um dos principais desafios evidenciados nas experiências realizadas no âmbito da Rede Certific, no período investigado.

Essas dificuldades foram evidenciadas por meio da investigação realizada com profissionais que participaram de experiências da Rede Certific pelos Institutos Federais, particularmente professores avaliadores e técnicos de nível superior que compunham as equipes de avaliação multidisciplinar:

Um dos principais problemas da Rede Certific foi a compreensão do que significava o saber no mundo da educação profissional. **Os professores e técnicos dos institutos pensavam que seria simplesmente distribuir certificados. Os trabalhadores pensavam que seria um curso** (R3, grifo nosso).

Outro desafio foi os professores entenderem a proposta da Certific. Muitos não entenderam a proposta diferenciada da avaliação, do público-alvo, de distinguir a dinâmica da Certific dos cursos técnicos regulares (Entrevistado C).

Portanto, havia uma incompreensão acerca do significado da certificação profissional pelos principais sujeitos envolvidos com essas experiências na Rede Federal: trabalhadores e avaliadores, não obstante a existência de um Documento Orientador (Brasil, 2014).

Desse modo, o produto se relaciona a um dos principais problemas identificados nos processos de certificação desenvolvidos pelas instituições da Rede Federal durante o período de 2014 a 2020: a comunicação do programa com a sociedade, em particular, com o público-alvo, isto é, os trabalhadores. Este aspecto foi tratado, na dissertação, no tópico referente aos principais problemas e soluções produzidas pelas instituições de ensino certificadoras para o desenvolvimento das ações da Rede Certific.

Outro objetivo ao qual o produto se articula é com “os desafios para uma avaliação adequada dos conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores em espaços não-formais por instituições federais de educação profissional e tecnológica”, visto que procura evidenciar a relação entre ambientes e situações da educação não formal com o processo de certificação profissional, em especial o trabalho como um espaço que envolve relações de aprendizagem e produção de conhecimentos.

Com esse produto, também se procura demonstrar a relação indissociável entre a certificação profissional e a elevação de escolaridade do trabalhador, articulação que expressa a ênfase da Rede Certific com a formação continuada desse sujeito.

2 Processo de construção do produto educacional: informações técnicas

O roteiro do produto educacional foi precedido por um resumo esquemático com as principais informações que deveriam ser articuladas na sequência de vídeos. Esse resumo foi a base para a construção das narrações de cada vídeo e também foi utilizado como guia para a escolha das imagens e dos recortes de vídeos que passariam a compor o material.

Após a consolidação do resumo esquemático, seleção das imagens e gravação das narrações que comporiam o material, iniciou-se uma parceria com uma agência de *marketing* digital para o desenvolvimento dos roteiros e das duas sequências de vídeos.

Segundo Sacramento (2020), o roteiro pode ser definido como “um texto (ou documento) que descreve os aspectos ligados a uma produção audiovisual do início até o fim”. Informa o autor que ele

serve como um norte para que todos os envolvidos saibam o que fazer antes, durante e depois de uma produção. Isso diz respeito a diversos aspectos, como: cenas utilizadas, diálogos realizados, tom de voz que deve ser adotado, locais de gravação, equipamentos adequados, indicações de edição de vídeo (Sacramento, 2020).

Levando em consideração as características da plataforma na qual o produto educacional seria disponibilizado e tendo em vista que a *playlist* seria composta por uma série de vídeos curtos articulados, foi adotada uma estrutura de roteiro que é usual na produção de vídeos para redes sociais, em que não é necessário todo o

detalhamento descrito acima, sendo os itens mais importantes para esse tipo de vídeo: “título do vídeo, minutagem, descrição das cenas, apontamento de inserção de áudio ou BG, texto da cena ou da narração” (Amorim, [2023]).

Do ponto de vista técnico, o produto educacional foi elaborado com a utilização dos programas:

- Adobe Premiere: edição do vídeo;
- After Effects: criação de animação e vinhetas; e
- Adobe Audition: edição do áudio com retirada de ruídos.

O processo de constituição dos vídeos passou pelas etapas de pré-produção, produção e pós-produção, conforme quadro a seguir:

Quadro A1.1 – Processo de constituição dos vídeos do produto educacional

Pré-Produção	Produção	Pós-Produção
Criação de roteiro e planejamento de gravação.	- Preparação dos equipamentos que serão necessários: gravador de áudio, imagens, vídeos e software de edição necessários; e - Escolha dos enquadramentos, formato do vídeo e montagem das cenas.	- Edição do vídeo aplicando os processos anteriores. - Criação de layout, identidade visual do vídeo, vinheta de abertura e encerramento, textos animados, legendas, correção de cor, edição de áudio, transições e cortes, tudo feito com o objetivo de deixar o vídeo mais dinâmico para que a mensagem seja transmitida de maneira clara e interativa.

3 Fundamentos teóricos

Na elaboração do produto, procurou-se focar as características e situações que envolvem a educação não formal, objetivando demonstrar maneiras como essa experiência educacional pode ocorrer, a relação entre os processos de aprendizagem e de produção do conhecimento com as necessidades concretas dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, buscou-se desenvolver o roteiro dos vídeos e seus conteúdos com base em conceitos e elementos usados nesta pesquisa sobre a educação não formal, especialmente as reflexões desenvolvidas sobre o tema pela pesquisadora Maria da Glória Marcondes Gohn, para quem a educação não formal “é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania,

entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (Gohn, 2020).

Ao procurar demonstrar a relação entre experiências de educação não formal, principalmente as oriundas do trabalho, e o processo de certificação profissional, tentou-se evidenciar a legitimidade e o valor dessas experiências no âmbito dessa política pública, mostrando os trabalhadores como sujeitos de conhecimento, como indivíduos que carregam saberes passíveis de serem validados em processos formais de reconhecimento de saberes, cuja sequência poderá lhes possibilitar a emissão de um certificado profissional (formalização de seus conhecimentos profissionais adquiridos ao longo da vida), bem como a continuidade de seu processo de formação no ambiente escolar (a certificação profissional como um processo de inclusão do trabalhador e de possibilidade de articulação entre os conhecimentos e experiências da educação não formal e da educação formal). Tal dinâmica vai ao encontro do que sustenta Freire (1996) sobre a importância de se considerar, no contexto escolar, os saberes que os educandos trazem de sua trajetória de vida, de seu ambiente profissional, do local onde vivem, perspectiva que, no processo de certificação profissional, deve nortear a avaliação dos trabalhadores.

Ademais, procurou-se mostrar, na sequência de vídeos, o processo de certificação profissional como uma experiência formativa, constituída por uma avaliação que também encontra seu fundamento na aprendizagem significativa, caracterizada pela interação entre conhecimentos anteriores e conhecimentos novos, dinâmica que favorece o surgimento de novos significados para os sujeitos envolvidos (Moreira, 2012).

A partir de algumas experiências retratadas no produto educacional, procurou-se apresentar o trabalho como algo que não está reduzido à noção de emprego (força de trabalho), aos ditames do mercado de trabalho, mas como uma atividade que está vinculada a todas as dimensões da vida humana (Frigoto, 2009), como às necessidades concretas de uma comunidade (construção de casas populares com base no trabalho comunitário) ou a necessidades culturais (música, artes, literatura), pretendendo, assim, estabelecer uma aproximação com a concepção ontológica do trabalho (Ciavatta, 2009), isto é, “do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade” (Marx, 1979, *apud* Ciavatta, 2009).

4 Experiências de educação não formal

Compreendendo a educação não formal como “aquela que se aprende no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas” (Gohn, 2016, p. 60), buscou-se explorar situações, imagens e relatos que pudessem se aproximar das histórias de vida do público-alvo, de experiências que são comuns à base da classe trabalhadora no Brasil e que representam a principal fonte de seu conhecimento profissional. Assim, foram retratadas relações de aprendizagem a partir do ambiente familiar, do trabalho, de projetos comunitários (movimento social), de projetos socioculturais.

Figura A1.1 – Aprendizagem em ambiente familiar: conhecimento profissional passado de pai para filho



Figura A1.2 – Trabalho Comunitário (mutirão de bioconstrução do MTST): trabalho orientado pelas necessidades concretas da comunidade envolvida



Figura A1.3 – Projeto Social (oficina de percussão): trabalho criativo e desenvolvimento de potencialidades dos sujeitos envolvidos



Além de tocar, os jovens constroem os seus próprios instrumentos.

5 Avaliação no processo de certificação profissional

Nesta dimensão do produto educacional, tentou-se desmitificar a avaliação no processo de certificação profissional, com o intuito de reduzir o receio ou a resistência de trabalhadores à política pública executada pelas instituições da Rede Federal, visto que se observou, em algumas experiências da Rede Certific, uma confusão inicial sobre a real natureza do processo de certificação, confundindo-o com cursos técnicos regulares e, portanto, associando o processo de reconhecimento de saberes dos trabalhadores a experiências escolares anteriores, muitas das quais traumáticas para esses sujeitos, já que vêm associadas a uma visão tradicional de avaliação, baseada tão somente em testes escritos, focados na noção de certo ou errado, às vezes com um viés punitivo⁴⁵, gerando, em alguns casos, a exclusão e a estigmatização (Brasil, 2014).

Assim, procurou-se demonstrar a avaliação como um processo diagnóstico-formativo, em que se prioriza o desenvolvimento socioprofissional do trabalhador, buscando torná-lo consciente da atividade que desenvolve, do seu potencial, de suas

⁴⁵ A questão do erro, da culpa e do castigo na prática escolar está bastante articulada com a questão da avaliação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, à medida que se foi desvinculando, ao longo do tempo, da efetiva realidade da aprendizagem para tornar-se um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passou a servir de suporte para a imputação de culpabilidade e para a decisão de castigo. De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz (Luckesi, 2002).

eventuais limitações e dos caminhos que pode trilhar para superá-las, estimulando, desse modo, a continuidade de seu processo formativo.

Para tanto, buscou-se apresentar a avaliação como uma experiência inclusiva, receptiva ao trabalhador, relacionada ao seu cotidiano, aos seus interesses, ao contexto social em que está inserido, à sua história de vida, procurando situá-la como uma oportunidade em que esse sujeito poderá revelar, sem qualquer viés punitivo, a sua trajetória de vida, a maneira como aprendeu, as suas eventuais dificuldades, bem como seus interesses.

A base para essa avaliação está no diálogo, na interação entre os trabalhadores envolvidos no processo, tendo em vista se tratar de uma experiência educacional coletiva, e na mediação pedagógica da equipe multidisciplinar (professores especialistas, pedagogos, assistentes sociais, psicólogo), dinâmica que favorece o encontro entre os conhecimentos oriundos da educação não formal e aqueles característicos dos processos formais de ensino.

Além disso, pretendeu-se demonstrar o processo de certificação profissional como uma oportunidade de o trabalhador retornar à escola, uma vez que essa experiência, nos termos desta pesquisa, tem a elevação de escolaridade desse sujeito como um objetivo indissociável.

Figura A1.4 – A avaliação procura valorizar o cotidiano do trabalhador(a)



Figura A1.5 – Busca afastar a noção de avaliação tradicional, baseada em experiências anteriores frustrantes, da avaliação no processo de certificação profissional, com o intuito de reduzir a resistência do trabalhador à política pública



Figura A1.6 – Favorece a interação, a troca de conhecimentos e experiências entre os trabalhadores envolvidos no processo de certificação



Figura A1.7 – Mediação da equipe pedagógica multidisciplinar.



Figura A1.8 – Elevação da escolaridade do trabalhador



6 Validação do produto educacional

O produto educacional foi apresentado a um conjunto de 10 trabalhadores (9 mulheres e 1 homem), que também são alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino médio, no Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá – Distrito Federal. Portanto, um perfil que corresponde ao público-alvo da política de certificação profissional.

Antes da apresentação da sequência de vídeos, foi explicado aos participantes o que era o produto educacional e exposto o que motivou a sua elaboração no bojo da pesquisa.

A avaliação do produto por esses trabalhadores ocorreu por meio da aplicação de um questionário, com oito questões fechadas, com base na escala *Likert*, com o propósito de se verificar o grau de concordância ou discordância desses indivíduos em relação às informações que lhe foram apresentadas sobre o trabalho realizado.

Antes do preenchimento do questionário, o pesquisador explicou aos participantes sobre a maneira como as questões deveriam ser preenchidas e o que se esperava alcançar com as suas respostas. Além disso, ressaltou que o anonimato dos participantes seria preservado e que, a qualquer momento, poderiam declinar da participação na pesquisa. Após essa explanação, leu todas as questões em conjunto com os participantes, procurando esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir. Após o término da leitura, os participantes informaram que não havia dúvidas relacionadas às questões e que haviam compreendido as orientações necessárias ao seu preenchimento.

Para aferir o grau de concordância ou discordância dos participantes em relação às questões baseadas na escala *Likert*, utilizou-se o cálculo do RM. Neste modelo, a cada resposta é atribuído um valor de 1 a 5, e esses valores são relacionados à frequência das respostas dos participantes, calculando-se, com base nesses elementos, a MP de cada item.

Salienta-se que os valores numéricos da escala correspondem às categorias: discordo totalmente (1), discordo (2), não concordo nem discordo (3), concordo (4), concordo totalmente (5).

De acordo com Bonici e Araújo Junior (2011), obtém-se se o RM a partir da seguinte estratégia:

$$\text{Média Ponderada (MP)} = \sum (fi \cdot Vi)$$

$$\text{Ranking Médio (RM)} = \text{MP} / (\text{NS})$$

fi = frequência observada de cada resposta para cada item

Vi = valor de cada resposta

NS = nº de sujeitos

Por essa abordagem, quanto mais próximo o RM estiver de 5, maior será o grau de concordância dos participantes.

Quadro A1.2 - Ranking Médio (RM) das questões avaliadas pelos trabalhadores

Afirmações	RM
1- Eu acho que os vídeos conseguiram mostrar a relação entre os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador ao longo de sua vida e o processo de certificação profissional.	4,6
2- Eu percebi que o processo de certificação profissional valoriza o conhecimento adquirido no trabalho, nas experiências profissionais do trabalhador.	4,7
3- Eu compreendi que a certificação profissional é realizada por uma instituição de ensino.	4,4
4- Eu percebi que o certificado profissional ou diploma não é o único objetivo da certificação profissional mostrada nos vídeos.	4,1
5- Eu acho que o aumento da escolaridade do trabalhador não é um objetivo do processo de certificação profissional.	3,4
6- Entendi que a certificação profissional realizada por uma instituição de ensino também é uma atividade educacional, pois contribui com a formação do trabalhador.	4,9
7- Eu compreendi que a avaliação do trabalhador, no processo de certificação profissional, não é feita por uma prova escrita tradicional.	3,8
8- Percebi que o diálogo entre o trabalhador e a equipe de avaliadores é uma característica fundamental durante a avaliação do trabalhador.	4,3
9- Em minha opinião, os vídeos ajudaram a entender o que é um processo de certificação profissional e quais são os seus objetivos.	4,8

6.1 Análise dos resultados obtidos

Em face do objetivo principal do produto educacional, que parte da constatação da necessidade de se aperfeiçoar a comunicação da política pública com o público-alvo, buscou-se construir uma proposta que pudesse gerar uma aproximação entre os trabalhadores e a dinâmica que constitui a certificação profissional.

Ainda que o questionário aplicado tenha abrangido outras características do processo de certificação profissional, a prioridade foi verificar o grau de compreensão dos trabalhadores sobre os seguintes aspectos: a relação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do trabalhador e o processo de certificação profissional (**Questão 1 / RM = 4,6**), dando enfoque ao valor que é atribuído a esses saberes nessa experiência educacional; o processo de certificação profissional como uma experiência formativa (**Questão 6 / RM = 4,9**); o papel do diálogo nesse processo (**Questão 8 / RM = 4,3**); avaliação inclusiva, contextualizada, que dialoga com a realidade do trabalhador e que não se resume a uma prova escrita tradicional (**Questão 7 / RM = 3,8**); a certificação profissional como uma experiência educacional comprometida com a elevação de escolaridade e a formação continuada do trabalhador (**Questão 5 / RM = 3,4**).

Levando em consideração os RMs obtidos nas questões 1, 6 e 8, com resultados acima de 4 (quatro), chega-se à conclusão de que o grau de compreensão dos trabalhadores sobre esses itens, pelo nível de concordância expresso, foi satisfatório, alcançando, assim, os objetivos perseguidos correspondentes.

Em relação às Questões 5 e 7, que tiveram resultados abaixo de 4, observou-se que as suas frases foram constituídas com base em uma estrutura negativa, com o intuito de não condicionar as respostas dos participantes. Essa característica comum sugere que, talvez, a mudança na estrutura das frases pudesse trazer uma variação para cima do RM. Essa hipótese se reforça com a impressão que o pesquisador teve a partir das conversas realizadas com os trabalhadores após a exposição do produto, momento em que esses sujeitos demonstraram, na avaliação do pesquisador, uma compreensão satisfatória da relação entre o processo de certificação profissional com a elevação de escolaridade do trabalhador (Questão 5), bem como da diferença entre a avaliação que ocorre nesse processo e modelos mais tradicionais de avaliação, baseados exclusivamente em provas escritas (Questão 7).

O resultado atingido na Questão 9 (Em minha opinião, os vídeos ajudaram a entender o que é um processo de certificação profissional e quais são os seus objetivos), cujo RM foi igual a 4,8, é conclusivo, já que o conteúdo de sua afirmação sintetiza a principal intenção do produto educacional: possibilitar aos trabalhadores, isto é, ao público-alvo, uma compreensão minimamente satisfatória do que é o processo de certificação profissional e de quais são os seus principais objetivos. O resultado próximo a 5, correspondente à categoria “concordo totalmente”, indica, portanto, um elevado grau de compreensão dos participantes sobre esses itens.

7 Conclusão

Diante dos resultados obtidos com a aplicação do questionário e levando em consideração o *feedback* que o pesquisador obteve a partir da interação com os participantes após a exposição do produto educacional (questionamentos, colocações feitas e demonstração de interesse na política e nas instituições de ensino federais responsáveis por conduzi-la), conclui-se que o objetivo central do produto educacional - tornar claro o que é o processo de certificação profissional desenvolvido pela Rede Federal e, assim, estimular uma aproximação dos trabalhadores com a política pública, buscando impulsionar a adesão desses sujeitos a ela, foi alcançado.

Como sugestão, foi recomendado pelos participantes a utilização de imagens e situações que explorassem mais a participação de mulheres no roteiro do produto educacional.

Por fim, a aplicação de questionário para a avaliação do produto, considerando a metodologia utilizada e o perfil do público participante, sugere que talvez seja mais indicado utilizar questões afirmativas sem a intercalação de questões baseadas em frases negativas.

APÊNDICE B – QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS

- 1) Professor (a), quais as principais diferenças que o senhor (a) poderia apontar entre a avaliação de um processo de certificação profissional, como a que ocorria na Rede Certific, e a avaliação tradicional, que comumente ocorre nos espaços formais de ensino?
- 2) No processo de avaliação na Rede Certific, qual era o papel do trabalhador para o desenvolvimento da proposta de avaliação? De que forma o trabalhador contribuía para a efetividade do processo avaliativo?
- 3) O quão importante é o conhecimento da realidade social do trabalhador, de sua história, para o sucesso do processo de certificação profissional?
- 4) Podemos dizer que o processo de certificação profissional, com base na concepção da Rede Certific, era uma experiência formativa tanto para o trabalhador quanto para o professor, que também é um trabalhador? Poderia realizar uma breve explanação sobre isso e procurar exemplificar algumas situações de aprendizagem vivenciadas?
- 5) Pensando nas dificuldades da Rede Certific e considerando a grande expectativa que existia sobre o programa, a que atribui a baixa efetividade da política, considerando a sua experiência, os debates e reflexões que acompanhou sobre o programa?
- 6) Você achava que a instituição (principalmente os professores avaliadores) estava preparada para dialogar com os conhecimentos trazidos pelos trabalhadores? Os professores estavam abertos a respeitar e a considerar o que os documentos oficiais da política propunham: valorizar os saberes e as experiências que o trabalhador possuía (que geralmente se dava por meios diferentes da educação formal)?

- 7) O processo de avaliação na Rede Certific devia ser formativo. Em sua experiência, você acha que esse processo conseguiu estimular os trabalhadores envolvidos a refletir sobre questões que iam além das atividades profissionais a desempenhar, a exemplo de suas condições de trabalho, os seus direitos, o valor social de sua profissão?
- 8) Considerando a sua experiência, você acha que a CERTIFIC, por ser um processo coletivo, favorecia, de algum modo, a associação dos trabalhadores envolvidos, estimulando o sentimento de grupo, a consciência de que eram sujeitos pertencentes a uma mesma categoria ou classe?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Título da pesquisa: O potencial da Rede CERTIFIC como instrumento de inclusão e formação de trabalhadores

Pesquisador: Rafael Honorato da Rocha

Fui convidado (a) a participar da pesquisa “O potencial da Rede CERTIFIC como instrumento de inclusão e formação de trabalhadores”, conduzida por Rafael Honorato da Rocha, estudante de mestrado do Instituto Federal de Brasília, sob orientação do Professor Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva.

Fui informado (a) de que participarão desta pesquisa servidores do Ministério da Educação e das instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que atuaram nos processos e atividades relacionados à Rede CERTIFIC - Rede Nacional de Certificação Profissional.

Ademais, fui informado (a) de que meu nome e dados pessoais não serão divulgados e de que todas as medidas para evitar ou reduzir eventuais riscos serão tomadas.

Por fim, fui informado (a) de que a pesquisa buscará contribuir com o aperfeiçoamento dos processos de reconhecimento e certificação de saberes não formais no âmbito da Rede Federal e com o desenvolvimento de pesquisas futuras sobre o tema.

Se você houver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode ser enviada mensagem ao e-mail hocrashled@gmail.com ou ser estabelecido contato com o pesquisador pelo telefone: (61) 98242-8038.

Questionário

As questões abaixo apresentadas buscam avaliar seu grau de concordância em relação a diferentes aspectos da Rede CERTIFIC no período de 2014 a 2020. Considere as questões propostas como afirmações e responda com seu nível de concordância em relação a cada uma delas.

- 1) Em minha opinião, a Rede CERTIFIC representou um importante instrumento de inclusão social.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 2) Com base nas características da Rede CERTIFIC, reconheço que o seu processo de certificação se apresentou como um importante espaço de formação dos trabalhadores.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 3) Acredito que a descentralização de recursos do MEC para a política pública era suficiente para atender às suas demandas.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 4) Considero que a articulação do MEC com os órgãos, sistemas, entidades e instituições de ensino responsáveis pelo desenvolvimento da política era adequada.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 5) No que diz respeito à comunicação da política pública com a sociedade, considerava como adequada a visibilidade dada pelo MEC e as instituições da Rede Federal ao programa.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 6) As diretrizes e orientações da Rede CERTIFIC eram suficientemente claras, assim, não considerava o seu processo de certificação complexo, burocrático.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 7) Considerava necessária uma nova normatização para tornar a Rede CERTIFIC uma política pública efetiva.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 8) Considero que mudanças político-institucionais durante o período delimitado afetaram o apoio à concepção de reconhecimento e certificação de saberes da Rede CERTIFIC.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 9) Considero que o modelo de avaliação da Rede CERTIFIC não contribuía com a integração dos trabalhadores (público-alvo) ao processo de certificação.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 10) Acredito que a maioria dos professores não estava preparada para lidar com o modelo de avaliação proposto pelo programa.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 11) Acho que as condições socioeconômicas do público-alvo (trabalhadores) dificultavam significativamente o cumprimento dos objetivos do programa.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 12) Considero que a compreensão dos trabalhadores sobre o programa e o papel que eles exerceriam no processo de certificação profissional não era adequada.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 13) Em minha opinião, os trabalhadores não conseguiam reconhecer o processo de reconhecimento de saberes e certificação profissional como um ambiente de formação.

Discordo totalmente ()
Discordo ()
Não concordo nem discordo ()
Concordo ()
Concordo totalmente ()

- 14) Considerando a sua experiência no programa, você poderia informar as principais dificuldades encontradas em seu desenvolvimento e se soluções foram apresentadas para superá-las? Além de indicar essas eventuais soluções, poderia dizer se funcionaram?

- 15) Aproveite o espaço abaixo para discutir algum aspecto que poderia contribuir com o aperfeiçoamento do processo de reconhecimento de saberes e certificação profissional no âmbito das instituições da Rede Federal.