



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SABERES NA INGLATERRA: O QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK¹

Assessment and recognition of prior knowledge: the case of the Qualification and Credit Framework in England

CUNHA, Natália Valadares²

CUNHA, Daisy Moreira³

RESUMO

Este artigo objetiva analisar o *Qualification and Credit Framework*, enquanto dispositivo voltado para o reconhecimento e certificação de saberes construídos na/pela experiência de trabalho no âmbito da Inglaterra. Para tal, realizamos pesquisas bibliográfica e documental, nas quais se buscou identificar as formas e instrumentos adotados para o reconhecimento e validação de saberes adotados no QCF. Além disso, visando aprofundar sobre a configuração do processo de reconhecimento de saberes, analisamos a estrutura dos referenciais para avaliação, bem como os instrumentos para a certificação da profissão de azulejista no país. A partir da discussão proposta, constatamos que o processo de avaliação e reconhecimento de saberes na Inglaterra constitui-se enquanto coleta de documentação comprovatória das competências dos sujeitos, orientada por critérios de avaliações que procuram listar todas as habilidades e conhecimentos considerados necessários para determinada profissão. Por fim, concluímos que a forma como se organiza o processo de reconhecimento de saberes pauta-se nos pressupostos da psicologia behaviorista, que pressupõe que as competências dos trabalhadores podem ser desveladas por meio da observação e questionamento aos trabalhadores, deixando de lado as imprevisibilidades do trabalho e o potencial criativo do trabalhador.

Palavras-chave: Qualification and Credit Framework. Inglaterra. Política de reconhecimento de saberes.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the Qualification and Credit Framework, as a device aimed at the recognition and certification of knowledge built by the work experience in England. To this end, conducted bibliographical and documentary researches, which sought to identify the forms and instruments adopted for the recognition and validation of knowledge in the QCF. In addition, to explore the configuration of the process of knowledge recognition, we analyze the structure of the framework for evaluation and the instruments for professional certification for Wall and Floor Tiling. From the proposed discussion, we verified that the process of evaluation and recognition of knowledge in England is a collection of documentation that aim to prove the competencies of the subjects, guided by criteria of assessments that seek to list all the skills and knowledge considered necessary for a particular profession. Finally, we conclude that the way the knowledge recognition process is organized is based on the presuppositions of behavioral psychology, which presupposes that the workers' competences can be unveiled by observing and questioning the workers, leaving aside the unpredictability of work and the creative potential of the worker.

Keywords: Qualification and Credit Framework. England. Experiential knowledge recognition.

¹ Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais com o apoio financeiro da CAPES, apresentando 12,97% de similaridade com o a dissertação publicada em 26 de agosto de 2015.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Técnico-Administrativa em Educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. E-mail: natvlma@gmail.com.

³ Doutora em Filosofia pela Université de Provence, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: daisycunhaufmg@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas 3 décadas a Inglaterra vem (re)elaborando políticas de formação e certificação profissional visando aprimorar a qualificação de seus trabalhadores, com o objetivo de atender as demandas dos empregadores e de um mercado de trabalho constantemente modernizado. Entre essas políticas inserem-se as iniciativas de reconhecimento de saberes construídos no curso da experiência por trabalhadores. O primeiro dispositivo elaborado nesse sentido no país foi o *National Vocational Qualifications* (NVQ), que após mais de duas décadas de vigência, nas quais acumularam muitas críticas ao sistema, foi substituído pelo *Qualification and Credit Framework* (QCF).

A elaboração de dispositivos de reconhecimento de saberes pelo governo da Inglaterra está em consonância com o movimento internacional voltado para a incentivo e a valorização das aprendizagens realizadas ao longo da vida dos trabalhadores. Na Europa essas iniciativas ganharam ênfase a partir de publicações de organizações internacionais⁴ que trazem à tona a necessidade de ampliação dos tempos e dos espaços de aprendizagem para além da instituição escolar e propõem, para os países da União Europeia, a criação de políticas nacionais que garantissem “[...] a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade de contextos de aprendizagem” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000).

Tais iniciativas têm como pano de fundo a modernização do aparato produtivo e as consequentes alterações nos postos de trabalho. Nesse contexto, com o desenvolvimento de novas formas de organização e gestão do trabalho, constata-se um fortalecimento de programas de aprendizagem continuada, de modo que o saber do trabalhador, produzido pela/na experiência, é valorizado e reconhecido como elemento fundamental para o sucesso tanto do processo produtivo quanto das estratégias de educação e formação de adultos (LIMA et al., 2013).

É nesse contexto que a Inglaterra, apesar de colocar-se enquanto um dos países com maior experiência na tentativa de documentar e reconhecer os saberes construídos pelos trabalhadores no ambiente de trabalho (WINTERTON et al., 2006), busca atualizar e elaborar um dispositivo de reconhecimento de saberes mais responsivo às demandas por formação profissional de sua população. O QCF surge, então, como forma de responsável por reestruturar a formação, a certificação profissional e o processo de reconhecimento de saberes no país.

O QCF foi implementado no ano de 2008 e apresentava-se como um dispositivo de certificação profissional mais flexível do que os anteriormente concebidos no país. O dispositivo, entretanto, teve curto período vigência, vigorando na Inglaterra entre os anos de 2010 a 2015, sendo posteriormente substituído pelo *Regulated Qualifications Framework*. Essa rápida trajetória do QCF coloca em questão tanto os parâmetros adotados para formação, reconhecimento e certificação profissional no sistema, quanto a sua capacidade de atender as demandas do governo e da população. Contudo, apesar da substituição do QCF ter implicado em alterações na organização da oferta da

⁴ Entre essas organizações estão a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Internacional do Trabalho (ILO) e o Banco Mundial.

certificação profissional, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a formação profissional e o processo de reconhecimento de saberes dos trabalhadores, baseados primordialmente em uma concepção de competência de base behaviorista, foram mantidos.

Tais fatores explicitam a necessidade de se problematizar a constituição de tal política, bem como justificam a necessidade de se ponderar acerca dos referenciais e critérios de avaliação adotados. Além disso, cumpre ressaltar a escassez de publicações científicas voltadas para análise dos dispositivos de reconhecimento de saberes e certificação profissional na Inglaterra. Assim sendo, considerando que, “num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens dos adultos constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje” (PIRES, 2002, p. 81), destacamos que esse trabalho visa contribuir para preencher uma lacuna identificada durante levantamento bibliográfico, realizado em sites acadêmicos e bibliotecas, de obras na língua portuguesa que explorem e problematizem em profundidade a experiência da Inglaterra na elaboração de políticas voltadas reconhecimento de saberes e certificação profissional.

Face ao exposto, este artigo objetiva apresentar e analisar o QCF enquanto política voltada para o reconhecimento e certificação de saberes construídos na/pela experiência de trabalho no âmbito da Inglaterra. Para tal, por meio de pesquisas bibliográfica e documental, buscamos identificar as formas e instrumentos adotados para o reconhecimento e validação de saberes adotados no QCF. Além disso, visando nos aprofundar sobre a configuração do processo de reconhecimento de saberes, focalizamos nossa análise na estrutura e configuração dos referenciais para avaliação da profissão de azulejista dentro do QCF.

Este artigo estrutura-se, portanto, em quatro partes. Na primeira parte, apresentamos a forma de organização geral do QCF na Inglaterra. Posteriormente, aprofundamos nossa análise sobre a concepção e organização do processo de reconhecimento de saberes no dispositivo, com ênfase na avaliação por meio de portfólio de evidências. No terceiro momento, realizamos um estudo de caso a partir da organização da certificação profissional da profissão de azulejista. Por fim, apresentamos algumas considerações acerca do QCF, da sua organização e de seus pressupostos.

A ORGANIZAÇÃO DO *QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK*

O QCF começou a ser implementando em 2008, elaborado no escopo do Programa de Reforma de Certificações Profissionais do Reino Unido, e foi apresentado como o novo dispositivo de avaliação e certificação profissional, desenvolvido com a função de substituir completamente o NVQ. Esse dispositivo apresentava como objetivos a saber: estabelecer um sistema de certificação profissional que seja mais responsivo às demandas dos indivíduos e dos empregadores; construir um quadro de certificações de fácil compreensão para todos os usuários; e reduzir a burocracia presente no processo de avaliação e certificação (OFQUAL, 2008).

A distinção do QCF dos modelos de certificação profissional anteriormente adotados na Inglaterra estaria em sua ambição de ampliar a possibilidade de reconhecimento de saberes, atribuindo créditos a cada unidade concluída pelo candidato. Dessa forma, todas as unidades de formação passaram a ter um valor previamente especificado, expressos em forma de créditos, e a serem hierarquizadas em um “nível de habilidades”

específico. Para Lester (2011), é justamente a atribuição de valor aos saberes pontuados nas unidades, independentemente da certificação profissional como um todo, que constitui a diferença primordial entre o QCF e os modelos anteriores.

Os níveis de habilidade no QCF foram elencados em nove categorias, que vão de habilidades básicas para entrada em uma ocupação até habilidades voltadas para o desenvolvimento de novas estratégias de produção. A partir da complexidade da atividade e do tipo de conhecimento que ela abrange, o *Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)*⁵ estabeleceu uma equivalência entre os certificados do QCF e os certificados acadêmicos. Por exemplo, os certificados inseridos no nível 8 de habilidades no QCF devem se enquadrar na seguinte descrição:

Certificados no nível 8 refletem a capacidade de desenvolver uma compreensão original e de ampliar uma área de conhecimento ou prática profissional. Ele reflete a capacidade de lidar com situações problemáticas que envolvem muitos fatores complexos e de interação, através da concepção e da realização de pesquisas ou de atividades estratégicas. Ele envolve o exercício de atividades com alto grau de autonomia, capacidade de julgamento e liderança para distribuição de responsabilidades para o desenvolvimento de um campo de trabalho ou de conhecimento ou para a criação de alterações profissionais ou organizacionais substanciais. Ele também reflete uma compreensão crítica de perspectivas teóricas e metodológicas relevantes e de como elas afetam o campo de conhecimento ou de trabalho (OFQUAL, 2008, p. 51, tradução nossa).

Os certificados profissionais classificados dentro dessa categoria são comparáveis, pelo Ofqual, ao título acadêmico de doutor. Um certificado localizado no nível básico de habilidades seria equivalente a, no máximo, o diploma obtido após a conclusão do terceiro ciclo do ensino básico. De acordo com a tabela de equivalências, certificados classificados entre os níveis Básico e 3 se equiparam a certificados emitidos no âmbito da educação básica, já aqueles que se inserem do nível 4 em diante são comparados com diplomas obtidos por meio de frequência a cursos no ensino superior.

Enquanto o nível de habilidades é estabelecido de acordo com a complexidade da atividade, no QCF, o valor dos créditos é definido segundo o tempo de aprendizagem considerado necessário para o domínio de determinada tarefa. Um crédito equivale à realização de uma tarefa que, **teoricamente**, poderia ser realizada após dez horas de aprendizagem. Em consonância com essa definição, o QCF é orientado pela ideia de “acumulação de créditos”, em que a obtenção de determinado número de créditos dá direito a um determinado tipo de certificação profissional, a saber: *award*, quando são acumulados entre 1 e 12 créditos pelos candidatos, o que equivale de 10 a 120 horas de aprendizagem; *certificate*, para o qual é necessária a acumulação de 13 a 36 créditos, ou seja, de 130 a 360 horas de aprendizagem; e *diploma*, conferido àquelas pessoas que acumularam 37 créditos ou mais (OFQUAL, 2008).

Em suma, nesse novo mecanismo, os saberes dos trabalhadores são reconhecidos por meio da concessão de créditos ou certificados aos trabalhadores capazes de demonstrar suas competências, em que créditos são obtidos de acordo com o tempo de aprendizagem considerado necessário (inferidos) para que o indivíduo possa alcançar determinado resultado atendendo aos critérios de avaliação previamente definidos. Nesse escopo, podemos dizer, ainda, que o QCF se organiza em unidades de avaliação,

⁵ O Ofqual é o órgão responsável por regular a oferta das certificações acadêmicas e profissionais ofertadas nacionalmente; estabelecer normas para funcionamento das Instituições Certificadoras; e enquadrar as certificações dentro do quadro de referência nacional.

nas quais créditos são atribuídos aos sujeitos que contemplam todos os critérios descritos em cada unidade, sendo que a combinação destas dá direito a determinada certificação profissional.

Assim sendo, no QCF, as unidades constituem a menor parte passível de avaliação e validação. A estruturação do QCF em unidades foi pensada como forma de garantir a flexibilidade e a progressão dentro do sistema de educação e formação profissional. O objetivo é possibilitar o reconhecimento de saberes pontuais, evitando que sujeitos tenham que passar por rotas de formação repetitivas, nas quais teriam que estudar aquilo que já sabem, e viabilizando a transferência de créditos entre instituições e certificações com unidades em comum (OFQUAL, 2008, 2014a).

A forma de organização do QCF foi orientada pelo intuito de se criar um sistema de acumulação e transferência de créditos que promova a transferência de créditos entre todos os certificados disponíveis em tal sistema. Essa intercambialidade é viabilizada por meio da definição de “regras de combinação” de unidades para cada um dos certificados aprovados pelo Ofqual. As regras de combinação são responsáveis por estipular as condições sob as quais créditos podem ser transferidos para determinada unidade. Além disso, elas também estabelecem a forma como certificados adquiridos fora do QCF podem ser reconhecidos e equiparados às unidades que compõem uma certificação, para dispensa de unidades. Essas regras são definidas por *Awarding bodies* ou por instituições responsáveis pela elaboração das unidades, que determinam o número de créditos que devem ser obtidos, por meio da conclusão de unidades particulares, para concessão da certificação. (QCDA, 2010a; OFQUAL, 2008).

As regras de combinação contêm elementos variados, definidos de acordo com o objeto da certificação elaborada. Obrigatoriamente, elas só precisam apresentar o título da certificação, o número de créditos abrangidos e a quantidade de créditos pertencentes a unidades no mesmo nível de habilidade da certificação ou superior, sendo que estes devem representar pelo menos 51% dos créditos (OFQUAL, 2008). Os outros elementos – número de créditos de unidades obrigatórias, de unidades optativas, de outras unidades ou de unidades equivalentes, possibilidade de aproveitamento e o prazo para acumulação de créditos ou aproveitamento – são opcionais, sendo possível formular certificações mesclando os tipos de crédito a serem obtidos, inclusive podendo existir certificados constituídos somente por unidades optativas (QCDA, 2010a).

A unidade, por sua vez, deve, obrigatoriamente, possuir um título que seja claro, conciso e reflita especificamente o conteúdo da unidade em questão; estar classificada em um único nível hierárquico; apresentar o valor dos créditos atribuídos à unidade, definidos de acordo com o tempo de aprendizagem; e descrever os resultados de aprendizagem esperados e os critérios de avaliação. Esses dois últimos elementos são essenciais para compreensão da avaliação no QCF, pois são os guias de todo o processo, uma vez que apresentam a descrição dos conteúdos avaliados e das tarefas a serem realizadas pelos candidatos para concessão de créditos. Segundo o Ofqual (2008, p.11), os “resultados de aprendizagem” devem:

a) definir o que o estudante deve saber, compreender ou executar, como resultado de um processo de aprendizagem; b) ser claros, coerentes e expressos em uma linguagem compreensível pelos estudantes aos quais são dirigidas as unidades ou pelos “tutores” quando o próprio candidato não for capaz de compreender os “resultados da aprendizagem”; c) ser expressos de forma que se remeta ao estudante individualmente, na terceira pessoa, e faça sentido para este, tanto antes da oferta da unidade como após os “resultados da aprendizagem” terem sido alcançados; d) ser passíveis de avaliação e, juntamente com os critérios de avaliação relativos ao resultado, estabelecer um parâmetro de avaliação claro para a unidade. (tradução nossa)

Os critérios de avaliação, por seu turno, dizem respeito à especificação de tarefas a serem executadas pelo indivíduo para comprovar o atendimento às exigências dos “resultados de aprendizagem”, mas não tratam especificamente sobre os métodos ou instrumentos a serem adotados no processo de avaliação. Cada resultado de aprendizagem deve ser diretamente relacionado a um ou mais critérios de avaliação. Estes, segundo regulamentação da Ofqual (2008), precisam ser suficientemente detalhados para viabilizar avaliações “confiáveis, válidas e consistentes”, sem criar, no entanto, demandas desnecessárias para alunos e avaliadores.

Além desses elementos, as organizações são requisitadas a fornecer as seguintes informações adicionais para cada unidade: propósito e objetivo(s); data de validade; localização da unidade dentro do Sistema de Classificação Setorial⁶; nome da organização a que está submetendo a unidade; a data de disponibilização da unidade para público; e, no caso de certificações classificadas como “baseadas em competências”⁷, o respaldo da organização profissional regulamentadora (OFQUAL, 2008). Se for considerado apropriado pelas instituições, as unidades podem apresentar também: os detalhes da relação entre o conteúdo da unidade e o NOS, outras normas profissionais ou conteúdos curriculares; quaisquer exigências específicas sobre a forma de avaliação do conteúdo da unidade; as orientações para o desenvolvimento de arranjos para avaliação; e o número de “horas de aprendizagem orientada”⁸ demandada (OFQUAL, 2008).

No contexto da educação geral, a ideia de “horas de aprendizagem orientada” é utilizada para descrever o tamanho de uma unidade, um módulo ou um certificado, fazendo referência ao número de horas dedicadas ao processo de ensino-aprendizagem mediadas por um tutor ou professor, o que incluiria, por exemplo, aulas, trabalhos em grupo, palestras, seminários etc. Nesse contexto fala-se também de “tempo estimado de aprendizagem”, que é a soma das horas de aprendizagem orientada mais o tempo gasto em estudos individuais, avaliações e atividades práticas (OFQUAL, 2014a).

No QCF, no entanto, o termo é tomado de forma distinta, com uma importante distinção entre as noções de “horas demandadas para aprendizagem”⁹ e “horas de aprendizagem

⁶ Sistema de classificação setorial é definido como “uma série de categorias baseadas em setores industriais e matérias acadêmicas utilizadas para classificar os certificados” (Ofqual, 2008, p.43).

⁷ Em inglês: *Competence-based qualification*.

⁸ Em inglês: *Guided-Learning Hours (GLH)*.

⁹ Em inglês: *Learning Time*.

orientada”. Conforme dito, nesse dispositivo, o tamanho da unidade, ou seja, o número de créditos, é determinado pelo número de horas demandadas para aprendizagem, definido como “tempo gasto pelo estudante, em média, para alcançar os resultados de aprendizagem da unidade segundo os parâmetros determinados pelos critérios de avaliação” (OFQUAL, 2008, p.12, tradução nossa).

A função dessa noção é fornecer uma indicação sobre o volume de aprendizagem necessária para contemplar os resultados especificados, a partir da inferência do número de horas de preparação/formação demandadas, sem fazer referência, contudo, à forma como o processo de ensino-aprendizagem deve ser realizado. Para tal, a avaliação e a determinação do tempo de aprendizagem são feitas por especialistas de cada área quando da elaboração das unidades (QCDA, 2010b).¹⁰ No entanto, é reconhecido que essa definição “[...] não é uma medida científica exata, mas um julgamento feito e acordado entre os especialistas de determinada área e que compreendem o contexto no qual a aprendizagem pode ser realizada” (QCDA, 2010b, p.19, tradução nossa).

As horas de aprendizagem orientada, por sua vez, são um elemento opcional presente nas unidades e dizem respeito ao número de horas que devem ser dispendidas com estudos supervisionados ou dirigidos para auxiliar na aprendizagem do conteúdo tratado na certificação ou na unidade (OFQUAL, 2008). As atividades supervisionadas são acompanhadas diretamente por um tutor ou professor. Já as horas de estudo dirigido estão relacionadas às atividades realizadas pelo estudante com orientação do professor, mas sem o acompanhamento direto deste (OFQUAL, 2014b).

Em vista dessa distinção, a noção de “horas de aprendizagem orientada” adotada no QCF apresenta uma abertura para o tipo de aprendizagem valorizada no contexto da formação profissional, uma vez que na educação geral somente atividades realizadas com o acompanhamento de um responsável poderiam contar como aprendizagem orientada. Por outro lado, essas variações conceituais dificultam a compreensão de estudantes, instituições de ensino e empregadores sobre aquilo que está sendo abordado. Além disso, a falta de definições claras sobre como é realizado o cálculo do tempo de aprendizagem, orientado ou não, acaba gerando certificações inconsistentes e discrepantes (OFQUAL, 2014a, 2014b).

Uma vez que as unidades são submetidas e aprovadas pelo Ofqual, elas são inseridas no banco de dados da instituição e disponibilizadas para consulta pública online. Após aprovação, as unidades não podem sofrer alterações em seu conteúdo, sendo possível modificar somente a “data de validade” das mesmas. De acordo com Ofqual (2014a), essa condição foi estabelecida para evitar alterações frequentes nas unidades por parte de seus elaboradores, que culminaria em uma situação na qual os usuários seriam incapazes de identificar conhecimentos e/ou habilidades contemplados pela unidade. No entanto, essa restrição acabou dando origem a uma proliferação de unidades similares

¹⁰ São considerados especialistas: sujeitos com experiência na elaboração de avaliações, membros dos *Awarding bodies*, e empregadores do setor em questão.

no banco de dados da Ofqual, o que vai na contramão de um de seus objetivos, a simplificação do sistema (OFQUAL, 2014a).

Uma outra mudança oriunda da formulação do QCF é a distinção entre o objetivo da unidade e o propósito da certificação como um todo. No primeiro caso, a definição de objetivos “[...] visa fornecer informações suplementares sobre as **unidades** por meio de declarações sucintas que resumem o seu conteúdo” (OFQUAL, 2008, p.41, grifo e tradução nossos). A explicitação dos objetivos de cada uma das unidades não deve fazer referência às outras unidades ou às certificações as quais ela possa estar relacionada. Por ser um elemento opcional, os objetivos das unidades não são encontrados no banco de dados da Ofqual, mas são apresentados em documentos de orientação aos candidatos emitidos pelos *Awarding bodies* responsáveis pela oferta das mesmas.

A determinação do propósito da certificação, por sua vez, é um elemento obrigatório em todos os certificados e é estabelecida de acordo com uma lista de propósitos disponibilizada pelo Ofqual. A justificativa para a definição de propósitos para os certificados do QCF, segundo o órgão, está no fato de estes abarcarem toda a oferta de certificação profissional regulada nacionalmente (OFQUAL, 2009).

Enquanto os objetivos das unidades podem apresentar variações, de acordo com a profissão e o nível da certificação, os propósitos dos certificados do QCF foram limitados a cinco alternativas, a saber:

Propósito A – Reconhecer crescimento pessoal e envolvimento em processos de aprendizagem;

Propósito B – Preparar para aprendizagens ou treinamentos futuros e/ou desenvolver conhecimentos e/ou habilidades em determinada área;

Propósito C – Preparar para emprego;

Propósito D – Confirmar competência ocupacional e/ou “licença para prática”;

Propósito E – Promover atualização e desenvolvimento profissional continuado (OFQUAL, 2009).

Ao delimitar esses objetivos, o Ofqual pretende que eles consigam abarcar toda provisão de certificados profissionais a serem elaborados (OFQUAL, 2009), mas deixa de lado os usos que podem ser feitos dessas certificações em contextos políticos mais amplos. Stasz (2011, p.10) aponta para a possibilidade de uso ampliado dos certificados e afirma que, “[...] com exceção do primeiro propósito [...], os propósitos restantes convergem sobre a noção de qualificação como ‘moeda’; de certificação como guia para educação continuada, formação, emprego ou posto profissional” (tradução nossa).

As finalidades definidas para as certificações profissionais na Inglaterra se relacionam com o desenvolvimento de competências que interessem ao mercado e, portanto, servem como instrumento para ingresso ou progressão no mundo do trabalho. Nesse sentido, para o trabalhador, a certificação profissional serviria como uma moeda de troca e a sua posse significaria maiores salários ou possibilidades de progressão profissional. No âmbito econômico, a extensão no número de trabalhadores qualificados contribuiria para o aumento da produção, garantindo o desenvolvimento econômico do país. Nessa concepção de certificação enquanto moeda, atrelada à Teoria do Capital Humano, a formação integral do sujeito, enquanto cidadão crítico e ativo, não é colocada em questão.

Voltando aos aspectos estruturais, é definido pelos organismos responsáveis pela formação profissional que os objetivos das certificações precisam orientar tanto a sua organização como a escolha dos métodos de avaliação adotados. Isso é confirmado na afirmação do QCDA (2010b, p.7), quando este diz que “[...] a escolha dos métodos [de avaliação] é influenciada pelo tipo de resultado e o propósito da certificação para qual a unidade contribui” (tradução nossa). Stasz (2011), ao analisar a adequação das certificações profissionais aos seus objetivos, esclarece que a adequação do método de avaliação à finalidade do certificado é fundamental para assegurar a validade do processo de certificação.

Idealmente, o método de avaliação das unidades deve ser definido pela instituição que oferta a certificação, tendo em vista o tipo de competência a ser avaliada, o propósito da certificação na qual ela se insere e os percursos escolar e profissional do candidato (QCDA, 2010b). Sobre esse ponto, o documento que regulamenta a implementação do QCF estabelece que,

As instituições ofertantes devem formular procedimentos para desenvolver métodos de avaliação para unidades individuais ou grupos de unidades, que: a) sejam consistentes com as exigências para as unidades definidas na seção 1; b) possibilitem a avaliação individual das unidades; c) avaliem a conformidade de habilidades, conhecimentos e/ou compreensão de todos os itens nos resultados de aprendizagem segundo os critérios de avaliação; d) demandem a produção de evidências suficientes pelos sujeitos, possibilitando um julgamento confiável e consistente dos resultados de aprendizagem, com base nos critérios de aprendizagem, e que sejam gerenciáveis, tenham bom custo-benefício e de custos; f) sejam consistentes com qualquer exigência adicional de avaliação definidas na unidade, onde apropriado; g) minimizem qualquer exigência subsequente de realização de arranjos para avaliação, incluindo qualquer ajuste (OFQUAL, 2008, p.28, tradução nossa).

Contudo, um estudo do próprio Ofqual sobre a adequação das disposições governamentais sobre o QCF ao contexto da formação profissional na Inglaterra aponta problemas nessa estratégia. Nesse sentido, segundo a agência:

A não imposição de uma exigência de especificação dos métodos de avaliação dificulta a realização de um julgamento sobre a validade da avaliação e a sobre a extensão em que ela irá medir apropriadamente os resultados da aprendizagem para a unidade; isso também gera problemas de comparabilidade, pois significa que a mesma unidade pode ser avaliada de formas distintas (OFQUAL, 2014b, p.55, tradução nossa).

Apesar de não se exigir uma definição de formas de avaliação para as unidades, para cadastro de certificados na plataforma do Ofqual, é preciso que a instituição proponente informe a(s) forma(s) de avaliação que será(ão) adotada(s) ao longo do processo. Em consulta à base de dados da Ofqual¹¹, verificamos que os certificados do QCF estão enquadrados nos seguintes métodos: exames de compreensão auditiva; avaliações de trabalhos produzidos ao longo de cursos; avaliações online; testes de múltipla escolha; exame oral; portfólio de evidências; demonstração prática; exame prático; avaliação de tarefas orientadas; e exames escritos. Uma vez que a avaliação deve possibilitar que os estudantes demonstrem o atendimento a todos os critérios de avaliação das unidades que compõem o certificado, esses métodos podem ser adotados individualmente ou

¹¹ <https://register.ofqual.gov.uk>

combinados entre si (QCDA, 2010b), conforme explicitado no estudo de caso aqui apresentado.

O RECONHECIMENTO DE SABERES DO TRABALHO NO QCF

O tratamento da possibilidade de reconhecimento de saberes prévios no QCF apresentou inovações ao abordar explicitamente, em documentos regulamentadores, a forma como estes podem contribuir para a certificação profissional na Inglaterra. Enquanto as regulamentações dos dispositivos anteriores reconheciam nestes as potencialidades para a implementação da Acreditação de Aprendizagens Prévia, elas não faziam referência específica a como esse processo se insere na rota de formação profissional, ou envolvia orientações confusas sobre os procedimentos a serem adotados.

No QCF, a obtenção de créditos pode se dar por meio de frequência a programas de formação profissional institucionalizados ou por transferência de créditos, dispensa e/ou Reconhecimento de Aprendizagem Prévia¹² (QCDA, 2010c). Esses três últimos processos visam flexibilizar a forma de emissão de certificação, voltados principalmente para a formação de trabalhadores adultos. Considerando, no entanto, os limites e o objetivo deste artigo, focaremos sobre a forma como se consolidou o processo de RAP.

O RAP é voltado para o reconhecimento de saberes ainda não certificados, independentemente de estes terem sido construídos em cursos de formação ou durante a experiência de trabalho, desde que eles contemplem todos os critérios contidos em uma unidade, viabilizando, assim, o acúmulo de créditos pelo sujeito (QCDA, 2010c). O Ofqual define o reconhecimento de aprendizagens como:

Um método de avaliação que pondera sobre a capacidade do indivíduo de contemplar os requisitos de avaliação de uma unidade por demonstração de conhecimentos, compreensões ou habilidades que ele já possua e que não precise desenvolver por rotas formais de aprendizagem (OFQUAL, 2008, p.42, tradução nossa).

A avaliação no RAP tem como foco a coleta e a avaliação de evidências sobre as competências dos sujeitos. Assim sendo, todos os tipos de certificações profissionais que possibilitam o reconhecimento de saberes devem se orientar pelos seguintes pressupostos:

1. RAP é um método válido de habilitar os indivíduos a reivindicarem créditos para unidades no QCF, independentemente de como a aprendizagem ocorreu. Não há nenhuma diferença entre a contemplação dos resultados da aprendizagem e os critérios de avaliação de uma unidade pelo RAP ou de um programa formal de estudos;
2. Políticas, processos, procedimentos, práticas e decisões no RAP devem ser transparentes, rigorosos, confiáveis, justos e acessíveis aos indivíduos e às instituições certificadoras, visando assegurar a confiabilidade dos julgamentos e resultados do RAP;
3. RAP é um processo voluntário e centrado no aluno. Devem ser oferecidos ao indivíduo aconselhamento sobre a natureza e a gama de evidências consideradas adequadas para apoiar um pedido de crédito pelo RAP, e serem fornecidos orientação e apoio para fazer esse pedido;

¹² Em inglês, Recognition of Prior Learning (RPL).

4. O processo de avaliação do RAP está sujeito à mesma garantia de qualidade e padrões de monitoramento de qualquer outra forma de avaliação. Os créditos concedidos por meio do RAP não serão distinguidos de quaisquer outros créditos concedidos no QCF;

5. Métodos de avaliação para o RAP devem ter o mesmo rigor de outros métodos de avaliação, se adequarem aos propósitos da unidade e se relacionam com as evidências de aprendizagem. Créditos podem ser solicitados para qualquer unidade no QCF por meio de RAP, exceto quando vedado pelos requisitos de avaliação da unidade, baseando-se em uma lógica coerente com os objetivos e as regulamentações do QCF (QCDA, 2010c, p.7, tradução nossa).

Tendo em vista esses princípios fundamentais, é importante destacar que somente são reconhecidos no QCF aqueles saberes que encontram equivalência com os critérios elencados nas unidades, e créditos só são atribuídos a estes quando eles são capazes de atender aos requisitos de todos os parâmetros de avaliação previamente estabelecidos (Lester, 2011). No entanto, não parece haver um consentimento entre as instituições certificadoras sobre esse ponto, sendo que algumas permitem a adoção de avaliações complementares para a conclusão do processo de certificação, enquanto outras julgam que todos os critérios de avaliação devem ser integralmente contemplados por meio de evidências do RAP, não permitindo o uso de estratégias de avaliação suplementares (City & Guilds, 2013a; NIACE, 2013).

Essa inconsistência é atribuída à falta de orientação precisa por parte da agência responsável pela formação profissional no país - Ofqual - sobre os procedimentos de reconhecimento de saberes em si (NIACE, 2013). Conforme já apontado, com a criação do QCF, o governo da Inglaterra procurou sanar os problemas apontados para o National Vocational Qualification. Isso porque o processo de reconhecimento de saberes no NVQ foi severamente criticado por apresentar prescrições excessivas sobre a avaliação, portanto, considerado muito burocrático. Logo, no QCF, os documentos regulamentadores emitidos pelo Ofqual limitaram-se a responsabilizar os Awarding bodies pelo estabelecimento de sistemas e procedimentos para garantir que saberes sejam reconhecidos por meio do RAP e os Centros por proporcionar a oferta de certificações pelo RAP (Ofqual, 2008; NIACE, 2013).

Apesar de não prescrever a forma como deve se configurar a oferta do RAP, o Ofqual enfatiza a necessidade de ampliar a oferta desse tipo de processo de certificação no âmbito do QCF (Ofqual, 2008). Nesse sentido, o RAP pode ser adotado em certificações com diferentes propósitos. Porém, ele é rota fundamental para a contemplação de certificações que têm como propósito declarado a comprovação de competências ocupacionais e/ou “licença para prática”. Já no que diz respeito às formas de avaliação no RAP, constatamos que comumente se emprega como instrumento de avaliação o portfólio de evidências, adotado para armazenar informações sobre realizações passadas e os relatos de observações de performance, tendo como objetivo final propiciar comprovar domínio dos candidatos acerca de determinada atividade de trabalho. De acordo com Beetham (2005), os portfólios têm sido utilizados durante muitos anos no âmbito dos programas de formação profissional para fornecer registro do progresso do aluno; reunir provas para avaliação de competências; e incentivar a reflexão sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, e são com esses objetivos que ele é adotado no QCF.

A coleta de evidências de competências a serem inseridas nos portfólios do QCF são realizadas, sobretudo, por meio das seguintes estratégias: observação da atividade de trabalho; questões orais ou escritas; discussão profissional; declarações de testemunhas

especializadas; e fotografias (City & Guilds, 2013b). Nesse contexto, a observação da atividade é a forma primordial de avaliação de competências ocupacionais. Segundo Curcin et al. (2014, p.1), a observação é

[...] um método de avaliação de desempenho centrados na atividade de trabalho real, em que um avaliador observa o candidato realizando tarefas práticas e outras atividades no local de trabalho, e/ou inspeciona os artefatos produzidos por este, a fim de fazer um julgamento dicotômico (suficiente/insuficiente) comparando os critérios de avaliação com as competências demonstradas pelo candidato (tradução nossa).

Essa observação, por sua vez, deve ser realizada no curso do trabalho real, com o avaliador aproveitando as oportunidades de avaliação que surgirem em seu decorrer, sem, no entanto, interferir no processo de trabalho (CITY & GUILDS, 2006). Após esse momento, o avaliador apresenta o seu parecer ao candidato e, quando a observação revela-se insuficiente para a contemplação dos parâmetros estabelecidos nas unidades, são definidas formas suplementares para a coleta de outras evidências.

O processo de avaliação, por sua vez, pode ser conduzido diretamente pelo avaliador designado pelo Centro de avaliação para assessorar o candidato e/ou por pessoas que acompanham o trabalhador na execução da atividade de trabalho (HARTH; HEMKER, 2013). Assim sendo, avaliadores diferentes podem fazer parte do processo de avaliação do mesmo candidato, dependendo do(s) método(s) de avaliação escolhido(s), das unidades em questão, das possibilidades de observação do candidato em trabalhos que envolvem situações de risco, dentre outros (CURCIN et al., 2014; HARTH; HEMKER, 2013).

Ao final da avaliação, o candidato será julgado de acordo com as evidências apresentadas, que podem ser consideradas suficientes ou não para a comprovação de competências ocupacionais. Para aumentar a possibilidade de êxito dos candidatos, os Centros de avaliação são requisitados a fornecer a eles oportunidades regulares para a revisão de seu progressos, objetivos e planos de avaliação (CITY & GUILDS, 2013c). Segundo Curcin et al. (2014), normalmente, o candidato somente é avaliado quando o avaliador, o empregador ou o próprio sujeito julgam que ele está completamente apto a atender a todos os critérios de avaliação. Além disso, em diversas ocasiões, os candidatos podem repetir as atividades avaliadas até que consigam contemplar todos os critérios de avaliação, um fator que faz com que o processo de reconhecimento de saberes no QCF apresente altas taxas de aprovação (ALPHAPLUS, 2014; HARTH; HEMKER, 2013).

O ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DA CERTIFICAÇÃO DA PROFISSÃO DE AZULEJISTA

Com o intuito de realizar uma análise detalhada da forma como é organizada e conduzida a avaliação e validação de saberes no âmbito do QCF, optamos por examinar o dispositivo utilizado para a certificação da ocupação de azulejista inserida no setor de Construção Civil. O certificado analisado está classificado no nível de habilidades 2 e é intitulado *Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling*.

A ocupação de azulejista está inserida no setor de Construção Civil e abarca atividades de preparação e fixação de revestimentos compostos por diferentes materiais – cerâmica, argila, ardósia, mármore, vidro – em pisos e paredes externas e internas, com o objetivo de fornecer proteção e realizar acabamentos decorativos. A área de atuação desses profissionais é ampla e vai do assentamento de revestimentos em prédios ou

casas até o trabalho especializado de acabamento em piscinas de ladrilho e mosaicos de paredes encontradas na arquitetura paisagista.

De acordo com informações fornecidas pelo *Industry Training Board*¹³ do setor de Construção (CITB)¹⁴, são tarefas típicas dessa ocupação:

- Analisar e demarcar a área de trabalho para estimar a quantidade de revestimento e argamassa necessários;
- Reparar ou remover a superfície anterior antes da fase de preparação;
- Cortar o revestimento de acordo com o tamanho e a forma preestabelecidos, com o auxílio de cortadores manuais e bancadas, incluindo os formatos necessários para revestimento de bordas, cantos, tubos e outros obstáculos;
- Preparar superfícies, removendo revestimentos antigos, argamassa, cimento e adesivo e nivelando-a com uso de gesso, areia ou cimento;
- Preencher todos os buracos e rachaduras;
- Assegurar que o revestimento esteja corretamente alinhado e espaçado com o uso de ferramentas adequadas;
- Assentar revestimentos coloridos em padrões para criar mosaicos;
- Fixar o revestimento e aplicar argamassa e rejunte antes de terminar;
- Remover o excesso de argamassa/rejunte e limpar/polir o revestimento.

A certificação profissional de azulejista está vinculada, no banco de dados do Ofqual¹⁵, à subárea Construção Civil, a qual apresenta a oferta de 2.549 certificados do QCF, sendo que, dentre esses, 1.238 estão classificados no nível 2 de habilidades.

Assim como acontece na totalidade dos QCFs, a forma de avaliação mais adotada nas certificações do setor da Construção Civil é a elaboração de portfólio de evidências, utilizado em 1.560 certificados. Estes abarcam ocupações profissionais como, por exemplo, encanador, instalador de painel solar em telhados, pedreiros, gestores de obras, especialistas em planejamento urbano, dentre outros.

O certificado aqui analisado enquadra-se entre aqueles que possuem como propósito a confirmação de competências ocupacionais e/ou “licença para prática” e para a conclusão do processo de certificação, é requerida a obtenção de 31 créditos pelo sujeito, o que enquadra o QCF na categoria *Certificate*. Esses créditos devem ser alcançados por meio da conclusão de unidades obrigatórias, com 29 créditos pertencendo a unidades com nível de habilidade igual ou superior ao do certificado, nível 2. Além da integralização dos créditos, é requerida a frequência de 104 horas de aprendizagem orientada, voltadas para a aquisição de saberes complementares e construção do portfólio de evidências, sendo essa a forma de avaliação escolhida.

O QCF de nível 2 da ocupação de azulejista é composto por cinco unidades obrigatórias e duas optativas. Todas essas foram desenvolvidas e submetidas ao Ofqual pelo *Construction Industrial Training Board* (CITB), órgão representante na área de

¹³ Os *Industrial Training Boards* são órgãos de representação empresarial, divididos por atividade econômica, com a função de fornecer ou garantir o fornecimento de cursos de treinamento para formação em sua área de atuação.

¹⁴ C.F. <https://www.citb.co.uk/qualifications-standards/national-occupational-standards/national-occupational-standards-suites/wall-floor-tiling/>.

¹⁵ Dados obtidos em: <https://register.ofqual.gov.uk/> em 06 nov. 2018.

construção e que também atua como instituição certificadora. O quadro 1 apresenta a composição geral do certificado.

Quadro 1 – Estrutura da certificação profissional de azulejista no QCF¹⁶

Número de referência da unidade	Título	Nível	Créditos	GLH	TOT	Tipo
A/503/1170	Adequação às normas de saúde, segurança e bem-estar no ambiente de trabalho.	1	2	7	20	Obrigatória
J/503/1169	Conformidade com práticas de trabalho produtivo no ambiente de trabalho.	2	3	10	30	Obrigatória
F/503/1171	Movimentação, manuseio e armazenamento de recursos no local de trabalho.	2	5	17	50	Obrigatória
J/503/2547	Preparação de superfícies de pisos e paredes para azulejamento no local de trabalho.	2	8	27	80	Obrigatória
L/503/2548	Azulejamento de pisos e paredes no local de trabalho.	2	13	43	130	Obrigatória
A/503/2559	Aplicação de sistemas de aquecimento elétrico sob azulejos e superfícies azulejadas no local de trabalho.	2	12	40	120	Optativa
R/600/8102	Transportar e sinalizar a movimentação de cargas (papel secundário) no local de trabalho.	2	8	27	80	Optativa

Fonte: Base de dados do Ofqual. Elaboração da autora. Acesso em: 06/11/2018.

Por se tratar de uma certificação que tem como objetivo a comprovação de competências ocupacionais, todas as unidades estão vinculadas aos *National Occupational Standards*¹⁷ (NOS) definidos pelo *ConstructionSkills*¹⁸. Os NOS adotados como base para certificação da profissão analisada nesta pesquisa são comuns a várias ocupações no setor de Construção Civil, o que acontece também com as unidades supracitadas, que são adotadas como rota de certificação em diversas profissões. A unidade optativa A/503/2559 e seu respectivo NOS são uma exceção, pois eles se destinam exclusivamente a atividades realizadas por sujeitos com ofício de azulejista.

Em se tratando dos conteúdos das unidades de avaliação, constatamos que todas elas agregam exigências de saberes práticos e teóricos sobre atividades comuns ao setor de Construção Civil e também relacionadas diretamente com a função certificada. Tendo em conta exclusivamente as unidades obrigatórias, é necessário que os candidatos

¹⁶ GLH: Horas de aprendizagem orientada obrigatórias. TOT: Total de horas de aprendizagem teoricamente necessárias para conclusão da unidade.

¹⁷ Os NOS contemplam descrições de performance de um sujeito no exercício de determinada tarefa e os conhecimentos que a embasam.

¹⁸ O *ConstructionSkills* é majoritariamente um organismo de representação empresarial, com envolvimento limitado dos sindicatos do setor. Diferentemente dos outros SSCs existentes na Inglaterra, que são financiados com recursos públicos repassados pela *UK Commission for Employment and Skills*, o *ConstructionSkills* é financiado pelo Estado e por taxas pagas pelos empresários do setor ao CITB (CLARKE, 2011).

contemplem 137 critérios de avaliação para certificação. Estes são divididos entre 91 critérios de carácter teórico e 46 de cunho prático.¹⁹ As exigências de saberes conceituais incluem temas como o conhecimento sobre legislações, políticas organizacionais, procedimentos de segurança, características dos produtos utilizados, dentre outros. No âmbito dos saberes práticos estão a escolha e a utilização de materiais e equipamentos, tratamento das superfícies e manuseio dos revestimentos.

Em uma análise dos conteúdos das unidades, constatamos que as unidades A/503/1170, J/503/1169, F/503/1171 e R/600/8102 são de carácter amplo e tratam de exigências gerais àqueles que ocupam diferentes postos de trabalhos no setor. Elas tratam de normas de segurança, práticas produtivas de trabalho e armazenamento e transporte de materiais, sem fazer referência a atividades realizadas estritamente durante o assentamento de azulejos. Em consulta ao banco de dados da Ofqual, constatamos que a primeira unidade é adotada em 369 certificações entre os níveis de 1 a 3. Já as unidades J/503/1169, F/503/1171 e R/600/8102 constam em 296, 309 e 148 certificados, respectivamente, também abrangendo os três primeiros níveis de habilidades.

As unidades J/503/2547, L/503/2548, A/503/2559 tratam especificamente de atividades realizadas por azulejistas, contemplando também conhecimentos referentes às normas de segurança, legislações e exigências organizacionais. Por serem de carácter mais específico, elas estão presentes em um número reduzido de certificações, sendo que a primeira unidade faz parte de nove destas, a segunda compõe 18 e a terceira, seis certificados do QCF.

Essa constatação do compartilhamento da mesma unidade por certificações diferentes aponta para a consolidação da flexibilização das rotas de formação profissional. Isso porque o sujeito que é capaz de concluir uma unidade pode modificar o curso de sua formação, sem precisar se submeter a um novo processo de avaliação e “aproveitar” as unidades já cursadas, desde que estas estejam relacionadas nas “regras de combinação” da nova certificação almejada.

Em uma análise dos critérios de avaliação das unidades, constatamos que a gama de conhecimentos teóricos requeridos diz respeito à compreensão de normas e procedimentos relacionados diretamente com a execução da atividade em questão e não abrangem, especificamente, os conteúdos curriculares, tais como conhecimento matemático e letramento, que poderiam ser considerados necessários para a ocupação do posto de trabalho. Assim, é possível afirmar que a certificação profissional da Inglaterra se preocupa com a avaliação de habilidades e conhecimentos somente quando transparecem nas atitudes dos trabalhadores.

Já a comparação entre os critérios de avaliação das unidades e a definição das tarefas que compõem a ocupação de azulejista definidas pelo órgão regulador das profissões da Construção Civil (CITB) demonstra que os critérios não incorporam todos os aspectos destas, não abrangendo algumas funções definidas pelo CITB, mais especificamente, àquelas relacionadas à construção de mosaicos. Buscando conhecer qual certificação é utilizada para atestar a habilidade do trabalhador na construção de mosaicos, detectamos que não existem no QCF certificados ou unidades com tal finalidade. Em vista disso, podemos dizer que há um descompasso (mesmo que ele possa ser

¹⁹ Consideramos teóricos os enunciados iniciados com os verbos descrever, interpretar e explicar; e tomamos como práticos os enunciados com os verbos usar, obedecer, proteger e demonstrar.

considerado pequeno) entre as atividades profissionais previstas pela CITB e o instrumento adotado como parâmetro para a formação de trabalhadores do setor.

Ao descrever as atividades de trabalho de azulejistas, os critérios de avaliação do QCF deixam em aberto o “como” executar a tarefa, constituindo-se em declarações do objetivo final da atividade. Dessa forma, a escolha sobre a forma como a atividade será realizada é feita individualmente por cada trabalhador submetido ao processo de avaliação. Essa falta de prescrição sobre o modo de realização do trabalho em questão, apesar de abrir uma possibilidade para pensarmos que a formação profissional na Inglaterra leva em conta a variabilidade de procedimentos possíveis para um mesmo fim, está, na verdade, em consonância com a noção de avaliação de competências difundida no discurso educacional do país, a qual se preocupa primordialmente com os resultados produzidos pelos trabalhadores durante o processo de trabalho, sem a respectiva preocupação com os fundamentos daquilo que subjaz a ação do trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta comunicação, exploramos a configuração do QCF enquanto dispositivo adotado para reconhecimento de saberes e certificação profissional na Inglaterra entre os anos de 2010 e 2015, visando conhecer como se organiza e qual a o foco da avaliação nesses processos a partir de conteúdo descrito nos quadros referenciais de certificação da profissão de azulejista. A delimitação de nossa análise a uma ocupação deu-se com intuito de propiciar um aprofundamento a respeito dos conhecimentos valorizados para o reconhecimento de saberes e a formação de trabalhadores que ocupam posto de trabalho “pouco qualificado” ou, na nomenclatura adotada na Inglaterra, com baixo nível de habilidade.

O detalhamento da forma de certificação realizado enriquece as crescentes discussões sobre dispositivos e sistemas de reconhecimento de saberes do trabalho, explicitando como esse processo é pensado e concretizado em um dos primeiros países a evocar essa discussão. Além disso, esta investigação contribui para evidenciar quais trabalhadores, no contexto inglês, são considerados competentes; e qual a relação entre o propósito oficialmente estabelecido para certificação, o saber valorizado nesta e a forma de avaliação.

Em um primeiro momento, constatamos que uma das características fundamentais do QCF é a atribuição de créditos para cada unidade de avaliação e a possibilidade de transferência destes entre certificações distintas, pretendendo-se promover rotas flexíveis de formação profissional. Essa ideia de flexibilização tem como elementos de base a possibilidade de definição do processo de avaliação em nível individual; a oportunidade de um sujeito ganhar créditos por unidades de avaliação e transferi-los entre certificações e instituições quando desejar; e a viabilização de mecanismos que possibilitem o reconhecimento de saberes da experiência. Assim, podemos dizer que a implementação do dispositivo marca a busca por promoções de rotas de formação flexíveis no país.

A respeito do processo de reconhecimento de saberes em si, a análise do instrumento de avaliação adotado para tal, o portfólio de evidências, e dos conteúdos avaliados no processo de reconhecimento de saberes e certificação da profissão de azulejista revelou uma preocupação com a produção de evidências sobre conhecimentos e habilidades considerados essenciais para assegurar que o trabalhador possui as competências

exigidas para a ocupação de determinado posto. Nesse contexto, o primeiro ponto que nos chamou atenção foi a decomposição da ocupação profissional explorada nesta pesquisa em cinco tarefas essenciais, que, por sua vez, são desmembradas em listas de habilidades, conhecimentos e compressões que precisam ser mobilizados para a execução de cada uma delas.

Em uma análise dos enunciados dos critérios de avaliação, constatamos que estes requerem, majoritariamente, que os trabalhadores sejam capazes de descrever, interpretar ou explicar as normas e os procedimentos de trabalho; a capacidade de executar a atividade está em segundo plano, mas também é avaliada. Contudo, uma vez que os critérios são expressos em termos de resultados esperados, o processo de trabalho em si, os saberes e as estratégias adotadas pelos trabalhadores não são valorizados. O aspecto-chave nesse tipo de avaliação é a produção evidências pelo trabalhador acerca de sua capacidade de contemplar os critérios predeterminados, seja por meio de conhecimentos teóricos sobre a área de atuação, seja com a demonstração dos resultados almejados pelos avaliadores.

O pano de fundo dessa visão sobre avaliação é uma compreensão do trabalho e das competências com bases nos pressupostos da psicologia behaviorista e da teoria de objetivos educacionais, difundidas nos Estados Unidos e transportadas para a Inglaterra a partir de meados do século XX. Tal como compreendido na Inglaterra, e evidenciado nesta comunicação, nesse contexto, compreende-se que as competências de trabalho poderiam ser desveladas por meio da observação direta do trabalhador no curso da ação ou por meio de questionamentos buscando esclarecer o motivo ou a compreensão do trabalhador sobre seus atos. Nesse entendimento, somente seriam relevantes os conhecimentos teóricos que se traduzissem em comportamentos observáveis. Portanto, esses comportamentos somente são valorizados quando encontram equivalência nos critérios de avaliação preestabelecidos em termos de resultados a serem alcançados pelos trabalhadores.

Ao tomarem o trabalho como uma série de ações que se orientam por estímulos externos e que podem ser desmembradas e listadas, os textos legais o consideram algo estável, que se repete cotidianamente, sem requerer do trabalhador qualquer capacidade de inventividade ou adaptação. Nessa concepção, o trabalhador é visto como um autômato, que responde aos estímulos regulares do trabalho. O instrumento de avaliação de saberes, portanto, reflete essa visão e procura estabelecer uma ordem e uma regularidade para a atividade de trabalho.

Em contraponto a esta concepção, defendemos que o trabalho não se reduz às atitudes observáveis e que nem tudo que ele mobiliza pode ser verbalizável pelo trabalhador. Partimos do pressuposto de que os saberes fundamentais para a atividade de trabalho não são totalmente perceptíveis e passíveis de formalização, mas se relacionam com as condições de trabalho reais a que os trabalhadores são submetidos e com a forma como são mobilizados de acordo com cada situação. Assim, a análise do trabalho requer uma aproximação dele durante a sua execução por cada trabalhador singular. Segundo essa perspectiva, a tentativa de enquadrar as competências do trabalho em quadros referenciais nos parece insuficiente para promover o reconhecimento de saberes dos trabalhadores, pois deixa de lado os saberes construídos pelos trabalhadores na/pela experiência e fundamentais para a efetivação do processo de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALPHAPLUS Ltd - **Validation of vocational qualifications: final report**. Inglaterra: Ofqual, 2014.
- BEETHAM, Helen - **E-portfolios in post-16 learning in the UK: developments, issues and opportunities**. Bristol: Joint Information Systems Committee, 2005. Disponível em: [/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/themes/elearning/eportfolioped.pdf](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/themes/elearning/eportfolioped.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2018.
- CITY & GUILDS. **N/SVQ guide for centres and candidates: centre guide**. Londres: City & Guilds of London Institute, 2006.
- CITY & GUILDS. **Recognition of Prior Learning**. Londres: City & Guilds of London Institute, 2013a.
- CITY & GUILDS. **Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction): candidate Logbook/work-cased evidence record**. Londres: City & Guilds of London Institute, 2013b.
- CITY & GUILDS. **Supporting Customer Excellence Centre Manual**. Londres: City & Guilds of London Institute, 2013c.
- CLARKE, Linda. Trade? Job? Occupation? The development of occupational labour markets for bricklaying and lorry driving. In BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher (org.) **Knowledge, skills and competence in the European labour market**. Londres: Routledge, 2011. p. 102 – 119.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2000.
- CURCIN, Milja; BOYLE, Andrew; MAY, Tom, RAHMAN, Zeeshan. **A validation framework for work-based observational assessment in vocational qualifications**. Coventry: Ofqual, 2014.
- HARTH, Helen; HEMKER, Bas. On the reliability of vocational workplace-based certifications. **Research Papers in Education**, v. 28, n. 1, p. 75–90, 2013.
- LESTER, Stan. The UK Qualifications and Credit Framework: a critique. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 63, n. 2, p. 205-216, 2011.
- LIMA, Natália. V.; PETRUS, Ângela. M. F.; CUNHA, Daisy. M. A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 321-334, jul./dez. 2013.
- NIACE. National Institute of Adult Continuing Education - **Using the Recognition of Prior Learning (RPL) within the QCF: A report to the Skills Funding Agency**. Londres: NIACE, 2013.
- OFQUAL. Office of the Qualifications and Examinations Regulator - **Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework**. Coventry: QCA, 2008.
- OFQUAL. **Identifying purposes for qualifications in the Qualifications and Credit Framework: Testing and trialling**. Londres: Ofqual, 2009.
- OFQUAL. **A Consultation on Withdrawing the Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework**. Londres: Ofqual, 2014a.
- OFQUAL. **Guided Learning Hours: A consultation on the relevance of qualifications for the Raising the Participation Age policy and estimating the size of qualifications**. Londres: Ofqual, 2014b.
- PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências**. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.
- QCDA. Qualification and Curriculum Development Agency. **Claiming credit Guidance on the recognition of prior learning within the Qualifications and Credit Framework**. Londres: QCDA, 2010a.
- QCDA. **Guidance for developing rules of combination for the Qualifications and Credit Framework**. [manual]. 4.ed. Londres: QCDA, 2010b.
- QCDA. **Claiming credit Guidance on the recognition of prior learning within the Qualifications and Credit Framework**. Londres: QCDA, 2010c.
- STASZ, Cathy. **The Purposes and Validity of Vocational Qualifications**. SKOPE Research Paper, n. 105. Cardiff: SKOPE, 2011.
- WINTERTON, Jonathan; DELAMARE, Françoise; STRINGFELLOW, Emma; **Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2006.

Data da submissão: 19/01/2021.

Data da aprovação: 22/04/2021.