



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

PAULO DE SÁ FILHO

**“RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS E A (RE)INSERÇÃO
NO MUNDO DO TRABALHO – o caso dos trabalhadores atendidos pelo SINE da
cidade de Goiânia - GO”**

Brasília-DF, Brasil

2024

PAULO DE SÁ FILHO

**“RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS E A (RE)INSERÇÃO
NO MUNDO DO TRABALHO – o caso dos trabalhadores atendidos pelo SINE da
cidade de Goiânia - GO”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni

Brasília, DF

2024

PAULO DE SÁ FILHO

**“RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS E A (RE)INSERÇÃO
NO MUNDO DO TRABALHO – o caso dos trabalhadores atendidos pelo SINE da
cidade de Goiânia - GO”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

BANCA EXAMINADORA

Remi Castioni, Dr. (Orientador)
(Faculdade de Educação/PPGE/UnB)

Maria Clarisse Vieira, Dra. (Examinadora
Interna)
(Faculdade de Educação/PPGE/UnB)

Celson Pantoja Lima, Dr. (Examinador Externo)
(Universidade Federal do Oeste do Pará)

Ana Elizabeth Maia de Albuquerque, Dra. (Examinadora
Externa)
(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira - INEP)

Adriana Almeida Sales de Melo, Dra.
(Suplente)
(Faculdade de Educação/PPGE/UnB)

Dedico este trabalho Àquele que me sondas e me conhece e que é dono de todos os meus dias, meu querido Jesus. Aos meus pais, Paulo e Maria Madalena. A minha esposa, Angelita. As minhas filhas, Paola e Luísa, e a minha tia Iêda (in memoriam), que foi e são baluarte de toda a minha jornada até aqui.

AGRADECIMENTOS

Por vários momentos, nos últimos anos, refleti sobre o que escrever em meus agradecimentos, pois sempre tive a certeza de que, ainda que eu tivesse o mesmo dom no que tange ao uso assertivo das palavras pelos grandes escritores e poetas, o que eu vou escrever nas próximas linhas ainda seria pouco para agradecer as pessoas aqui citadas. Diante disso, ao fazer os meus agradecimentos, tomo como ponto de partida as palavras gratidão e obrigado.

Assim, a palavra gratidão tem sua raiz no latim *gratia* que, por sua vez, tem ligação com palavras graças ou *gratus*, que significa favor imerecido (graça) e agradável ou grato (*gratus*). Já obrigado tem sua origem no latim *obligatus*, particípio passado de *obligare*, que significa estar obrigado a. Ao observar as duas palavras, elas têm algo em comum, que está ligado à obrigação que temos ao receber um favor que não merecemos ou que não conseguimos pagar.

Nesse sentido, sou grato a Jesus, o Autor da vida, por todas as dádivas e presentes inesperados que Ele me dá, os quais não mereço, pois tenho a convicção de que sem o Senhor não sou nada e não possuiria coisa alguma. Quero também agradecer ao maior presente que recebi de Deus, a minha família, a minha esposa, Angelita, e minhas filhas, Paola e Luísa, por compreenderem meus momentos de ausência e pelos atos e gestos de amor, que me ensinam e me levam a ser alguém melhor; aos meus pais, Paulo de Sá e Maria Madalena, por nunca desistirem na jornada da vida e por construírem caminhos mais amenos para que eu pudesse percorrer; aos meus irmãos, Alexandre e Márcia, por todo o companheirismo e incentivo. Todos vocês são culpados por eu realizar mais este sonho.

Agradeço ao meu orientador, Professor Remi Castioni, por sua paciência, resiliência e maestria na condução desta pesquisa. Quero agradecer ao Sesi Senai Goiás, nas pessoas dos professores Paulo Vargas, Claudemir Bonatto e Osvaldo Matos, e dos colaboradores Eva Eustáquio, Arnaldo Lustosa, Lariana Santos e Carolina Mesquita, por todo o apoio. Ao SINE Goiânia, por toda a disposição e pela parceria na execução da pesquisa. Aos colegas do grupo de pesquisa GEPAT, os quais evidencio, Robson Vila Nova e Maria Luísa. E, por fim, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para este momento significativo em minha vida.

*O homem não tem nada se do céu não lhe for
dado.*

João 3;27

*A tarefa do educador moderno não derrubar
florestas, mas irrigar desertos.*

*C.S. Lewis (2017). Os quatro amores. Rio de
Janeiro: 1. ed.*

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dr de Sá Filho, Paulo
RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS E A (RE)INSERÇÃO
NO MUNDO DO TRABALHO: o caso dos trabalhadores atendidos
pelo SINE da cidade de Goiânia - GO / Paulo de Sá Filho;
orientador Remi Castioni. -- Brasília, 2024.
295 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Educação Profissional. 2. SINE. 3. Mundo do Trabalho.
4. Reconhecimento de Competências. I. Castioni, Remi,
orient. II. Título.

RESUMO

A (re)inserção das pessoas no Mundo do Trabalho é um desafio global, incluindo o Brasil. Então, a fim de melhorar a eficiência do processo de (re)inserção dos trabalhadores, é necessário considerar os perfis das vagas disponíveis no Mundo do Trabalho, bem como as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) de cada pessoa adquiridas ao longo das suas trajetórias de vida. Diante do exposto, esta pesquisa de doutorado desenvolveu um método de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências prévias - RVCC, alinhadas com o novo formato do Mundo do Trabalho. Método esse que foi aplicado em trabalhadores que frequentavam a agência de emprego do SINE da cidade de Goiânia. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza mista e, em seguida, aplicou-se o método em 219 trabalhadores. Desses, 185 foram aprovados na avaliação e obtiveram o reconhecimento, validação e certificação de suas competências adquiridas ao longo da vida. Os 34 trabalhadores restantes, que não obtiveram o RVCC, foram direcionados a realizarem formações profissionais nas ocupações profissionais que pleiteavam a certificação. O método desenvolvido foi uma possibilidade para a implementação do Reconhecimento de Competências e Certificação de Competências no contexto brasileiro, oportunizando a (re)inserção e progressão no Mundo do Trabalho, e surge como uma proposta de formalização das competências e/ou saberes adquiridos pelos trabalhadores ao longo da vida. Isso porque, apesar de estar previsto há 30 anos na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, e ainda em diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE e de programas públicos, esta possibilidade não está assegurada para milhares de trabalhadores que padecem desse reconhecimento e que frequentam diariamente as várias agências de emprego em busca de uma (re) inserção profissional para prosseguirem nas suas trajetórias.

Palavras-chave: Educação Profissional; SINE; Mundo do Trabalho; Desemprego; Educação de Jovens e Adultos; Reconhecimento de Competências.

ABSTRACT

The (re)insertion of people into the World of Work is a global challenge, including Brazil. In order to improve the efficiency of the process of (re)insertion of workers, it is necessary to consider the profiles of vacancies available in the World of Work, as well as the competencies (knowledge, skills and attitudes) of each person acquired throughout their life trajectories. In view of the above, this doctoral research developed a method of Recognition, Validation and Certification of Prior Skills - RVCC, aligned with the new format of the World of Work. This method was applied to workers who attended the SINE employment agency in the city of Goiânia. Bibliographical and documentary research of a mixed nature was carried out and then the method was applied to 219 workers. Of these, 185 passed the assessment and obtained recognition, validation and certification of their skills acquired throughout their lives. The remaining 34 workers who did not obtain the RVCC were directed to undertake professional training in the professional occupations that required certification. The method developed was a possibility for the implementation of Skills Recognition and Skills Certification in the Brazilian context, providing opportunities for (re)insertion and progression in the World of Work, and appears as a proposal for formalizing the skills and/or knowledge acquired by workers throughout their lives, since despite being provided for 30 years ago in the Law of Guidelines and Bases - LDB, and provided for in guidelines from the National Education Council - CNE and public programs, this possibility is not assured for thousands of workers who suffer from this recognition and who visit various employment agencies daily in search of professional (re)insertion to continue on their paths.

Keywords: Professional education; SINE; World of Work; Unemployment; Youth and Adult Education; Recognition of Skills.

LISTA DE SIGLAS

ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APEL	Accreditation of Prior Experiential Learning
APL	Accreditation of Prior Learning
BCB	Banco Central do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CITE	Classificação Internacional Tipo da Educação
CINTERFOR	Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNO	Centros Novas Oportunidades
CNS	Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
Covid-19	Coronavirus Disease (2019)
CQEP	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESG	Environmental Social e Governance
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo do Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
IA	Inteligência Artificial
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MTSS	Ministério do Trabalho e da Segurança Social
NCVQ	National Council for Vocational Qualification
NEM	Novo Ensino Médio
NIEaD	Núcleo Integrado de Educação a Distância do SESI SENAI Goiás
NVQ	National Vocational Qualification
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Ofqual	Office of Qualifications and Examinations Regulation
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMOI	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial
Planfor	Programa de Formação e Qualificação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAD-C	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNQC	Programa Nacional de Qualificação e Certificação
Proeduc	Programa de Educação para a Competitividade
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
QCDA	Qualifications and Curriculum Development Agency
QUALIFICA	Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
Re-Saber	Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais
RIUnB	Repositório Institucional da UnB
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SciELO	Scientific Electronic Library Online

Sedec	Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Economia Criativa
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SMART	<i>Specific</i> (Específico), <i>Measurable</i> (Mensurável), <i>Achievable</i> (Alcançável), <i>Realistic</i> (Realista) e <i>Time based</i> (Temporal)
SNCP	Sistema Nacional de Certificação Profissional
SNPCP	Sistema Nacional de Certificação por Competências
SNRVCC	Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STA	Standards and Testing Agency
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria da Resposta ao Item
EU	União Europeia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
VAE	Validação de Experiência Adquirida
WEF	World Economic Forum

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de Analfabetismo	38
Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos, ou mais, por Unidade da Federação	39
Figura 3 - Escolaridade para o grupo em desemprego de longo prazo com idade entre 17 e 29 anos	46
Figura 4 - Percentual de jovens entre 15 a 29 anos que não estudavam e não trabalhavam por Unidade da Federação do Brasil	50
Figura 5 - Comparativo de Pesquisas Habilidades mais importantes	84
Figura 6 - Habilidades para emprego em Países OCDE	85
Figura 7 - Habilidades para emprego no Brasil	85
Figura 8 - Habilidades em ascensão	87
Figura 9 - Fluxograma Desenho Curricular	99
Figura 10 - Fluxo de Atendimento aos Trabalhadores	151
Figura 11 - Fluxo de Atendimento aos Empregadores	153
Figura 12 - Fluxo de Atividades Realizadas	156
Figura 13 - Dados relativos à Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do ano 2022	159
Figura 14 - Realização da Oficina de Elaboração de Itens	164
Figura 15 - Modelo de Item	165
Figura 16 - Orientações em relação aos itens	166
Figura 17 - Roteiro para Elaboração de Item	167
Figura 18 - Página Inicial do <i>Site</i> de RVCC	170
Figura 19 - Realização da Oficina pela Equipe SINE	171
Figura 20 - Percorso percorrido pelo trabalhador no processo de RVCC	171
Figura 21 - Ambiente Virtual de Reconhecimento e Validação de Competências: Ocupação Profissional Assistente Administrativo	172
Figura 22 - Ambiente Virtual de Reconhecimento e Validação de Competências: Ocupação Profissional Auxiliar de Escritório	172
Figura 23 - Ambiente Virtual de Reconhecimento e Validação de Competências Ocupação: Profissional Vendedor de Comércio Varejista	172
Figura 24 - Folder Orientativo	173
Figura 25 - Ciclo do Processo de RVCC	176
Figura 26 - Momentos Inesquecíveis	266

Figura 27 - Casa em construção

267

Figura 28 - Começo

269

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas realizadas no processo de RVCC	35
Quadro 2 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade - Brasil - 2012 a 2022	37
Quadro 3 - Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade -Brasil – 2012 a 2022	40
Quadro 4 - Linha do Tempo EPT	57
Quadro 5 - Número absoluto e percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil - 2013-2022	74
Quadro 6 - Brasil: Conceitos de Competências	77
Quadro 7 - Estrutura para desenvolvimento de <i>Soft Skills</i> mais exigidas na União Europeia	82
Quadro 8 - Documentos Educacionais no Brasil que utilizam o termo competência	90
Quadro 9 - Etapas da Certificação de Competências	100
Quadro 10 - Habilidades no PISA VET	107
Quadro 11 - Diretrizes do SINE	140
Quadro 12 - Estatísticas descritivas: intermediação	143
Quadro 13 - Número de Trabalhadores Encaminhados e Colocados pelo Sine Goiânia nos anos de 2021 e 2022	149
Quadro 14 - Histórico de Vagas Sine das Ocupações Assistente Administrativo, Auxiliar de Escritório e Vendedor de Comércio Varejista nos anos de 2021 e 2022	150
Quadro 15 - 10 Ocupações Profissionais com Maior Estoque de Empregos, em 2021, no Brasil	158
Quadro 16 - 10 Ocupações Profissionais com Maior Estoque de Empregos, em 2021, em Goiânia	177
Quadro 17 - Resultado do RVCC aplicado no Sine Goiânia	175
Quadro 18 - Gênero/Estado Civil/Raça dos participantes	181
Quadro 19 - Ocupação Profissional que já atuou	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, sem instrução e menos de 1 ano de estudo e que concluíram no mínimo o ensino médio - Brasil - 2016-2023	42
Gráfico 2 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, Brasil - 2012-2023	43
Gráfico 3 - Taxa de desemprego dos 30 países com pior índice 2022	45
Gráfico 4 - Taxa de desemprego de 2010 a 2021	47
Gráfico 5 - Taxa de desemprego, 1960-2023	48
Gráfico 6 - Taxas de emprego de pessoas de 25-64 anos, por nível de escolaridade (2022) (Média OCDE e União Europeia 2022)	52
Gráfico 7 - Brasil: Emprego segundo escolaridade, 2009 a 2022 - Estoque em mil	53
Gráfico 8 - Taxas de emprego por nível de escolaridade entre pessoas de 25 a 64 anos – 2022	54
Gráfico 9 - Grau de instrução e rendimento médio de setembro de 2018	55
Gráfico 10 - Matrículas na Educação Profissional de 2014 a 2023, por dependência administrativa no Brasil	69
Gráfico 11 Distribuição de matrículas em EPT de nível médio, por tipo de oferta - Brasil - 2013 - 2023	71
Gráfico 12 - Taxa de estudantes do ensino médio matriculados na Educação Profissional em diversos países (2021)	72
Gráfico 13 - Matrículas realizadas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil de 2014 a 2023 e Matrículas que devem ser realizadas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, em 2024, para atingir a Meta 11	73
Gráfico 14 - Certificados Concedidos Ofqual - 2015 a 2021 (dados em milhões)	120
Gráfico 15 - Escolaridade dos participantes	179
Gráfico 16 - Faixa etária dos participantes	180
Gráfico 17 - Renda familiar dos participantes	181
Gráfico 18 - Taxa de empregabilidade dos participantes por ocupação profissional	184
Gráfico 19 - Trabalho com carteira assinada	185
Gráfico 20 - Procura por emprego	185
Gráfico 21 – Tempo de atuação na ocupação profissional que participou do RVCC	188
Gráfico 22 – Tempo de carteira assinada na ocupação profissional do processo de RVCC	189

Gráfico 23 - Indicação do Sine a alguma vaga de emprego na ocupação profissional (função) do processo de RVCC	191
Gráfico 24 - Caso obtenha a certificação na ocupação profissional (função) do processo de RVCC, voltará ao Sine em busca de novas vagas de emprego	192
Gráfico 25 - Maior motivo em obter a certificação	193
Gráfico 26 - Expectativa de salário pós-certificação	194
Gráfico 27 - Realizou algum curso na área da ocupação profissional que pretende obter certificação	194
Gráfico 28 - Conhecimento dos trabalhadores da possibilidade do processo de RVCC	195
Gráfico 29 - Como tomou conhecimento da possibilidade de RVCC	196
Gráfico 30 - Trabalhadores que estavam empregados pós-processo de RVCC	199
Gráfico 31 - Conseguiu trabalho após a certificação no processo de RVCC	199
Gráfico 32 - Trabalho com carteira assinada após a certificação no processo de RVCC	200
Gráfico 33 - Trabalho conquistado após a certificação no processo de RVCC foi uma indicação do Sine	201
Gráfico 34 - Obtive aumento da renda familiar após a certificação no processo de RVCC	202
Gráfico 35 - Renda familiar após certificação no processo de RVCC	203
Gráfico 36 - Obtive crescimento profissional após a certificação no processo de RVCC	204
Gráfico 37 - A certificação no processo de RVCC contribuiu para sua trajetória profissional	205
Gráfico 38 - Motivo que a certificação contribuiu para sua trajetória profissional	206
Gráfico 39 - Escolaridade dos trabalhadores não certificados	209
Gráfico 40 - Faixa etária dos trabalhadores não certificados	209
Gráfico 41 - Renda familiar dos trabalhadores não certificados	210
Gráfico 42 - Taxa de empregabilidade dos trabalhadores não certificados	210

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – ESCOLARIZAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGABILIDADE	37
1.1 ANALFABETISMO, BAIXA ESCOLARIDADE E ABANDONO ESCOLAR	37
1.2 DESEMPREGO: PROBLEMÁTICA A SER VENCIDA NO BRASIL E NO MUNDO	44
1.3 NÍVEL DE INSTRUÇÃO E EMPREGABILIDADE ESTÃO RELACIONADOS?	51
1.4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	56
1.4.1 Caracterização da EPT	56
1.4.2 Legislação da EPT	58
1.4.3 Diretrizes da EPT: Princípios Norteadores e Critérios	61
1.4.4 Organização e Funcionamento da EPT	64
1.4.5 Desafios da EPT	69
1.5 FECHAMENTO	74
CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO NOVO TRABALHADOR	76
2.1 COMPREENDENDO COMPETÊNCIA	76
2.2 <i>HARD SKILLS</i> e <i>SOFT SKILLS</i>	81
2.3 COMPETÊNCIAS DO FUTURO QUE JÁ SÃO REALIDADE	86
2.4 A DIMENSÃO DAS COMPETÊNCIAS NO IDEÁRIO DA LEGISLAÇÃO E DA SUA REGULAMENTAÇÃO	89
2.5 O MODELO DE COMPETÊNCIAS E A SUA INCORPORAÇÃO NO IDEÁRIO DAS INSTITUIÇÕES DE EPT NO BRASIL	95
2.5.1 Senai: o modelo de EPT baseado em competências	96
2.5.2 PISA VET	106
2.6 FECHAMENTO	110
CAPÍTULO 3 - RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	111
3.1 ESTADO DA ARTE SOBRE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	114
3.2 RVCC NA FRANÇA	117
3.3 RVCC NA INGLATERRA	119
3.4 RVCC EM PORTUGAL	121
3.5 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE CURTA DURAÇÃO, COM POTENCIAL DE CERTIFICAÇÃO NO BRASIL	124
1.4.2.1 Governo FHC (1995 - 2002)	124
1.4.2.2 Governo LULA (2003 - 2010)	125
1.4.2.3 Governo DILMA (2011 - 2016)	126

1.4.2.4 Governo TEMER (2016 - 2018)	127
1.4.2.5 Governo BOLSONARO (2019 - 2022)	128
3.6 RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC) NO BRASIL	130
3.7 FECHAMENTO	137
CAPÍTULO 4 - SINE E A (RE)INSERÇÃO DO TRABALHADOR NO MUNDO DO TRABALHO	139
4.1 SINE E O SERVIÇO PÚBLICO DE EMPREGO NO BRASIL	139
4.2 BREVE HISTÓRICO DO SINE GOIÂNIA	146
4.3 COMO ATUA A AGÊNCIA DE EMPREGO DO SINE GOIÂNIA NO APOIO AOS TRABALHADORES	148
4.4 ATENDIMENTO NO SINE GOIÂNIA	151
4.5 FECHAMENTO	154
CAPÍTULO 5 - RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS DE TRABALHADORES: UMA POSSIBILIDADE PARA (RE)INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO	156
5.1 ELABORAÇÃO DO MÉTODO DE RVCC	157
5.2 APLICAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC	174
5.3 ANÁLISE E EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	177
5.4 FECHAMENTO	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	220
Apêndice A - Memorial Do Pequeno Príncipe ao Método de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: uma jornada que iniciou com duas léguas	265
Apêndice B - Estudos que discutem RVCC na BDTD	272
Apêndice C - Estudos que discutem RVCC no CAPES Periódicos	273
Apêndice D - Estudos que discutem RVCC no SciELO	276
Apêndice E - Estudos que discutem RVCC no RIUnB	278
Apêndice F - Estudos que discutem RVCC no Archive ouverte HAL da França	279
Apêndice G - Estudos que discutem RVCC no Core da Inglaterra	282
Apêndice H - Estudos que discutem RVCC no RCAAP	287

INTRODUÇÃO ¹

O Mundo do Trabalho tem passado por constantes mudanças, nas últimas décadas, motivadas, em especial, pelas tecnologias da informação e comunicação, tais como: internet das coisas (IoT), *big data e analytics*, computação em nuvem, inteligência artificial (IA) e aprendizado de máquina, manufatura aditiva (impressão 3D), realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) e robótica avançada (tecnologias habilitadoras da indústria 4.0). Com isso, passaram-se a exigir profissionais cada vez mais qualificados, com *expertise* de agir em ambientes complexos e de intensas mudanças (Cordão; Moraes, 2017). Seguindo essa mesma perspectiva, Rehem (2009) diz que o Mundo do Trabalho passa por transformações gerais e radicais, as quais configuram a exigência crescente por níveis mais elevados de educação, pelo domínio das novas tecnologias e por experiência profissional elevada.

Entre essas transformações, de acordo com Rehem (2009), destacam-se três: a) as ocorridas nos postos de trabalho, que eram estruturados em atividades prescritas, divididas entre trabalhos de concepção e trabalho de execução, e que se baseavam nos modelos taylorista/fordista, ou seja, tinham como essência a tarefa padronizada; b) a produção em massa, que, atualmente, em razão das novas exigências do Mundo do Trabalho, passou a ter contornos menos nítidos, com maior tendência à junção de funções, baseando-as na cooperação, colaboração e trabalho em equipe; c) a mundialização da economia, a qual é nomeada por Castioni (2010) como a globalização, termo que passou a ser difundido fortemente no final do século XX e que é “[...] caracterizada como o resultado da ampliação do comércio, seja pelo crescimento das relações de troca entre os países desenvolvidos, seja pelo surgimento dos mercados emergentes, integrando-se ao comércio internacional (Castioni, 2010, p. 45).

Por último, tem-se a reestruturação produtiva, que também é discutida por Castioni (2010) ao enfatizar que ela ocorreu não apenas em razão da tecnologia, antes pela nova organização da economia ordenada a partir de três fenômenos, que são: a globalização, a qualidade da política pública (intervenção do Estado na economia) e a questão da tecnologia. Destaca-se que a referida reestruturação produtiva foi marcada por inovações tecnológicas, pela integração e flexibilização dos processos produtivos (Rehem, 2009). Cenário esse que foi intensificado, especialmente, em razão de três fatores: a crise decorrente da pandemia de Covid-

¹ Antes de iniciar qualquer argumentação na presente tese, é necessário mencionar o memorial intitulado “Do Pequeno Príncipe ao Método de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: uma jornada que iniciou com duas léguas”, no qual exponho parte de minha trajetória que serviu de impulso inicial para consolidação desta pesquisa (Apêndice A).

19; a rápida evolução tecnológica e a emergência de novas orientações, como a descarbonização da economia e a digitalização da produção, que estão interligadas com as questões ambientais (*Environmental*), sociais (*Social*) e de governança (*Governance*) - ESG.

O ESG, que corresponde às práticas ambientais, sociais e de governança de uma organização, apareceu no início dos anos 2000, ganhando destaque em 2004 com a iniciativa *Who Cares Wins* (Quem Se Importa Ganha) da Organização das Nações Unidas - ONU, que incentivou empresas a considerar critérios ambientais, sociais e de governança em suas práticas financeiras (ONU, 2024). Desde então, o ESG tem evoluído e, atualmente, avalia como as empresas impactam o meio ambiente, tratam seus funcionários e comunidades, e como são geridas. Dessa maneira, adotar práticas ESG tem se tornado essencial para a sustentabilidade a longo prazo e no auxílio às empresas para evitar riscos e, assim, atrair investidores interessados em retornos responsáveis.

Esse contexto tem contribuído para o surgimento de novos padrões de ocupação profissional. Como exemplo disso, se for tomado o caso da descarbonização da economia, implica-se na redução da emissão de gases poluentes, o que traz impactos significativos para as indústrias que dependem de combustíveis fósseis. Então, para se adaptar a esta nova realidade, é necessário investir em tecnologias mais limpas e eficientes, o que pode exigir uma requalificação profissional da mão de obra e a criação de novos empregos. Outro exemplo é a digitalização da produção, que envolve a automação de processos, a inteligência artificial e a internet das coisas, que são fatores que podem mudar completamente a forma como as empresas operam, eliminando, com isso, postos de trabalho tradicionais e criando demandas por novas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).

Todavia, este novo cenário torna-se desafiador no que tange à (re)inserção de trabalhadores no Mundo do Trabalho, em especial, se forem observados aspectos como a baixa escolaridade, as trajetórias educacionais interrompidas e o nível de qualificação dos trabalhadores, questões essas que são discutidas no Capítulo 1 desta tese. Contudo, antecipam-se alguns dados do cenário vivenciado no Brasil, de acordo com o Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Assim, tem-se ainda a seguinte realidade: 9,6 milhões de pessoas (5,6%) com 15 anos ou mais de idade não sabem ler e escrever, ou seja, são analfabetas; das pessoas com 15 anos ou mais de idade, 11,4% são analfabetos funcionais; e, por fim, outro dado a ser destacado é que 46,8% das pessoas com idades entre 25 e 64 anos não concluíram o Ensino Médio (IBGE, 2024b), mais do que o dobro da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que é de 22%, e apenas cerca de 18% das pessoas de 25 a 64 anos haviam concluído o Ensino Superior,

menos da metade da média da OCDE que é de 39% (OCDE, 2021a). Esses fatores dificultam a inserção e a permanência das pessoas no Mundo do Trabalho, como exposto pela OCDE:

[...] quando os trabalhadores não têm habilidades básicas (alfabetização, domínio básico de números ou habilidades para resolver problemas), as economias têm mais dificuldade em introduzir tecnologias que aumentam a produtividade e tendem a organizar o trabalho de maneiras novas e inovadoras para impulsionar o crescimento econômico (OCDE, 2018, p.11).

Seguindo, tem-se a problemática das trajetórias educacionais interrompidas, que, em muitos casos, é motivada pela dificuldade em conciliar trabalho e estudo, como afirmam Araújo e Santos (2012), Mello (2016), Figueiredo e Salles (2017), Nobre e Otte, (2017), Sá Filho e Carvalho (2020). Dados relativos à evasão escolar no ano de 2023 apontam que, das pessoas de 14 a 19 anos do Brasil, 9 milhões (18,5%) não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término dessa etapa ou por nunca a terem frequentado. Desses, 41,7% decorreram da necessidade de trabalhar, taxa essa 1,5% maior que a de 2022 (IBGE, 2024).

Reforçando os dados apresentados pelo IBGE (2020), a United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef, 2021b) aponta que, em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 600 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. A Unicef (2021a, p. 47) expõe que esse aspecto piorou com a Covid-19, ao dizer que:

Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a PNAD-C Contínua. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020.

O cenário demonstra que as perdas ocorridas em razão da pandemia de Covid-19 são imensuráveis, em especial às classes menos favorecidas, as quais, historicamente, são desprovidas de seus direitos. Nesse aspecto, ao se observar os dados apresentados no relatório “Educação no Brasil: uma perspectiva internacional”, no qual é feita uma análise minuciosa do desempenho do sistema educacional brasileiro em comparação com países relevantes, tanto da América Latina quanto de membros da OCDE, nota-se que o Brasil, ao longo dos últimos anos, obteve aumento das taxas de matrícula em todos os níveis de ensino, diminuição das desigualdades no acesso à educação e redução do analfabetismo. Contudo, tanto o crescimento

econômico quanto o progresso social têm mostrado sinais de estagnação, e, em alguns aspectos, até mesmo de retrocesso (OCDE, 2021c), fator esse que é demonstrado no Capítulo 1.

Destaca-se que esses resultados se atrelam mais a questões naturais, como a mudança do perfil populacional, em especial, decorrente da queda na taxa de natalidade no Brasil, que, nos anos 2000, era de 20,8 nascimentos por mil habitantes, enquanto, em 2022, essa taxa caiu para 12,6 nascimentos por mil habitantes (IBGE, 2023d), do que de fato pelas estratégias implementadas. Todavia, nos últimos anos, o crescimento econômico e o avanço social estagnaram e, em alguns casos, retrocederam em razão da pandemia de Covid-19, que mergulhou o país numa crise social e econômica.

Reforçando essa realidade, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), por meio do Relatório Econômico da América Latina e o Caribe, argumentou que:

Um exemplo trágico é a dispersão das perdas de escolaridade durante a pandemia: em média, os estudantes perderam um ano e meio de ensino - o que se traduz em 10 por cento de rendimentos perdidos ao longo da vida. Essas perdas, no entanto, se concentraram nas famílias mais pobres, com menos acesso à Internet e a tablets. Por isso, é provável que as disparidades de renda aumentem ainda mais ao longo da próxima geração (Bird, 2023, p. 5).

Atrelado às questões relativas à escolaridade, tem-se o desemprego, problemática que, historicamente, está em ascensão no Brasil e que foi ampliada em razão da pandemia de Covid-19. Do primeiro trimestre de 2012 ao primeiro trimestre de 2021, a taxa de desemprego no Brasil aumentou 6,9%, ou seja, passou de 8% para 14,9%. Esse fato faz com que o Brasil se configure entre os trinta países com piores índices, num total de 196 países ranqueados (IBGE, 2024d). Essa realidade é mais significativa entre os jovens de 15 a 29 anos que nunca frequentaram a escola, dentre os quais 82,3% estavam sem ocupação (IBGE, 2020a).

Nesse sentido, evidencia-se que as taxas de desemprego em pessoas com menor escolaridade tendem a ser maiores, como será apresentado adiante, no Capítulo 1, embasando-se em autores como Foguel e Franca (2018) e Ferreira e Pomponet (2020). Fato esse que, no comparativo feito pelo *World Economic Forum* (WEF, 2020, p. 5) entre o impacto da Crise Financeira Global de 2008, em pessoas com níveis de educação mais baixos, e o impacto da crise de Covid-19, está sendo muito mais significativo e tem maior probabilidade de aprofundar as desigualdades existentes. Assim, Souza (2020) diz que aqueles que têm o maior nível educacional conseguem trabalho e remunerações melhores, mas aqueles com menor nível educacional têm menos condições de estarem empregados.

Perante essa realidade, a baixa escolaridade, as trajetórias educacionais interrompidas e o desemprego até certo ponto estão interligados e se tornam ainda mais preocupantes, pois representam um obstáculo para a formação profissional e a adaptação às novas demandas do Mundo do Trabalho, ampliando, assim, o “cânion” das desigualdades sociais. Sendo assim, ao longo do tempo, surgiram diversas iniciativas e programas na tentativa de solucionar tais problemáticas. Dentro desse contexto, tem-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA), descrita desse modo na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996, p. 17).

Nota-se assim que a EJA foi constituída para atender a uma parcela da sociedade, em sua maioria jovens e adultos trabalhadores e idosos, com o propósito de proporcionar a estes sujeitos, que não estudaram na idade adequada, uma ação reparadora de direito e uma educação equitativa, qualificadora e de atualização de aprendizagens (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 718). Propósito esse também apresentado por Rocha e Vieira (2020, p. 35) ao afirmarem que a “Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que possui características peculiares, que envolvem seus sujeitos e práticas [...] sujeito esses que [...] não tiveram o direito de acesso e permanência na escola, seja na infância ou na juventude”.

Apesar de a EJA possuir como proposta central a escolarização de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não permaneceram na escola na idade adequada, ela não se resume a isso, como argumenta Machado (2016) quando diz que a “EJA não se reduz à escolarização, pois sua realidade está vinculada à luta por direito à educação, saúde, moradia, trabalho, entre outros”. Nessa perspectiva, nota-se que, ao longo do tempo, a EJA não foi verdadeiramente efetivada, fato esse que é comprovado ao se observar os dados anteriormente apresentados sobre as taxas de analfabetismo serem maiores à medida que o corte etário aumenta e que quase metade das pessoas com idades entre 25 e 64 anos não havia concluído o Ensino Médio.

Outro aspecto, que evidencia as fragilidades da EJA, é que o número de matrículas nessa modalidade vem caindo ao longo dos anos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2023, o número de matrículas na EJA foi

de 2.589.815 (dois milhões quinhentos e oitenta e nove mil oitocentos e quinze), o que corresponde a uma queda de 6,6% no número de estudantes na EJA, se comparado a 2022, sendo que essa queda ocorre de forma similar no nível fundamental (6,9%) e no ensino médio (6,3%) (Brasil, 2024a). Esses números são ainda maiores se forem comparados os números de 2023 em relação a 2014, ano de início do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, foram realizadas 3.653.530 (três milhões seiscentos e cinquenta e três mil quinhentos e trinta) matrículas na EJA, o que corresponde a uma queda de 29,1%.

Além das dificuldades em relação às matrículas da EJA, essa modalidade de ensino possui outro grande desafio, a articulação entre ela e a Educação Profissional, possibilidade estabelecida no artigo 37 da LDB (Brasil, 1996) e reforçado na meta 10, do PNE (Brasil, 2021b). A meta 10 do PNE diz que se deve oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Porém, ao se observar os resultados parciais da referida meta, em 2022, apenas 2,1% dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental e 5,8% dos estudantes da EJA do Ensino Médio cursavam a Educação Profissional de forma integrada (Brasil, 2023c).

Nesse contexto, tem-se a realidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual, de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha, realizou em média 2% do total de suas matrículas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos anos de 2017 a 2020 (Brasil, 2021d).

Ademais, o que se viu no contexto da EJA foi que a escola regular acabou “empurrando” as pessoas para esta modalidade, fenômeno esse conceituado como juvenilização da EJA. Diante disso, Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) destacam que questões pedagógicas, resultantes do insucesso escolar, e a busca pelo trabalho e/ou melhor renda são as principais causas que levam à presença do aluno muito jovem na EJA. Esse fato é reforçado por Pereira e Oliveira (2018), que veem a juvenilização da EJA como uma consequência da expulsão de jovens em defasagem idade-série da escola regular. Já Oliveira e Costa (2020, p. 51) destacam que este fenômeno é impulsionado por uma complexidade de fatores de diversas ordens, como, por exemplo, aspectos “legais, pedagógicos, sociais, econômicos e subjetivos”.

Essas problemáticas se somam às dificuldades enfrentadas pelo aluno da EJA, como: a de chegar à escola; de cumprir o horário das aulas; o cansaço em razão das elevadas horas de trabalho; o formato e a estrutura escolar semelhantes aos de quando ele abandonou os estudos pela primeira vez, os quais são elementos para que a EJA tenha, historicamente, elevadas taxas de evasão escolar (Vieira, 2006; Amparo, 2012; Silva *et al.*, 2019; Fernandes; Oliveira, 2020;

Silva, 2021). Todos esses aspectos demonstram que a EJA está sendo pouco efetiva em relação a sua proposta.

Por fim, outra tentativa para minimizar as lacunas no Mundo do Trabalho foi a Educação Profissional. Nesse sentido, Cordão e Moraes (2017) expõem que essa foi, inicialmente, criada no Brasil, em 1809, por meio do Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, que criou o Colégio das Fábricas, com um cunho de política assistencialista. Foi uma ação muito mais direcionada a tirar os órfãos, pobres e desvalidos da sorte da situação de rua do que prepará-los efetivamente para o mundo trabalho, fato esse também exposto por Kuenzer (1995).

Contudo, ao longo dos anos, a situação se modificou, em especial, a partir da primeira metade do século XX, quando a Educação Profissional passou a ser desenvolvida com foco no Mundo do Trabalho, ainda que de forma inicial. Nesse sentido, Magalhães e Castioni (2019, p. 735) argumentam:

[...] desde a criação das primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, debate-se, no Brasil, como aprimorar a capacidade produtiva da população economicamente ativa a partir de interações mútuas e benéficas entre o sistema de formação e as instituições de empregadores e empregados para, assim, estabelecer uma força de trabalho com altas habilidades e cooperativa.

Sob essa perspectiva, ao longo dos anos, foram criados, no Brasil, diversos programas de formação profissional, os quais serão detalhados no Capítulo 3. Todavia, aqui se destacam alguns, a partir dos estudos realizados por Ferretti (2018), Castioni (2020) e Menezes (2023), como o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (PIPMOI), que foi estabelecido em 1963, concentrando-se, inicialmente, na indústria e, posteriormente, expandindo-se para outros setores econômicos em 1971. Com a criação do Sistema Nacional de Emprego (SINE), o programa foi transferido para o Ministério do Trabalho em 1975. Concebido como uma iniciativa transitória, o PIPMOI permaneceu ativo por 19 anos, compartilhando características semelhantes ao posterior Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), lançado em 1994, com três eixos principais. No entanto, o Planfor enfrentou críticas quanto à falta de articulação com o sistema educacional formal e à ausência de efetividade na inserção dos trabalhadores no Mundo do Trabalho.

Uma nova abordagem surgiu com o Programa de Educação para a Competitividade (Proeduc), lançado em 1995, focado em financiar atividades educacionais para empresas visando à melhoria da qualificação dos trabalhadores e à promoção da competitividade das mesmas. Embora tenha beneficiado muitos trabalhadores, o Proeduc também enfrentou desafios, incluindo a falta de índices formais para medir o aumento de produtividade. Já o Plano

Nacional de Qualificação (PNQ) representou outra tentativa de abordar os desafios da qualificação profissional, avaliando todas as dimensões do Sistema Público de Emprego (SPE). No entanto, problemas como a gestão e a falta de um sistema de inteligência para orientar os trabalhadores persistiram, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais integrada e eficaz.

Outro programa a ser destacado foi a Rede Certific, instituído em 2009, destinado a reconhecer e formalizar as competências profissionais adquiridas pelos trabalhadores, independentemente do contexto em que foram desenvolvidas, seja por meio da experiência prática ou de formações não formais. Essa iniciativa oferecia aos trabalhadores a possibilidade de obter uma certificação oficial de suas habilidades e conhecimentos, validando sua qualificação no mercado de trabalho. Contudo, também não se consolidou.

Já em 2011 foi lançado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que representou uma significativa reestruturação do sistema de educação profissional no Brasil. Apesar dos avanços na expansão do acesso à educação profissional, o Pronatec enfrentou críticas quanto à qualidade dos cursos oferecidos e aos problemas de financiamento (Frigotto, 2018; Silva; Moura, 2022).

Finalmente, tem-se o Re-Saber (Reconhecimento de Saberes), instituído em 2021, que é um programa com foco no reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, especialmente por meio de experiências profissionais. Todavia, apesar de ser um programa recente, ele não vem demonstrando significância na consolidação de seus objetivos. Em suma, ao longo das décadas, as políticas de qualificação profissional no Brasil têm enfrentado desafios significativos, incluindo a falta de integração entre os diversos programas e a necessidade de uma abordagem mais eficaz para atender às demandas do Mundo do Trabalho em constante evolução.

Observando os programas aqui apresentados, somente o Pronatec estava ligado diretamente à Educação, uma vez que suas ações eram direcionadas e acompanhadas pelo Ministério da Educação. Esse aspecto demonstra a dualidade existente na realidade brasileira, que separa educação e trabalho. Aspecto esse que fica evidente no contexto da Educação Profissional, pois, historicamente, essa modalidade de ensino foi apresentada numa perspectiva dicotômica, em que o trabalho e a educação são constituídos de forma separada.

Entretanto, para que isso não ocorra, surge a necessidade de sempre se observar as atividades que serão ou que estão sendo realizadas no Mundo do Trabalho numa perspectiva integral, até mesmo as consideradas mais simples, como argumentam Schwartz e Durrive (2010, p. 67), que se deve levar a sério o trabalho que se acredita ser simples. No entanto, isso

não é real no Brasil, por questões que serão apresentadas ao longo deste trabalho, das quais se destacam a falta de valorização dos saberes existentes nas atividades desenvolvidas no trabalho e a crença de que tais saberes somente são encontrados em ambientes escolares formais, desmerecendo assim outras realidades.

Essa concepção errônea de se valorizar e reconhecer apenas saberes e competências adquiridas ou compartilhadas em ambientes escolares vem da nossa tradição e história, que é marcada pela disputa de classes, em que se estruturou a escola como lugar do saber para uma classe dominante, ou aos ditos, outrora, “intelectuais”; e que lançou os chamados “desvalidos da sorte” à formação para o trabalho (Antunes, 2009; Cordão; Moraes, 2017). Essa dicotomia fez com que se rompesse não apenas a ligação entre a teoria e a prática, mas que se cravasse um estigma nas atividades laborais mais instrumentais, ou manuais, que desprendem um uso maior do corpo, como desprovidas do uso do intelecto.

Diante do exposto, justifica-se a realização da presente pesquisa em nível de doutorado, que buscou responder à questão de pesquisa: seria possível, nas agências de emprego (SINE), os trabalhadores serem acolhidos nos seus pedidos, orientados e submetidos a um processo de certificação de saberes e competências para se (re) inserirem no Mundo do Trabalho? Ademais, teve como hipótese o RVCC ser uma estratégia eficaz para a (re)inserção no Mundo do Trabalho. Nesse sentido, o estudo se organizou com os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Analisar um método de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)² adquiridas ao longo da vida, alinhado ao novo formato do Mundo do Trabalho, voltado aos trabalhadores que frequentam as agências de emprego³ e que possuem baixa escolaridade e/ou qualificação profissional, por meio de um serviço de orientação integrado.

² Nesta pesquisa, entende-se Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVCC, Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes - RVCS, Validation des Acquis de l'Expérience (Validação de Experiência Adquirida) - VAE, Accreditation of Prior Experiential Learning (Acreditação de Aprendizagem Experiencial Prévia) - APEL e Accreditation of Prior Learning (Acreditação de Aprendizagem Prévia) – APL como termos similares. Contudo, resguarda-se a estrutura desenvolvida em cada país, uma vez que é complexo chegar numa harmonia em escala internacional (OCDE, 2010). No Anexo 1, apresentam-se outras definições utilizadas em diversos países.

³ No item Local e Período do Estudo desta Introdução, é detalhada a atuação das agências de emprego em razão do papel que desempenham dentro do sistema de emprego nacional.

Objetivos específicos

- a) Discutir as problemáticas do analfabetismo, da baixa escolaridade e do abandono escolar dentro do sistema educacional, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), e sua relação com o desemprego no contexto do Mundo do Trabalho, bem como discutir a relevância e o papel do Sistema Nacional de Emprego (SINE) na mitigação desses problemas e na promoção de oportunidades de trabalho;
- b) Problematizar a noção de competência, conceituando e tipificando-a e, por último, descrevendo quais serão as competências exigidas no Mundo do Trabalho no futuro;
- c) Apresentar como se deu a configuração do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na França, Inglaterra, Portugal e Brasil, expondo ainda um estado da arte de pesquisas desenvolvidas nesses países entre os anos de 2010 a 2020 relacionadas a esta temática;
- d) Formular, aplicar e desenvolver um modelo de RVCC, de reconhecimento, validação e certificação de saberes e competências adquiridas ao longo da vida a partir da aplicação numa determinada realidade na cidade de Goiânia.

Metodologia

A abordagem metodológica adotada neste estudo é de natureza mista. Dessa maneira, segue o exposto por Creswell (2007, p. 37) ao dizer que pesquisa de métodos mistos é aquela que usa de “[...] alegações de conhecimento pragmáticos, coleta sequencial de dados quantitativos e qualitativos”. Em sua perspectiva qualitativa, analisou-se a interação das variáveis de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), descrevendo sua complexidade, compreendendo e classificando seus processos, ou seja, seu foco está vinculado a entender, interpretar e implementar o RVCC (Richardson, 1999; Gil, 2002; Bardin, 2011). Em sua perspectiva quantitativa, utilizou-se de processo de coleta, análise, interpretação e redação dos resultados de um estudo de caso (Creswell, 2010). Dessa maneira, segue o exposto por Creswell (2007, p. 37) ao dizer que pesquisa de métodos mistos é aquela que usa de “[...] alegações de conhecimento pragmáticos, coleta sequencial de dados quantitativos e qualitativos”. Assim, ela percorreu o seguinte percurso metodológico: desenho da pesquisa, local e período do estudo, garantias éticas aos participantes da pesquisa e sua estruturação.

Desenho da Pesquisa

A pesquisa organizou-se como uma pesquisa-ação colaborativa aplicada, bibliográfica e documental, de natureza mista. Enquadra-se como pesquisa de ação colaborativa.

A escolha pela pesquisa-ação colaborativa foi um elemento central para se alcançar os objetivos desta tese, sendo fundamentada por referenciais teóricos e metodológicos de autores do campo da pesquisa social e educacional. Esse método, assim como abordado por Thiollent (1986), Barbier (2007) e Tripp (2005), mostrou-se particularmente adequado para a aplicação do método de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) aos trabalhadores que frequentavam as agências do Sine. A pesquisa buscou responder à questão central sobre a viabilidade de acolher, orientar e certificar saberes e competências desses trabalhadores, promovendo sua (re)inserção no mercado de trabalho.

No contexto da pesquisa-ação colaborativa, Kurt Lewin (1946) é frequentemente referenciado como o ponto de partida teórico, visto que ele introduziu a ideia de integrar a investigação com a prática para solucionar problemas reais. Essa integração é essencial para esta tese, em que o RVCC é aplicado não apenas como um objeto de estudo, mas como uma intervenção ativa para melhorar as condições de empregabilidade dos participantes.

Já René Barbier (2007) contribui, significativamente, ao destacar a importância do caráter colaborativo e emancipatório da pesquisa-ação. Ele argumenta que essa abordagem permite que os sujeitos da pesquisa participem ativamente na construção do conhecimento, o que foi fundamental para o desenvolvimento desta tese. Ao envolver os trabalhadores do Sine no processo de RVCC, não apenas suas competências foram certificadas, mas eles também foram empoderados para se tornarem agentes ativos em suas próprias trajetórias de (re)inserção no Mundo do Trabalho.

Ademais, Michel Thiollent (1986) reforça que a pesquisa-ação é uma metodologia voltada para a transformação social, combinando investigação e ação para não só compreender, mas ainda modificar a realidade investigada. Isso foi crucial para a tese, pois o método RVCC foi implementado de forma a identificar e validar as competências dos trabalhadores, promovendo uma mudança concreta e positiva em suas vidas profissionais.

No que tange a ser uma pesquisa aplicada, foi porque esta teve como propósito realizar uma investigação científica concentrada em elaborar uma solução, ou seja, um método de RVCC para resolver problemas práticos vinculados à (re)inserção de trabalhadores no Mundo do Trabalho (Sampieri; Collado e Lucio, 2013; Lakatos; Marconi, 2021).

Esta pesquisa também é bibliográfica, baseada na afirmação de Parra Filho e Santos

(1998, p. 97), os quais dizem que “[...] qualquer que seja o campo a ser pesquisado, sempre será necessária uma pesquisa bibliográfica, para se ter um conhecimento prévio do estágio em que se encontra o assunto”. Fortalece essa ideia Oliveira (2002, p. 119), expondo que “[...] a Pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”, ou seja, está fundamentada em informações e dados para justificar a existência ou não de uma determinada hipótese.

Sob esse viés, para a definição do problema e dos objetivos, a pesquisa teve como base os estudos já realizados, tornando possível o contato do pesquisador com outras fontes já divulgadas, com o objetivo de explorar e resolver problemas identificados. Como dizem Marconi e Lakatos (2003, p. 44), a “[...] finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Para tanto, foram analisadas publicações relacionadas ao tema reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como as legislações e projetos relacionados com o objetivo central de desenvolver um método de reconhecimento, validação e certificação de competências prévias, alinhado às ocupações profissionais.

O suporte documental deu-se em virtude da coleta de dados em arquivos de instituições que tivessem envolvimento direto ou indireto com a temática discutida (Lakatos; Marconi, 2003). A aplicação da pesquisa-ação colaborativa, em conjunto com métodos mistos, forneceu uma base sólida para a validação da hipótese de que o RVCC é uma estratégia eficaz para a (re)inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. Sendo assim, a metodologia adotada permitiu não só a investigação, mas a transformação concreta da realidade dos participantes, evidenciando a relevância e o impacto social desta pesquisa.

Local e Período do Estudo

Optou-se por realizar a presente pesquisa no contexto das agências de emprego, uma vez que essas são instituições fundamentais no auxílio àqueles que estão em procura de emprego (Vieira, 2012). Assim, elas atuam de forma descentralizada, com unidades em diferentes municípios, oferecendo uma série de serviços gratuitos tanto para os empregadores quanto para os trabalhadores em busca de oportunidades de emprego. Entre estes serviços, têm-se:

- cadastro de trabalhadores, em que os candidatos podem cadastrar-se no sistema do Sine, fornecendo informações sobre suas habilidades, experiências e áreas de interesse;

- intermediação de mão de obra, pois as agências do Sine recebem vagas de emprego de empresas parceiras e as divulgam para os candidatos cadastrados, buscando realizar a colocação dos trabalhadores nas vagas disponíveis;
- emissão de Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), documento essencial para formalizar o vínculo empregatício; qualificação profissional, pois algumas agências do Sine promovem cursos de capacitação e qualificação profissional, visando aumentar as chances de empregabilidade dos trabalhadores;
- seguro-desemprego, uma vez que as agências também são responsáveis por receber e processar os pedidos de seguro-desemprego, um benefício concedido aos trabalhadores que foram demitidos sem justa causa.

Além desses serviços, elas trabalham em parceria com diversos órgãos e entidades, como o Ministério da Economia, as Secretarias Estaduais e Municipais de Trabalho, sindicatos, empresas e instituições de ensino, visando ampliar as respectivas capacidades de atendimento e oferta de serviços. Nesse contexto, as agências de emprego fornecem um ambiente propício para a realização deste estudo, pois são locais onde as dificuldades dos trabalhadores em busca de colocação profissional se manifestam de forma palpável. É comum que tais desafios estejam ligados ao nível de competência profissional dos trabalhadores. Esse fato coaduna com a temática central desta pesquisa, que é o reconhecimento de saberes e competências para a (re)inserção no Mundo do Trabalho.

Inicialmente, este estudo tinha como proposta aplicar o método de RVCC em três agências do Sine de Goiás ligadas ao Governo do Estado. Contudo, em razão da dificuldade de estabelecer parceria, buscou-se a agência do Sine Goiânia situada na Rua 1, nº 147, setor Central, Goiânia, Goiás, que está vinculada à Prefeitura Municipal. Assim, realizou-se a presente pesquisa na agência de emprego do Sine Goiânia, onde o método foi aplicado a trabalhadores que frequentavam a referida agência de emprego e que possuíam baixa escolaridade e/ou qualificação profissional a partir do *site* que foi desenvolvido.

Aplicar o método em uma agência de emprego foi intencional em razão da população atendida por essas agências. O Sine atende, sobretudo, trabalhadores desempregados, informais e com baixa qualificação, que frequentemente migram em busca de novas oportunidades profissionais. Essa população, muitas vezes excluída do Mundo do Trabalho, pode beneficiar-se do RVCC, que reconhece e certifica habilidades adquiridas ao longo da vida. Outro aspecto que também influenciou a escolha foi o fato de Goiânia ser a cidade de residência do doutorando e, com isso, ofereceu melhores condições para o acompanhamento. Assim, o período da

pesquisa estendeu-se de março de 2022 a março de 2023.

Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa

Foram garantidos aos participantes padrões éticos e ainda fornecidos todos os esclarecimentos sobre este estudo, durante todo o tempo e aspecto que desejaram, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1). Evidencia-se que a participação nesta pesquisa foi voluntária. Assim, todos estavam livres para se recusarem a participar, retirarem seu consentimento ou interromperem a participação a qualquer momento, sem nenhuma perda ou penalidade.

Mas, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, seguiu-se o normatizado nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS). Assim, este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB), o qual recebeu aprovação pelo Parecer nº 5.205.845, de 12 de março de 2022.

Estruturação da Pesquisa

A presente pesquisa estruturou-se nas seguintes etapas: 1) apropriação teórica; 2) elaboração do processo de RVCC; 3) aplicação do processo de RVCC; e 4) análise da pesquisa e exposição dos resultados. Reforça-se que as etapas, elaboração do processo de RVCC, aplicação do processo de RVCC e análise da pesquisa e exposição dos resultados, serão detalhadas no Capítulo 5 desta pesquisa.

Etapa 1 - Apropriação teórica

Nesta etapa, ocorreu a realização de uma revisão da literatura que, de acordo com Ferreira (2002), tem caráter bibliográfico, inventariante e descritivo de produções acadêmicas e científicas. Esse arcabouço teórico é apresentado nos capítulos 1 e 2. Dando continuidade, no Capítulo 2, conceituaram-se conhecimento, habilidades, atitudes e competências. Também se diferenciaram competências socioemocionais (*soft skills*) e competências específicas (*hard skills*). Após estruturar conceitos, fez-se uma contextualização e um breve histórico do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Nessa etapa, é apresentada, no Capítulo 3, a revisão da literatura que foi elaborada a

partir das pesquisas realizadas nos repositórios Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Capes Periódicos, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Repositório Institucional da UnB (RIUnB), *Archive ouverte HAL* (da França), *Repository Core* (da Inglaterra) e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), obtendo-se 136 estudos que discutiam o tema RVCC. Destes 77 artigos, 12 são capítulos de livro, 39 dissertações de mestrado, 3 teses de doutorado e 5 trabalhos em congresso. E, por fim, nesse mesmo capítulo, evidenciou-se a importância do reconhecimento, validação e certificação de competências na geração de emprego.

Etapa 2 - Elaboração do processo de RVCC

Nesta etapa, desenvolveu-se um método de reconhecimento, validação e certificação de competências prévias, alinhado às ocupações profissionais. Para tanto, criou-se um modelo de matriz estruturada nas competências exigidas nas ocupações profissionais; elaborou-se um modelo de avaliação para reconhecer as competências preexistentes; desenvolveu-se um método on-line de aplicação da avaliação de reconhecimento de competências prévias, pelo qual o trabalhador passou com o objetivo de comprovar as competências adquiridas ao longo da vida. O detalhamento desse ciclo apresenta-se no Capítulo 5.

Etapa 3 - Aplicação do processo de RVCC

Nesta etapa, demonstra-se o percurso para o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), e que foi estruturado levando em consideração os estudos realizados por Ribeiro (2010), Inácio e Salema (2011), Sesi (2016), Senai (2016, 2019), Abreu (2017), Marques (2017), Cavaco (2018), Havet (2019). Assim, apresenta-se uma síntese das etapas no Quadro 1, as quais serão detalhadas no Capítulo 5.

Quadro 1 - Etapas realizadas no Método de RVCC

Processo	Fases
Reconhecimento de Competências	Acolhimento; Diagnóstico; Realização da Avaliação On-line/Preenchimento do Portfólio de Evidências Identificação de competências.
Validação das Competências	Análise do portfólio de evidências; Verificação de forma automática do acerto ou erro dos itens da avaliação on-line /Validação das competências pelo Conselho de RVCC; Apresentação dos resultados.
Certificação de Competências	Certificação parcial; Certificação total.

Fonte: Elaboração do Autor (2024).

Em resumo, o Método de RVCC foi dividido em três etapas: a) Reconhecimento de Competências, b) Validação das Competências, c) Certificação de Competências. Cada uma dessas etapas se subdivide em duas ou quatro fases, que são melhor explicitadas no Capítulo 5.

Etapa 4 - Análise da pesquisa e exposição dos resultados

A última etapa realizada foi a análise e exposição dos resultados obtidos. A análise foi estruturada observando a implementação, execução do processo de RVCC; os dois questionários aplicados aos candidatos no reconhecimento de competências; as informações repassadas pelos responsáveis da agência de emprego acerca do processo realizado; e, por fim, a (re)inserção das pessoas no Mundo do Trabalho. Assim, partiu-se de um enfoque qualitativo, pois versou descrever, compreender e interpretar o processo de RVCC, utilizando as impressões dos trabalhadores que passaram pelo método de RVCC e as questões subjetivas envolvidas, oferecendo uma visão aprofundada e detalhada das experiências e percepções dos participantes ao longo do processo. Após a análise, foram apresentados os resultados obtidos. Ressalta-se que, além de serem expostos neste trabalho final, eles serão divulgados para os participantes da pesquisa, para a Universidade de Brasília e para a sociedade por meio da publicação da tese e, também, por meio de artigos, resenhas, trabalhos em revistas e congressos científicos. O detalhamento dessa etapa apresenta-se no Capítulo 5.

Diante do apresentado, esta tese está estruturada em cinco capítulos seguintes. No Capítulo 1, discorre-se acerca da formação escolar, profissional e empregabilidade, aprofundando a discussão em relação às problemáticas: analfabetismo, baixa escolaridade, abandono escolar e desemprego. Ainda neste capítulo é apresentado um breve histórico das políticas públicas de educação profissional. No capítulo 2, expõe-se a noção de competência,

seu conceito e os tipos. Por último, são descritas as competências do trabalho no futuro.

Já no Capítulo 3, é contextualizado e discorrido o método de RVCC no Brasil, França, Inglaterra e Portugal. No Capítulo 4, caracteriza-se o Sine como uma possibilidade na otimização do acesso ao trabalho. Então, realiza-se uma contextualização do Sine Goiânia, ligado à Prefeitura Municipal, apresentando sua estrutura de atuação no apoio aos trabalhadores, o número de trabalhadores atendidos, os serviços disponibilizados e as vagas mais demandadas e o acolhimento do trabalhador na referida agência.

No Capítulo 5, descrevem-se os resultados obtidos na aplicação do método de RVCC proposto, bem como a realização das discussões desses resultados. Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

CAPÍTULO 1

ESCOLARIZAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGABILIDADE

Este capítulo discute os seguintes problemas: analfabetismo, baixa escolaridade e abandono escolar. Seguindo, expõe-se, de maneira breve, a trajetória das políticas públicas de educação voltadas ao trabalho. Em especial, dá-se ênfase à Educação Profissional, por ser a modalidade de ensino que tem como objetivo principal a articulação entre educação/trabalho e trabalho/educação.

1.1 ANALFABETISMO, BAIXA ESCOLARIDADE E ABANDONO ESCOLAR

De acordo com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco, 2024), no ano de 2020, o percentual de pessoas de 15 a 64 anos de idade alfabetizadas no mundo era de 87%. O Brasil apresenta percentual acima da média mundial ao longo dos anos, como mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade – Brasil – 2012 a 2022

Ano	Total da população de 15 anos ou mais de idade	Alfabetizados (N)	Alfabetizados (%)
2012	150.627.440	138.349.660	91,80%
2013	153.042.499	141.201.964	92,30%
2014	155.036.618	143.539.316	92,60%
2015	157.296.146	146.059.494	92,90%
2016	159.485.660	148.796.151	93,30%
2017	161.450.168	150.955.059	93,50%
2018	163.277.217	153.012.598	93,70%
2019	165.075.839	155.021.891	93,90%
2020	166.788.285	158.083.827	94,80%
2021	168.422.268	160.051.862	95,00%
2022	170.096.852	160.536.529	94,40%

Fonte: Elaboração pelo Autor a partir de dados do Inep (Brasil, 2023c).

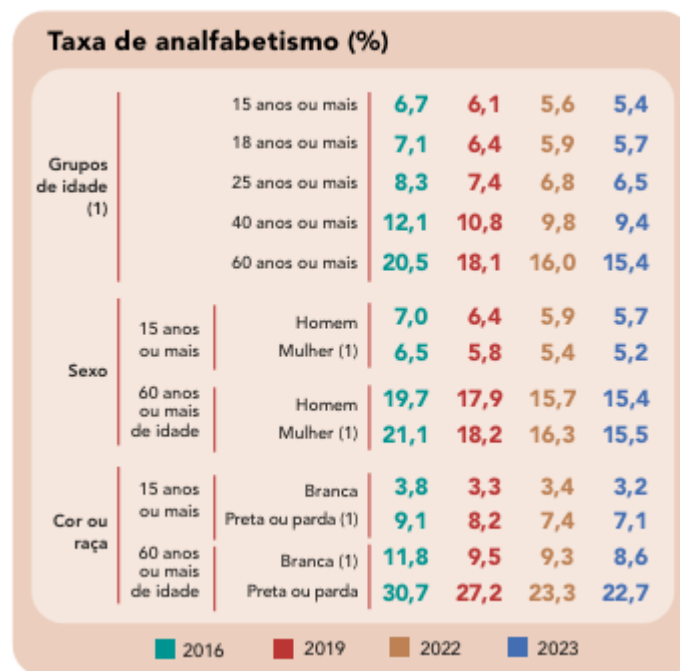
É possível notar, pelo Quadro 2, que há um crescimento na taxa de alfabetização do ano de 2012 a 2021. Entretanto, em 2022, ocorreu um retrocesso, apresentando um percentual pior do que o de 2020. Outro aspecto a destacar, na análise dos dados, é a meta 9 do PNE, especialmente a parte que propõe elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015. Vê-se que esse objetivo foi alcançado dois anos após o previsto, ou

seja, em 2017.

Destaca-se, porém, que tais índices consideram apenas aquelas pessoas que concluem as séries iniciais e não necessariamente a sua capacidade de leitura e escrita. Isso quer dizer que o analfabetismo funcional (melhor explicitado nos parágrafos que seguem) não está inserido nos dados do Quadro 2, apresentado anteriormente, sendo, portanto, o analfabetismo ainda bem mais do que se apresenta. Os dados expõem lacunas existentes na alfabetização, em especial de jovens e adultos no Brasil.

Ao se falar de analfabetismo, tem-se que o número de adultos analfabetos caiu de 783 milhões em 2015 para 763 milhões em 2020, dos quais 367 milhões (48%) estavam na Ásia Central e Meridional e 205 milhões (26,8%) na África Subsaariana, as mulheres correspondem a 63% dos adultos analfabetos no mundo (Unesco, 2024). No Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas (5,4%) com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, ou seja, que eram analfabetas, o que corresponde a uma taxa de aproximadamente 1,2% frente ao total de analfabetos do mundo (IBGE, 2023c).

Figura 1 - Taxa de Analfabetismo



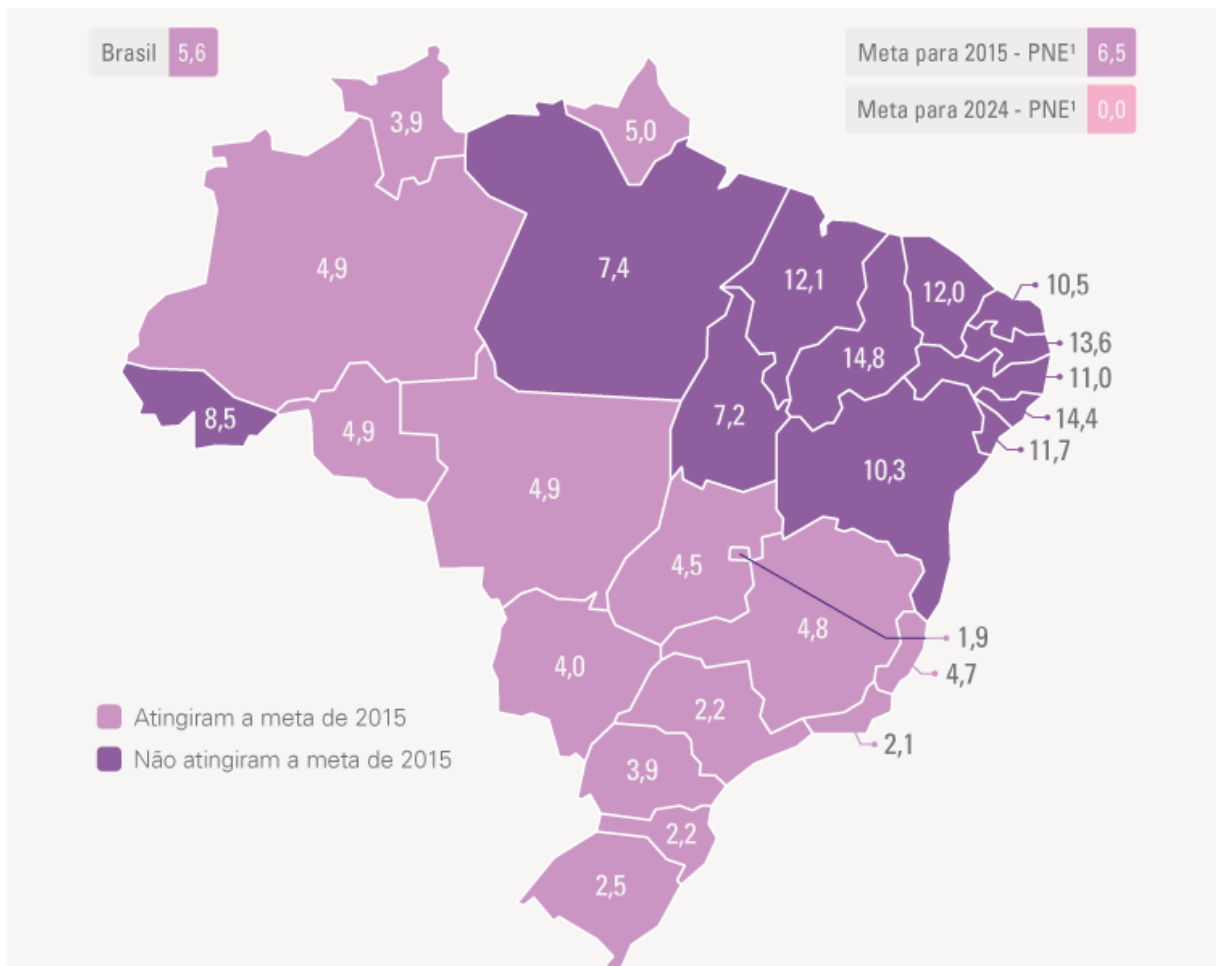
Fonte: IBGE (2024b).

Detalha-se, na Figura 1, as taxas de analfabetismo por grupos de idade, sexo e cor ou raça. Nota-se que o analfabetismo entre pessoas do sexo masculino é maior entre as pessoas de 60 anos ou mais, de cor/raça preta ou parda. Percebe-se ainda nos índices que há uma leve

queda no analfabetismo no Brasil, mas que ainda requer atenção especial da política educacional e do governo brasileiro.

Na Figura 2, apresentam-se os índices de analfabetismo das pessoas com 15 anos, ou mais, por Unidade da Federação. Divide-se ainda naqueles estados que conseguiram atingir a meta do PNE, de 2015, e aqueles que ainda estão abaixo das metas estipuladas. Nesse caso, a região Nordeste se destaca, pois a maioria, 5,3 milhões das pessoas não alfabetizadas, vivia no Nordeste, ou seja, 55,3%.

Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos, ou mais, por Unidade da Federação



Fonte: IBGE (2024b).

Mediante o exposto nas figuras 1 e 2, nota-se que quanto mais se amplia a faixa etária, conseqüentemente, aumenta-se a taxa de analfabetismo. Isso mostra que o analfabetismo está diretamente relacionado com a idade e que a região Nordeste detém o maior percentual de pessoas não alfabetizadas do país, como dito anteriormente.

Outro aspecto a ser observado, nesse contexto, é o analfabetismo funcional. Tal terminologia é utilizada para:

[...] designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição (Ribeiro, 1997, p. 145).

Conforme estabelece Soares (1995), esse termo se tornou corrente desde a publicação da pesquisa internacional sobre a leitura e a escrita, apresentada pela Unesco, em 1956. A mesma autora ainda ressalta:

A ênfase na funcionalidade como característica fundamental que deveriam ter as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita influenciou fortemente a definição de alfabetismo proposta pela UNESCO, para fins de padronização internacional das estatísticas educacionais, na revisão feita, em 1978 (Soares, 1995, p. 10).

De acordo com Bajard (2014, p. 9), a Unesco definiu como alfabetizada “[...] a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”. Já o Inep define como aquela pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de cinco anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever (Brasil, 2022a, p. 215). No Quadro 3, é apresentada a série histórica de 2012 a 2021 das taxas das pessoas com 15 anos ou mais de idade que são analfabetas funcionais do Brasil, por regiões.

Quadro 3 - Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade - Brasil – 2012 a 2022

Ano	Número Total	Analfabetos Funcionais (N)	Analfabetos Funcionais (%)
2012	150.627.440	26.644.198	17,70%
2013	153.042.499	25.637.782	16,80%
2014	155.036.618	24.682.612	15,90%
2015	157.296.146	23.861.234	15,20%
2016	159.485.660	24.902.586	15,60%
2017	161.450.168	23.019.858	14,30%
2018	163.277.217	22.168.175	13,60%
2019	165.075.839	21.637.562	13,10%
2020	166.788.285	19.219.306	11,50%
2021	168.422.268	19.223.258	11,40%
2022	170.096.852	20.952.787	12,30%

Fonte: Elaborado pelo Autor, a partir de dados do Inep (Brasil, 2023c).

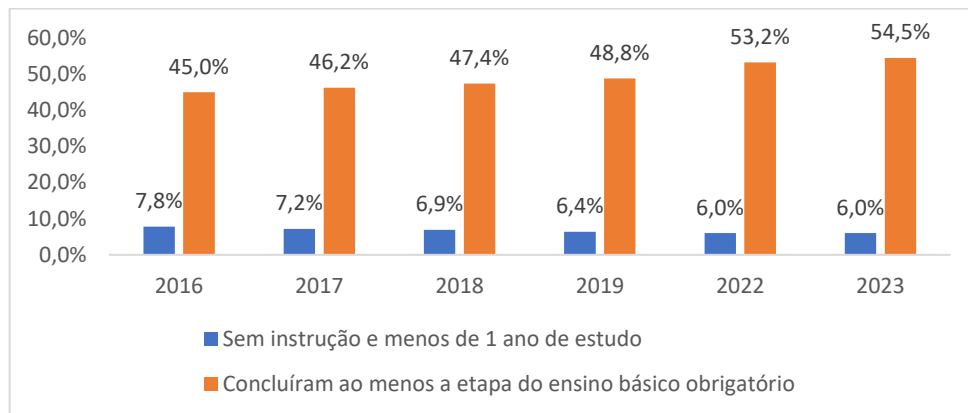
Apesar de as taxas de alfabetização estarem em alta e de analfabetismo e analfabetismo funcional, em queda, elas ainda estão distantes dos percentuais a serem atingidos. O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, trouxe um olhar para as questões do analfabetismo e do analfabetismo funcional ao estabelecer, entre suas diretrizes, a erradicação do analfabetismo, na meta 9, propondo elevar:

[...] a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014b).

Nesse contexto, no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022a), nota-se que o desafio proposto na meta 9 (até 2024 alcançar a redução em 50% do analfabetismo funcional, ou seja, atingir o percentual de 8,9⁴ e de erradicar o analfabetismo absoluto), provavelmente, não será atingido. Isso porque, no que tange à erradicação do analfabetismo absoluto, ainda faltam 5 pontos percentuais e para a redução do analfabetismo funcional, 2,5 pontos percentuais. Reforçando o distanciamento das metas propostas no PNE, apresenta-se, no Gráfico 1, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-C), do IBGE, o percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, sem instrução, com menos de 1 ano de estudo e que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório.

⁴ De acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação para o cálculo da taxa de analfabetismo funcional, cuja meta consiste em uma redução em 50% até 2024, adotou-se a PNAD-C-c de 2012 como referência. Como a taxa de analfabetismo funcional nesse ano foi de 17,7%, atingir a meta do PNE significa reduzir essa taxa para 8,9%. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>. Acesso em: 14 mai. 2024.

Gráfico 1 - Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, sem instrução e menos de 1 ano de estudo e que concluíram no mínimo o ensino médio - Brasil - 2016-2023⁵



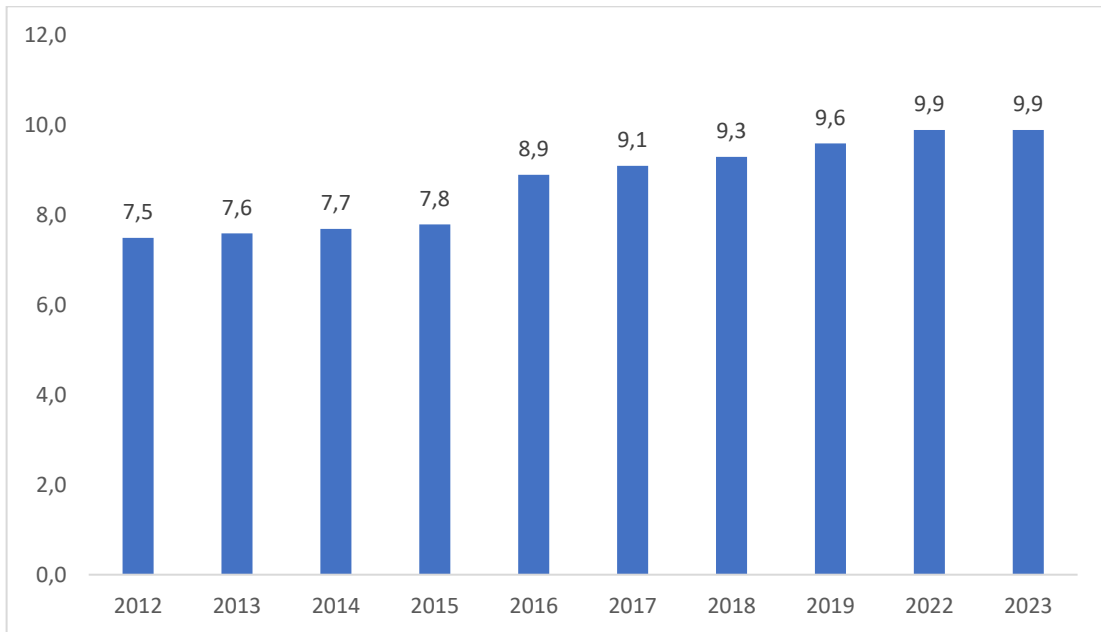
Fonte: Elaborado pelo autor a partir da PNAD-C (IBGE, 2016 a 2023).

Outro dado a observar é o número médio de anos de estudo⁶ no Brasil, apresentado no Gráfico 2, no qual é possível perceber que houve um aumento (2,4%) no decorrer do período. Contudo, ainda é baixo o número de anos de estudo.

⁵ Não foram inseridos os dados referentes aos anos de 2020 e 2021, nos gráficos 1 e 2, em razão da mudança no formato de aplicação da pesquisa, uma vez que essa foi desenhada para ser coletada de forma presencial e no referido período foi realizada por telefone em razão da pandemia de Covid-19, o que pode ter impactado os dados obtidos, conforme a Nota Técnica – Informações referentes à coleta do mês de abril de 2020. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Nota_Tecnica/NotaTecnica_Coleta_da_PNAD_Continua_Abril_2020.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

⁶ O indicador do Anos de Estudo é obtido pela soma do produto entre o número de anos de estudo e a população na faixa etária correspondente, que possui x anos de estudo, dividido pela população total dessa mesma faixa etária. Este cálculo é baseado na série e no grau mais alto alcançado, considerando apenas a última série concluída com aprovação. Cada série finalizada com sucesso equivale a 1 ano de estudo. A contagem dos anos de estudo começa a partir de 1 ano, com a conclusão da 1ª série do ensino fundamental ou elementar, e segue dessa forma para as séries subsequentes, conforme estudo do Inep disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_ed_educacionais_formulas_de_calculo.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

Gráfico 2 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade - Brasil
– 2012 a 2023



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da PNAD-C (IBGE, 2012 a 2023).

Ao se olhar a realidade brasileira e compará-la com países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem-se, por exemplo, um percentual de concluintes do ensino médio⁷ (Adultos com 25 anos ou mais) no Brasil de 54,5% e nos países da OCDE de 79% (IBGE, 2024c; OCDE, 2021b). Além dessa discrepância, outro índice que deve ser observado é o número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, que, no Brasil, é de 9,9 anos, e nos países da OCDE é de 18 anos (OCDE, 2021b). Assim, esses dados evidenciam que ainda existem grandes desafios a serem transpostos na realidade brasileira no que diz respeito à escolaridade de jovens e adultos.

Esse cenário de insucesso está lastreado pela problemática do abandono escolar, em especial no que se refere à escolarização de adultos. No ano de 2023, os maiores percentuais de abandono escolar entre os jovens de 14 a 29 anos foram nas faixas a partir dos 16 anos de idade, que variaram entre 16,0% e 21,1% (IBGE, 2024c). Outro dado a destacar é que, de acordo com

⁷ Ressalta-se que os dados apresentados consideram os níveis de ensino, que, de acordo com a Unesco (2020a), são um conjunto ordenado que agrupa programas de educação em relação às graduações das experiências de aprendizagem, bem como aos conhecimentos, habilidades e competências que cada programa é projetado para transmitir. O nível da Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) reflete o grau de complexidade e especialização do conteúdo de um programa de educação, do básico ao complexo, os quais foram definidos na *International Standard Classification of Education* (ISCED), que foi criada pela Unesco em 1970. O detalhamento dos níveis de ensino da OCDE está disponível no Anexo 2. Para os dados do Brasil, observa-se a estrutura do sistema educacional brasileiro apresentada no Anexo 3.

a OCDE (2020b), a média dos jovens e adultos de 18 a 24 anos que deixaram o sistema educacional nos países pertencentes à organização foi de 47%, já no Brasil foram 65%.

Esse cenário piorou ainda mais em razão da pandemia de Covid-19, uma vez que

A pandemia COVID-19 criou a maior interrupção dos sistemas educacionais da história, afetando quase 1,6 bilhão de estudantes em mais de 190 países e todos os continentes. O fechamento de escolas e outros espaços de aprendizagem impactou 94 por cento da população estudantil mundial, até 99 por cento em países de baixa e média baixa renda. [...]. Cerca de 23,8 milhões de crianças e jovens adicionais (do pré-primário ao superior) podem desistir ou não ter acesso à escola no próximo ano devido apenas ao impacto econômico da pandemia (ONU, 2020b, p. 2).

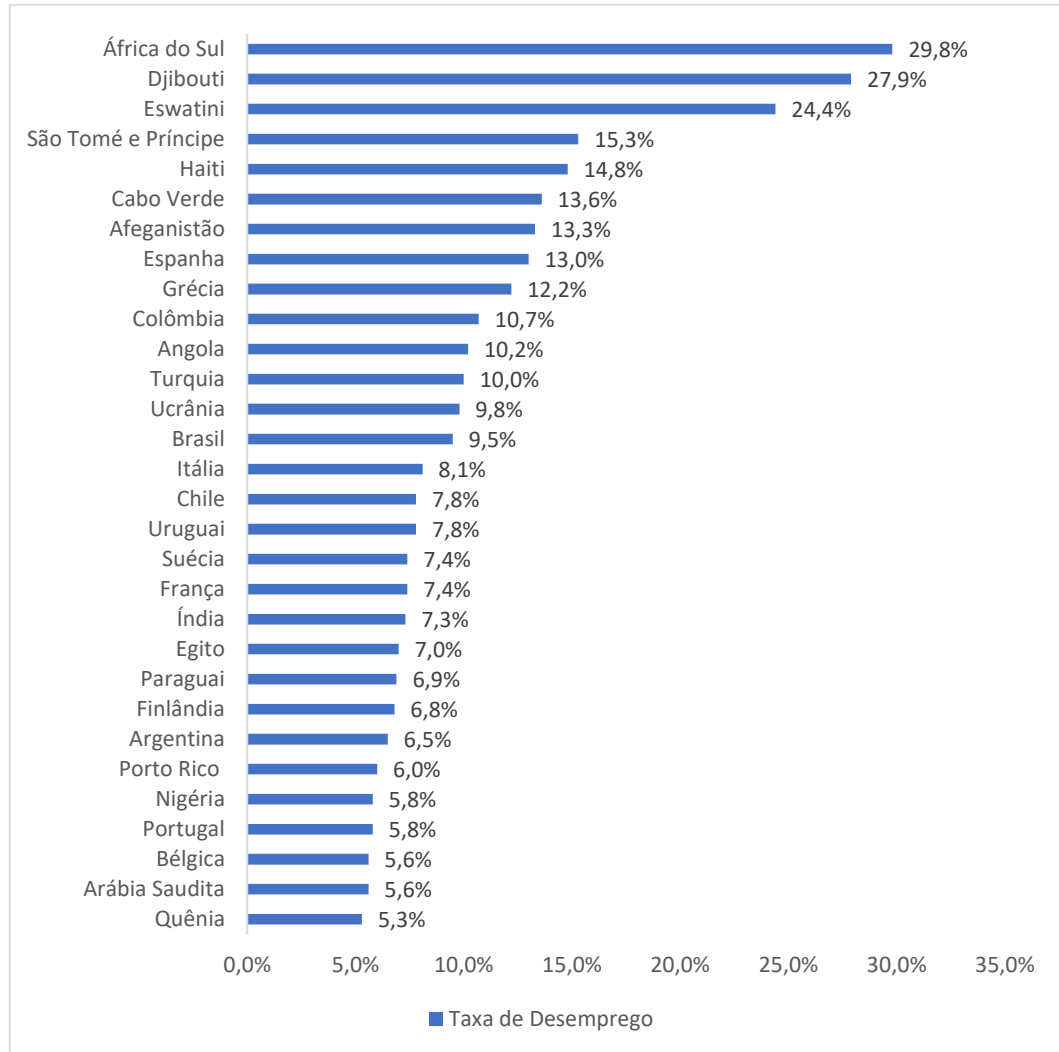
Também, de acordo com a Unesco, em 2021, o fechamento das escolas ocasionou impactos profundos. Até agosto de 2020, existiam, ainda, 4 milhões de estudantes do ensino fundamental (14,4%) sem acesso a nenhuma atividade escolar (Unicef, 2021a). Então, estima-se que 100 milhões de crianças terão desempenho abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura.

Além da realidade trazida em razão da pandemia de Covid-19, há outros motivos da não frequência, entre jovens e adultos, entre os quais se destaca como principal a necessidade de trabalhar, fazendo com que os estudantes deixem o estudo (IBGE, 2020b). Essa causa também é apontada por diversos autores como uma das principais no que tange ao abandono escolar em diferentes modalidades de ensino (Almeida; Meneses; Zerbini, 2013; Santos, 2014; Faria; Moura, 2015; Méndez; Antón, 1989; Silva, 2017; Silva, J.; Dias; Silva, M., 2017; Souza, 2016; Sá Filho; Carvalho, 2020). Ao se ter como referência os dados apresentados, de analfabetismo, baixa escolaridade e abandono escolar, nota-se que são problemáticas que se mantêm no Sistema Educacional Brasileiro e carecem de ser solucionadas.

1.2 DESEMPREGO: PROBLEMÁTICA A SER VENCIDA NO BRASIL E NO MUNDO

O desemprego é uma problemática latente em diversos países do mundo (WEF, 2020). Esse fato é reforçado ao se observar os dados retirados da pesquisa *Trading Economics* apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Taxa de desemprego dos 30 países com pior índice 2022



Fonte: Elaboração pelo autor a partir de dados de Economics (2023).

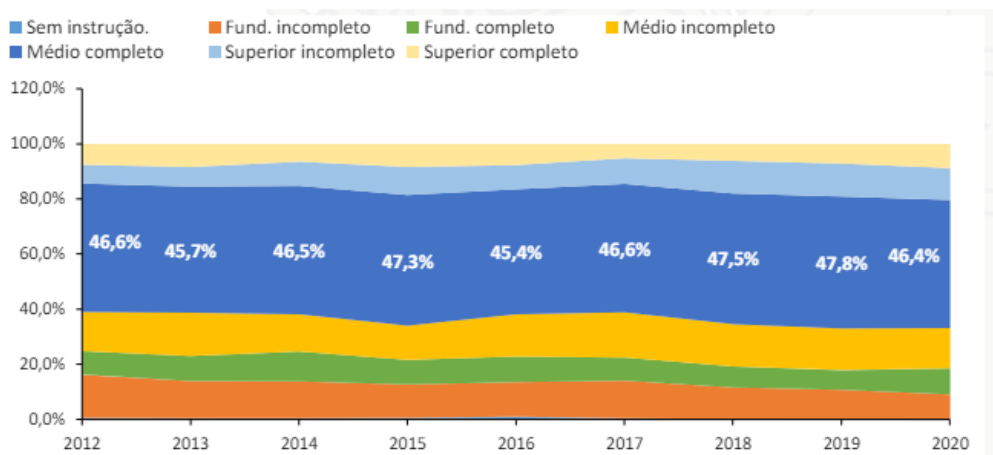
Destaca-se a presença do Brasil entre os trinta países com maior índice de desemprego do mundo. De um total de 196 ranqueados, essa realidade se configura em países como o Haiti, país com um dos menores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do mundo e que registrou um Produto Interno Bruto (PIB) de 14,33 bilhões de dólares, em 2019, equivalente a, aproximadamente, 0,78% do PIB brasileiro do mesmo ano (Bird, 2021).

Outro aspecto a se destacar é que o índice de desemprego no Brasil é maior do que em países como: Quênia e Nigéria, países da África subsaariana, região onde estão as nações com menor IDH do mundo (OCDE, 2017). Esse cenário, na realidade brasileira, é motivado por fatores como a tardia institucionalização do desemprego como objeto de políticas públicas, ou seja, a inscrição do desemprego na agenda estatal e práticas de regulação do mercado de trabalho por meio das políticas ativas, experiência que, no Brasil, teve início apenas na segunda metade do século XX (Menezes, 2023).

A tardia institucionalização do desemprego no Brasil implica que, durante muito tempo, a questão do desemprego não foi adequadamente reconhecida ou tratada como uma prioridade pelo governo. Em outros países, políticas de regulação do Mundo do Trabalho e de suporte aos desempregados, como seguros-desemprego, programas de formação e qualificação profissional e incentivos para a criação de empregos, foram implementadas mais cedo, permitindo uma melhor gestão e mitigação dos efeitos do desemprego. Assim, a demora no cenário brasileiro em adotar tais políticas resultou num mercado de trabalho menos regulado e com menos suporte para os trabalhadores desempregados, contribuindo para índices de desemprego mais altos e uma maior vulnerabilidade econômica da população. Esta falta de políticas proativas e a implementação tardia de medidas para combater o desemprego refletem-se diretamente nos altos índices de desemprego comparados a outros países com condições econômicas e sociais adversas.

De acordo com Lameiras (2021), apesar da taxa de ocupação ter melhorado entre julho de 2020 e janeiro de 2021, o mercado de trabalho vem se deteriorando, em especial para jovens e adultos com idade entre 18 e 24 anos com ensino médio incompleto, cuja taxa de desocupação aumentou de 18,5% para 23,7% entre o quarto trimestre de 2019 e o mesmo período de 2020. Entretanto, o Ministério da Economia, por meio de nota técnica que faz a caracterização da taxa de desemprego de longo prazo brasileira, aponta que, de 2012 a 2020, as pessoas com a faixa etária dos 17 a 29 anos que permaneceram mais de 2 anos desempregadas possuíam ensino médio, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Escolaridade para o grupo em desemprego de longo prazo com idade entre 17 e 29 anos

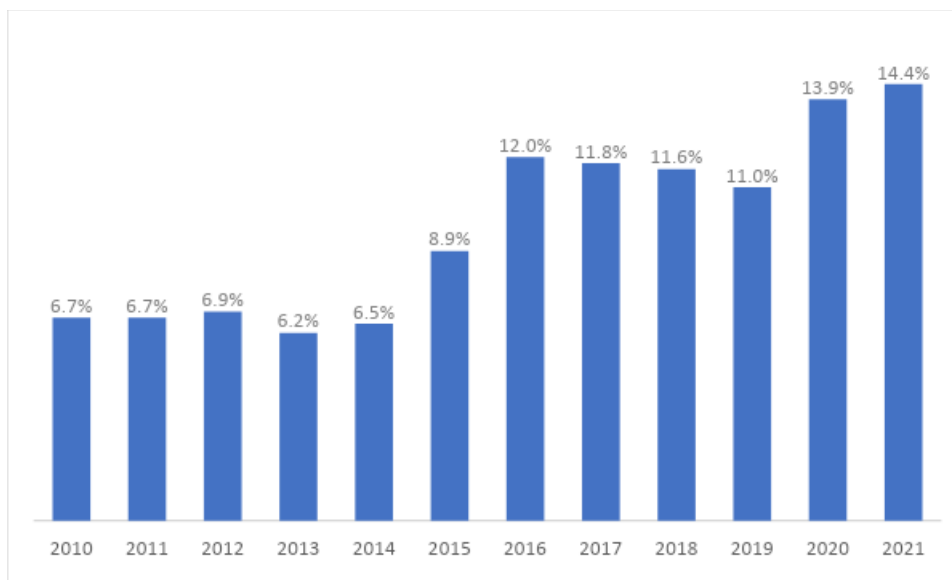


Fonte: Brasil (2021, p. 3).

Outro aspecto a considerar é que o alto índice de desemprego não ocorreu apenas em

2020, pois se verifica que essa é uma problemática que permeia a realidade brasileira ao longo do tempo (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Taxa de desemprego - Brasil - 2010 a 2021



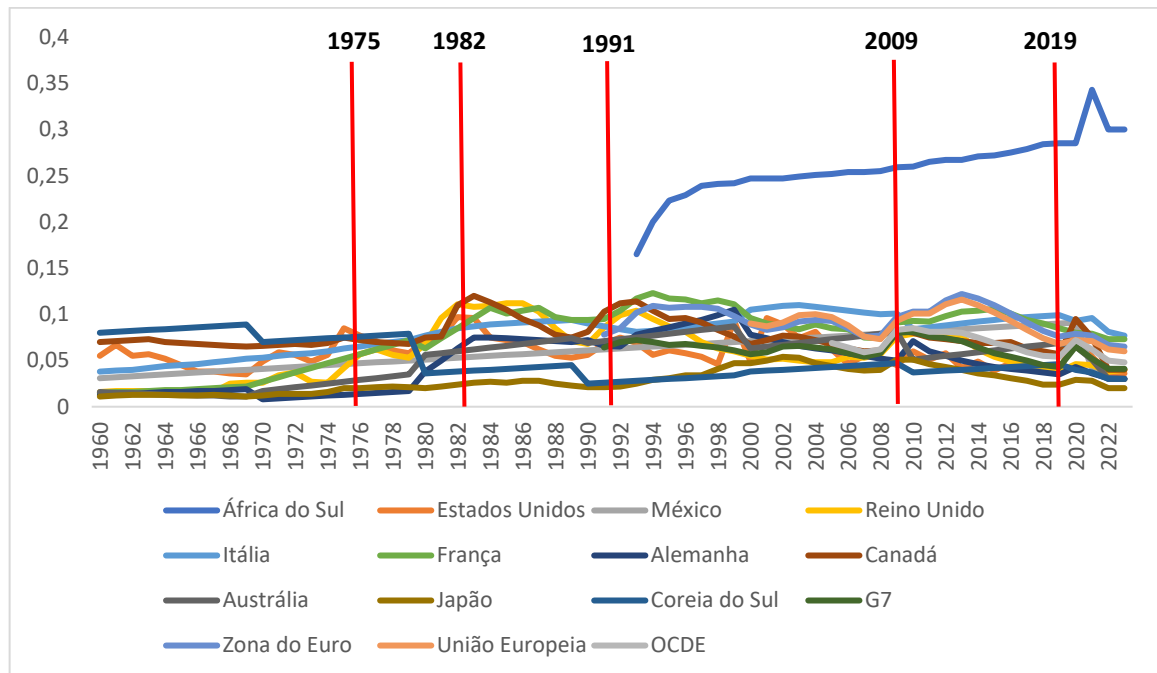
Fonte: Elaboração pelo Autor a partir de dados da PNAD-C Contínua (IBGE, 2010 a 2021).

No Gráfico 4, nota-se que, além do crescimento do desemprego nos últimos 10 anos, em tempos de recessão econômica em que tivemos uma retração no PIB, como a ocorrida nos períodos de 2014 a 2016, e novamente a partir do primeiro trimestre de 2020, esse percentual aumenta. Essa relação é analisada por Davis e Wachter (2011) ao afirmarem que as principais recessões econômicas trazem grandes aumentos nas demissões permanentes entre os trabalhadores com alta estabilidade anterior no trabalho. Esse aspecto é reforçado nos estudos de Moretto e Proni (2011) e Costa (2020).

No documento *The Future of Jobs Report* do *World Economic Forum* (WEF, 2020), também pode ser visto que ocorre aumento na taxa de desemprego em tempo de crise ao apresentar uma série histórica do desemprego em diversos países no período entre 1960-2020, destacando as quatro recessões globais ao longo da história, que, a partir de dados da OCDE, acrescentou-se a quinta, a da pandemia de Covid-19, e as taxas do G7⁸ e União Europeia⁹, consolidando assim as informações apresentadas no Gráfico 5.

⁸ Apresenta-se a média dos países que compõem o G7: Canadá, França, Alemanha, Itália, Japão, Reino Unido e Estados Unidos.

⁹ Apresenta-se a média dos países que compõem a União Europeia: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polônia, Portugal, República Tcheca, Romênia e Suécia.

Gráfico 5 - Taxa de desemprego, 1960-2023¹⁰

Fonte: Elaborado pelo Autor, a partir de WEF¹¹ (2020, p. 12) e OCDE (2024c).

Nota-se, no Gráfico 5, que, em tempos de relativa estabilidade no Mundo do Trabalho, a taxa de desemprego circunda 5%. Todavia, nos momentos de crise, essa taxa atinge 10% ou mais. Nesse sentido, ao se identificar os períodos de crise, tem-se que, na Crise do Petróleo (1973-1975), os Estados Unidos e o Reino Unido apresentam um aumento no desemprego após 1974, refletindo o impacto da referida crise nas suas economias industrializadas e dependentes de energia. Assim, nos Estados Unidos, o desemprego aumentou de 4,9% em 1973 para 8,5% em 1975 e Reino Unido de 2,7% em 1973 para 4,2% em 1975 (OCDE, 2024c).

¹⁰ No Gráfico 5, os dados apresentados até 2020 foram obtidos em WEF (2020, p. 12) e os dados de 2021 e 2022 a partir de OCDE (2024c). Além disso, no referido gráfico, destacam-se as crises: Crise do Petróleo de 1973-1975, causada pelo embargo de petróleo árabe durante a guerra do *Yom Kippur*, que levou a um aumento acentuado nos preços do petróleo e recessão econômica nos países ocidentais; Crise da Dívida Latino-Americana, de 1982, iniciada pelo México que declarou incapacidade de pagar sua dívida externa, afetando muitos países da América Latina e levando a uma "década perdida" em termos de crescimento econômico; Recessão do início dos anos 1990, iniciada por uma desaceleração econômica generalizada nos países desenvolvidos, agravada pela crise do mercado imobiliário e instabilidade bancária; Crise Financeira Global, de 2008-2009, desencadeada pela crise das hipotecas *subprime* nos EUA, que resultou numa grave recessão global, com colapsos bancários significativos e programas de resgate financeiro; Pandemia de Covid-19, uma pandemia causada pelo vírus da Covid-19.

¹¹ Apresenta-se a média dos países que compõem a Zona do Euro, que são: Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos e Portugal, bem como a média dos países que compõem a OCDE, que são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia do Sul, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia.

Seguindo, com a Crise da Dívida Latino-Americana (1982), o México exibe um pico de desemprego em 1982, sinalizando o forte impacto da crise no Mundo do Trabalho mexicano. Ademais, a referida crise ocasionou impacto global que não se limitava apenas à América Latina, visto que afetou diversas economias desenvolvidas, tais como: Estados Unidos, que em 1981 possuía uma taxa de desemprego de 7,6%, que passou a ser de 9,7% em 1982; Reino Unido, que aumentou de 9,6% em 1981 para 11,1% em 1982; Alemanha, de 3,7% em 1981 para 5,3% em 1982; França, de 5,0% em 1981 para 6,3% em 1982; e Itália, de 7,4% em 1981 para 8,5% em 1982 (OCDE, 2024c).

Dinâmica semelhante ocorreu com a recessão do início dos anos de 1990. Nota-se que a Itália e o Reino Unido tiveram taxas crescentes de desemprego, indicando um impacto significativo da recessão nesses países. Na Itália, o desemprego aumentou de 8,6% em 1990 para 9,5% em 1991; e, no Reino Unido, aumentou de 7,1% em 1990 para 8,6% em 1991. Já na Crise Financeira Global (2008-2009), vê-se que os Estados Unidos e a Zona do Euro, particularmente Espanha e Itália, registram aumentos acentuados no desemprego, demonstrando o severo impacto da crise nos empregos. Dessa maneira, nos Estados Unidos, o desemprego subiu de 4,9% em 2007 para 9,3% em 2009; e, na Espanha, aumentou de 8,3% em 2007 para 18% em 2009 (OCDE, 2024c).

Por fim, tem-se a pandemia de Covid-19 (2020), em que o Reino Unido, Itália e os Estados Unidos tiveram um aumento significativo nas taxas de desemprego, refletindo as consequências da pandemia no Mundo do Trabalho global. No Reino Unido, o desemprego foi de 4,1% em 2019 para 4,6% em 2020; na Itália, aumentou de 9,9% em 2019 para 9,3% em 2020; e, nos Estados Unidos, subiu de 3,7% em 2019 para 8,1% em 2020 (OCDE, 2024c). Além da realidade vinculada às recessões, outro aspecto apresentado no referido estudo é que, “De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), durante o primeiro semestre de 2020, os números reais do desemprego saltaram para uma média de 6,6% no segundo trimestre de 2020” (WEF, 2020, p. 10).

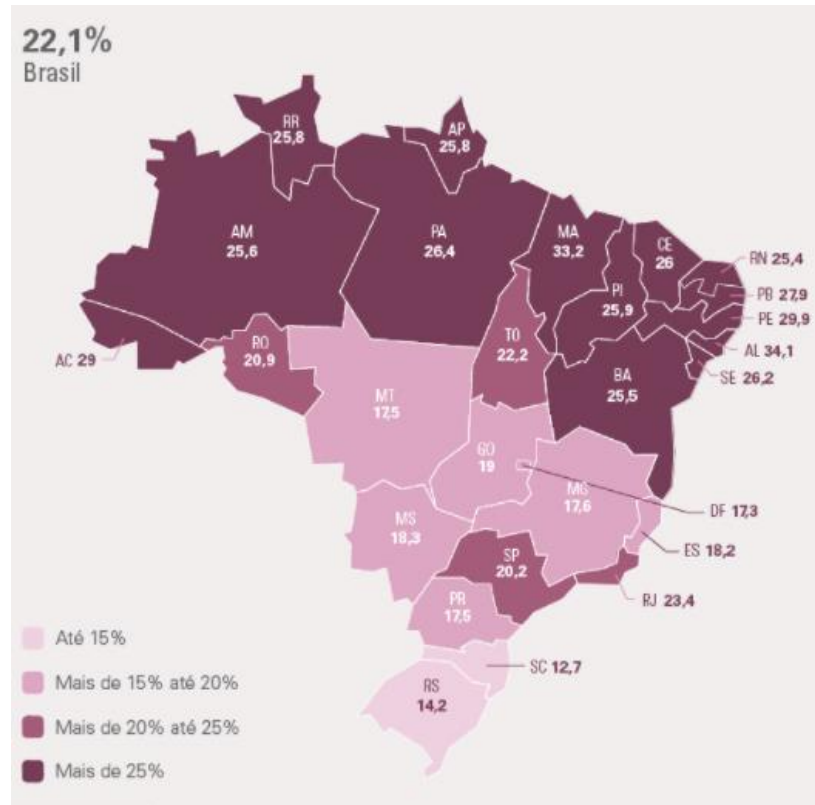
Assim, destaca-se que o desemprego ocasiona inúmeras consequências. Logo, Farber (2015) alerta que, em tempos de recessão, as pessoas desempregadas demoram mais tempo para serem realocadas em novos empregos, e Caleiras (2011) ressalta que, apesar de desemprego e pobreza não se sobrepõem necessariamente, a verdade é que, com frequência, encontram-se, tendo em vista que o desemprego é gerador de situações de risco de pobreza.

Diante desse cenário, no qual ainda existe o número elevado de jovens e adultos não alfabetizados, com pouca instrução e desempregados, na realidade brasileira há pesquisas que mostram que cerca de 82,3% dos jovens de 15 a 29 anos que nunca frequentaram a escola

estavam sem ocupação, em 2019 (IBGE, 2020a). Esses jovens têm sido chamados “nem nem”, por não estudarem e nem trabalharem.

Na Figura 4, apresenta-se o percentual de jovens entre 15 e 29 anos que não estudavam e não trabalhavam por Unidade da Federação do Brasil. Nota-se que o desemprego atinge mais as regiões Norte e Nordeste.

Figura 4 - Percentual de jovens entre 15 e 29 anos que não estudavam e não trabalhavam por Unidade da Federação do Brasil



Fonte: IBGE (2020a).

Ao se observar as problemáticas apresentadas ao longo deste capítulo, ou seja, analfabetismo, baixa escolaridade, abandono escolar e desemprego, evidencia-se a necessidade de se criar métodos que tenham como objetivo contribuir para minimizá-los. Isso porque notou-se a possibilidade de o grau de escolaridade estar intrinsecamente ligado às questões relacionadas com a empregabilidade no Brasil, que serão melhor explicitadas na seção seguinte

1.3 NÍVEL DE INSTRUÇÃO E EMPREGABILIDADE SE RELACIONAM?

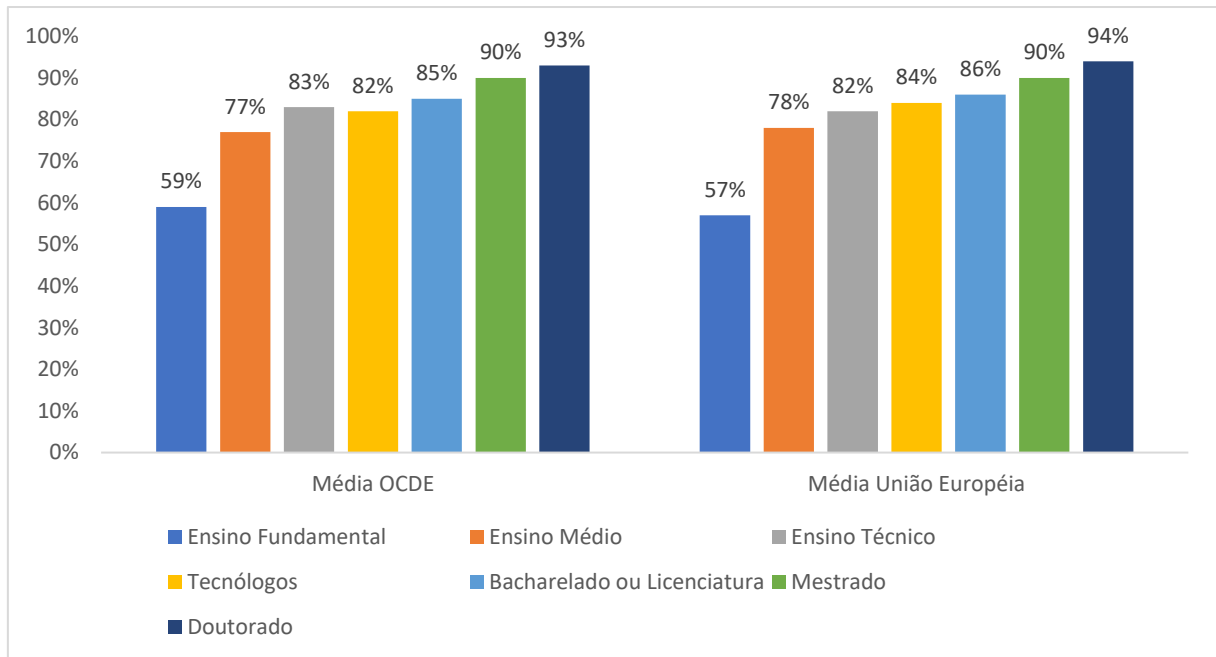
A ideia central desta pesquisa é desenvolver um método de reconhecimento de competências e saberes adquiridos ao longo da vida como uma possibilidade de elevação da escolaridade e qualificação profissional e, assim, oportunizar a (re)inserção dos sujeitos no Mundo do Trabalho. Com base nessas referências, surge uma questão a ser respondida: o nível de instrução é influência na entrada ou permanência no Mundo do Trabalho?

Então, no estudo Visão Geral da Educação 2023 indicadores OCDE (*Education at a Glance*) é respondida esta pergunta, ao afirmarem que, quanto maior o nível de escolaridade, maior será a probabilidade de se estar empregado (OCDE, 2024a, p. 74). Essa afirmação é feita ao apresentar estes dados:

Em média, nos países da OCDE, a taxa de emprego aumenta à medida que o nível de instrução aumenta. Entre os adultos de 25 a 64 anos, a taxa de emprego é de 59% para aqueles com menos do que o ensino médio completo. Este número sobe para 77% para adultos com ensino médio ou pós-secundário não superior completo e para 86% para aqueles com ensino superior completo. A educação profissional de alta qualidade pode facilitar a transição da escola para o trabalho. Em média, nos países da OCDE, a taxa de emprego para adultos jovens (25-34 anos) com ensino médio ou pós-secundário não superior como maior nível de instrução é de 83% para aqueles com qualificação profissional e de 73% para aqueles com qualificação geral. Na grande maioria dos países da OCDE, as taxas de emprego entre mulheres de 25 a 34 anos são mais baixas do que entre homens dessa faixa etária, independentemente do nível de instrução. No entanto, a diferença diminui à medida que o nível de instrução aumenta. Em média, nos países da OCDE, apenas 47% das mulheres de 25 a 34 anos sem ensino médio completo estão empregadas, 24 pontos percentuais abaixo de seus pares masculinos. A diferença diminui para 14 pontos percentuais para aquelas com ensino médio ou pós-secundário não superior completo e para 6 pontos percentuais para aquelas com diploma de ensino superior (OCDE, 2024a, p.74).

Outro aspecto a dar ênfase no estudo da OCDE são as taxas de emprego, por faixa etária, realização educacional e orientação do programa, as quais são apresentadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Taxas de emprego de pessoas de 25-64 anos, por nível de escolaridade (2022)
(Média OCDE e União Europeia 2022)¹²



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir de *Education at a Glance* (OCDE, 2024a, p.85).

Assim, no Gráfico 6, percebe-se que, nas faixas etárias apresentadas, quanto maior a escolaridade ou orientação profissional, aumentam-se as taxas de emprego. Todavia, seria essa a realidade apenas dos países da OCDE e da União Europeia, ou no Brasil replica-se essa realidade? Para responder essa pergunta, tomando como referência o estudo da OCDE, observa-se a realidade brasileira, a partir dos indicadores: nível de escolaridade e nível de empregabilidade; nível de qualificação profissional e empregabilidade; nível de escolaridade e

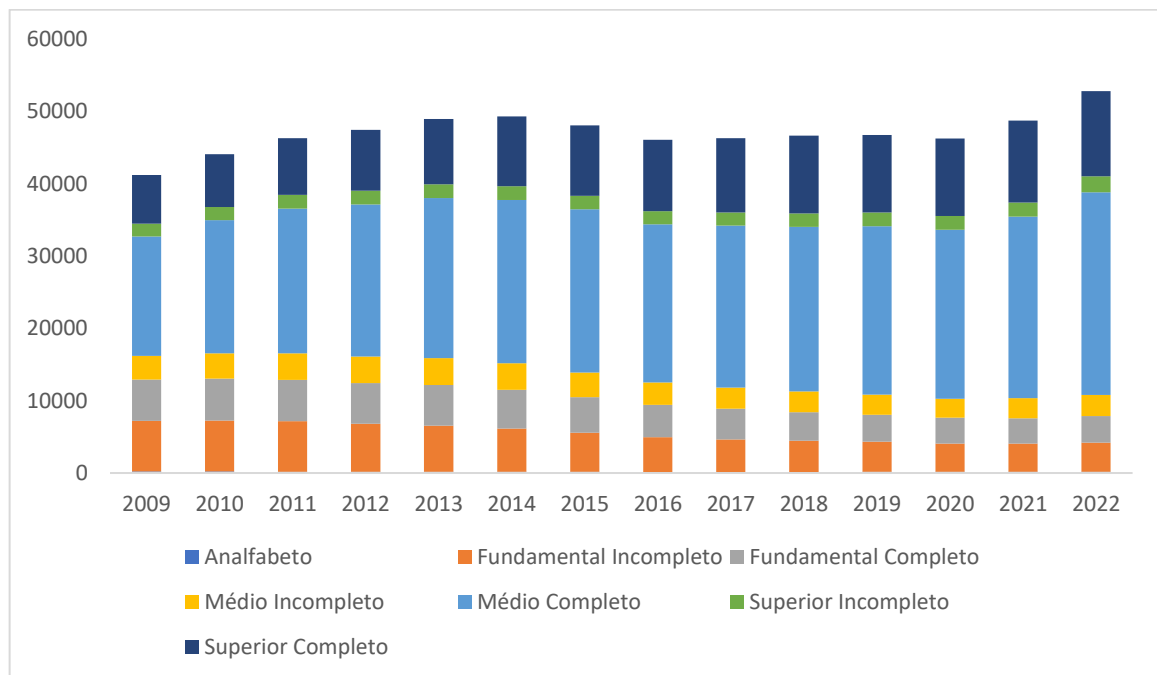
¹² Foi feita a tradução dos níveis de educação, que, em inglês, são: *Below Upper Secondary*, referindo-se à educação que não alcança o nível do ensino médio. Normalmente, incluem o ensino fundamental e qualquer nível de escolaridade anterior ao ensino médio e têm como objetivo fornecer educação básica e fundamental, preparando estudantes para o ensino médio; *Upper Secondary or Post-Secondary Non-Tertiary (General Orientation)*, que envolve o ensino médio e programas educacionais após o ensino médio que não levam a um diploma de educação superior e que têm uma orientação geral, possuindo como objetivo preparar os estudantes com uma formação educacional mais abrangente, que pode ou não ser direcionada para preparação universitária; *Upper Secondary or Post-Secondary Non-Tertiary (Vocational Orientation)*, similar ao anterior, mas focado em fornecer habilidades práticas e técnicas específicas para o Mundo do Trabalho, com o objetivo de preparar estudantes para profissões específicas com formação técnica e prática, sem avançar para a educação superior; *Short-cycle Tertiary*, parte da educação superior, que são cursos de curta duração focados em habilidades práticas e específicas para o Mundo do Trabalho, e objetivam preparar os estudantes rapidamente para o Mundo do Trabalho em áreas específicas, fornecendo uma formação focada e prática; *Bachelor's, Master's or Doctoral or Equivalent*, que são níveis progressivos de educação superior, começando com o bacharelado, seguido por mestrado e doutorado, cada um oferecendo um nível mais avançado de especialização e pesquisa, com o objetivo de preparar os estudantes para níveis avançados de carreira profissional e acadêmica, com cada nível aumentando a profundidade e o escopo do conhecimento e das habilidades do estudante.

renda.

Inicialmente, trazem-se os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), instrumento de periodicidade anual da Ministério do Trabalho, instituída pelo Decreto nº 76.900, de 2 de dezembro de 1975, e tem como finalidade suprir as necessidades de controle, de estatísticas e de informações às entidades governamentais da área social (Brasil 2024b).

A partir dos relatórios executivos da RAIS, verifica-se que, de 2009 a 2022, as faixas de escolaridade mais elevadas registraram expansão no estoque de empregos, ao passo que as faixas com escolaridade mais baixa apresentaram retração em sua quantidade de vínculos empregatícios (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Emprego segundo Escolaridade – Brasil - 2009 a 2022 - Estoque em mil



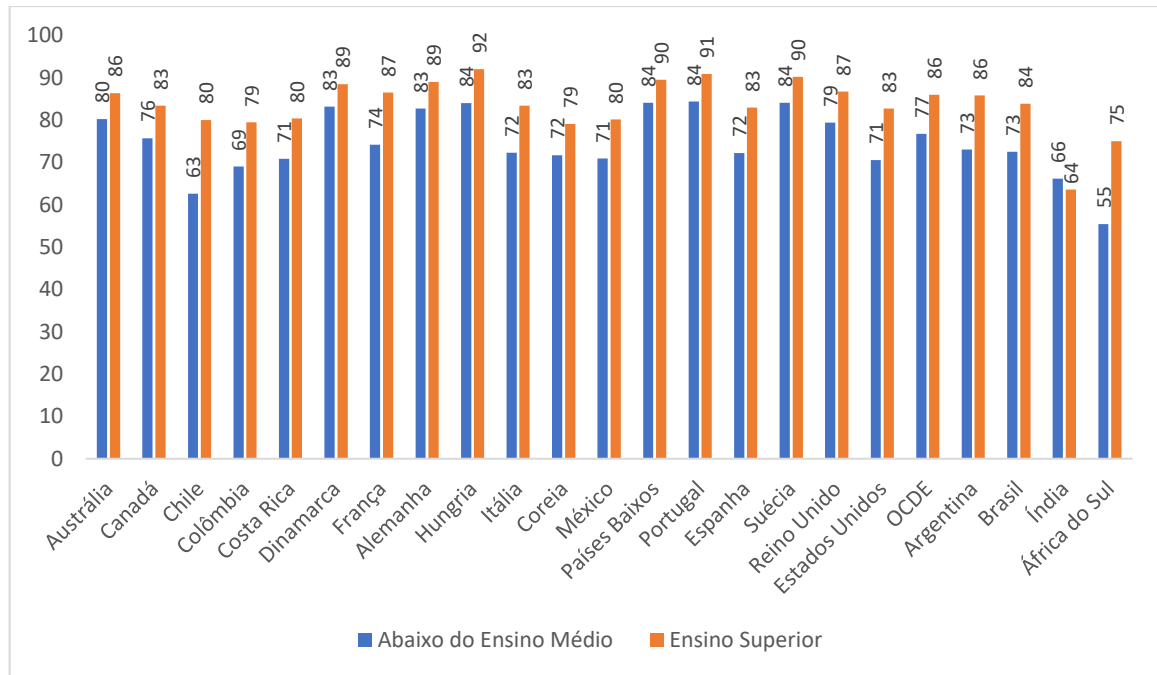
Fonte: Elaborado pelo autor a partir Relação Anual de Informações Sociais - RAIS (Brasil, 2022f e 2024).

A realidade apresentada pela RAIS é similar¹³ à da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C Contínua), que é realizada pelo IBGE, a qual diz que o nível de instrução é uma das características que contribuem para as diferenças na (re)inserção na força de trabalho, pois, quanto mais elevado o nível de instrução, maior a taxa de participação

¹³ Reforça-se que essa similaridade reduziu-se com a mudança na metodologia do CAGED, em 2020. Assim, optou-se por trazer dados dos anos anteriores a essa mudança. As diferenças metodológicas entre o CAGED e a PNAD-C Contínua estão descritas em: <http://pdet.mte.gov.br/component/content/article?id=1802>.

na força de trabalho, em todos os anos investigados pela PNAD-C Contínua (IBGE, 2019, p. 30). Esse fato também é confirmado nos dados da pesquisa *Education and Training/Education at a Glance* (Educação e Formação/Panorama da Educação¹⁴), realizada pela OCDE (2024a), os quais são expostos no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Taxas de emprego por nível de escolaridade entre pessoas de 25 a 64 anos – 2022



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir *Education and Training/Education at a Glance [Educação e Formação/Panorama da Educação]* (OCDE, 2024a, p. 85).

O impacto da escolaridade na empregabilidade também é ratificado quando se observa o quesito qualificação profissional em relação à empregabilidade. Como expõe o estudo realizado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) com os estudantes que concluíram a formação profissional, em 2017, do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destes, em média, 72% estavam empregados no ano seguinte (CNI, 2019).

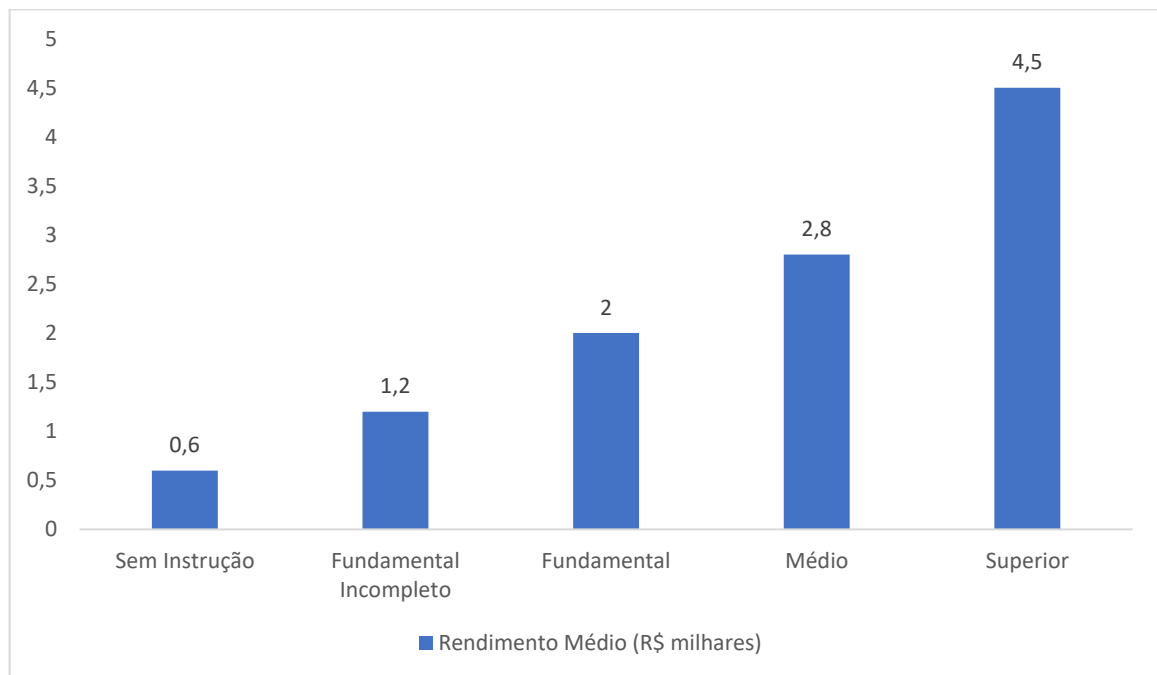
Esses dados não representam apenas a realidade do Senai, visto ser possível encontrar resultados semelhantes em outras pesquisas desenvolvidas com o objetivo de medir o índice de empregabilidade de egressos de cursos de formação profissional, como o de Vieira, Gomes e Silva (2011), que realizou um estudo de caso com egressos do curso de Informática do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em Currais Novos/RN; D'Ávila (2013), que pesquisou

¹⁴ A pesquisa *Education and Training/Education at a Glance* foi traduzida por Todos pela Educação, recebendo o nome de “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional”.

os egressos dos cursos técnicos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Campus Araranguá; Medeiros (2017), que apresentou o impacto da formação profissional na empregabilidade dos egressos dos cursos de Tecnologia do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia; Rodrigues *et al.* (2017), que analisaram a inserção de egressos do Campus de Uruçuí do Instituto Federal do Piauí (IFPI) no mercado de trabalho; Mondini, Fronteli e Martinez (2020), que pesquisaram os egressos do curso técnico de Administração do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Campus Gaspar.

Por fim, ao se analisar o impacto do nível de instrução na renda, são trazidos os dados do Boletim Regional do Banco Central do Brasil (BCB), publicado em janeiro de 2019, o qual apresenta um estudo sobre escolaridade e rendimentos do trabalho. Na referida pesquisa, o primeiro aspecto que chama atenção é o fato de que, em 2018, o rendimento médio dos trabalhadores aumenta em consonância com o aumento da escolaridade, como exposto no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Grau de Instrução e Rendimento Médio de setembro de 2018



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir PNAD-C (Brasil, 2019d, p. 2).

Em média, o nível fundamental adiciona 38% ao rendimento/hora, o médio, 66% e o superior, 243%, em relação a um trabalhador sem instrução (Brasil, 2019d, p. 3). Além de elucidar que existe uma correlação entre o nível de instrução e a renda, o estudo realizado pelo BCB está em alinhamento às pesquisas científicas que discutem o tema, das quais podem ser citadas: Oliveira (2013), Bertoni Neto, Souza e Ferreira (2013) e Barrosa (2017).

A partir dos dados apresentados, evidencia-se que, quanto maior forem a escolaridade e a qualificação profissional, aumenta-se a probabilidade de estar empregado, e quanto maior o nível de escolaridade, aumenta a renda. Todavia, apesar de a educação profissional contribuir para a empregabilidade e, conseqüentemente, para a elevação da renda dos trabalhadores, analisando o cenário dessa modalidade de ensino no Brasil, verifica-se que, no contexto brasileiro, ela ainda é tratada em segundo plano, o que deixa lacunas a serem supridas, conforme serão apresentadas no tópico desafios da EPT no decorrer deste capítulo.

1.4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Torna-se oportuno, nesta seção, traçar um panorama da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, por essa modalidade desempenhar um papel vital na resolução dos problemas sociais mais urgentes, abrangendo diversas áreas, destacadamente educação e trabalho. Diante disso, inicialmente, fez-se uma breve caracterização dessa modalidade educacional, depois são expostas suas legislações, princípios norteadores, organização e funcionamento no contexto brasileiro. Por fim, expõem-se os desafios da EPT, evidenciando novamente a necessidade de se expandir matrículas dessa modalidade de ensino, uma vez que as metas estabelecidas no PNE estão distantes de ser atingidas.

1.4.1 Caracterização da EPT

Na caracterização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destaca-se que o processo de preparação para o trabalho no Brasil remonta à colonização. Preliminarmente, tem-se o estabelecimento de aprendizados em habilidades laborais, como nas Casas de Fundição e Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha, durante o ciclo do ouro e a criação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias durante o Brasil Império, de 1840 a 1865, marcando um importante passo na formação profissional (Brasil, 2023a).

Já no que tange ao marco do início da EPT como política pública no Brasil, tem-se a promulgação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, que criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909. Então, dando continuidade nessa historicização, apresenta-se, no Quadro 4, a linha do tempo da EPT no Brasil.

Quadro 4 - Linha do tempo da EPT no Brasil

Ano	Marco Histórico
1909	Escolas de aprendizes e artífices - Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha.
1942 - 1946	“Leis Orgânicas”: Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; Decretos-leis nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.
1961	1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
1971	EPT torna-se obrigatória - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
1982	EPT torna-se facultativa a cada escola - Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.
1988	A educação como preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 205 e 214.
1991	Criação do SENAR - Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991.
1996	Preparação do jovem para vida social, política e produtiva - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Nova LDB).
1997	Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, EPT torna-se distinta do Ensino Médio - Inserido na Lei nº 9.394, de 1996, especificações subsequentes.
1999	Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia - Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002 (com base em desenvolvimentos anteriores).
2004	EPT integrada ao Ensino Médio Regular - Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.
2008	Inserção do artigo 41 na LDB, que prevê a possibilidade de certificação profissional com base no reconhecimento de competências adquiridas pelo trabalhador, tanto em ambientes formais quanto não formais de aprendizagem - Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.
2012	Definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT - Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.
2017	EPT articulado ao Ensino Médio Regular - Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
2018	Cursos Técnicos, Qualificações Profissionais e Aprendizagem - Portarias e regulamentações do Ministério da Educação em vigor naquele ano.
2021	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de janeiro de 2021.
2021	Definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nova portaria do Programa de Aprendizagem Profissional - Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de abril de 2021.
2023	Lei nº 14.645/2023 - Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e inserção da Aprendizagem Profissional pela primeira vez no âmbito da LDB.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Inep (Brasil, 2023a).

Mediante sua trajetória, a EPT destaca-se por sua amplitude, permeando todas as etapas, níveis educacionais e estabelecendo conexões com diversas modalidades de ensino, além de integrar as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Assim, ela é estruturada em eixos tecnológicos que refletem as demandas do Mundo do Trabalho e as necessidades contemporâneas de formação profissional em diferentes estágios de desenvolvimento (Brasil, 2021h). Com isso, ela visa não apenas preparar os estudantes para os desafios profissionais imediatos, mas também lhes fornecer habilidades para o crescimento pessoal e social. Desse

modo, valoriza a formação integral, capacitando os estudantes para uma vida produtiva e consciente na sociedade.

Nesse sentido, a EPT é um componente importante do sistema educacional brasileiro, cuja principal finalidade é preparar jovens e adultos para o exercício de profissões específicas, promovendo habilidades e conhecimentos que facilitam a (re)inserção e atuação no Mundo do Trabalho. Assim, enquadra-se como uma modalidade educacional, regulamentada pela LDB.

Ademais, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem sido um tema central de várias legislações ao longo das últimas décadas, buscando aprimorar a formação técnica e profissional dos trabalhadores e atender às demandas do Mundo do Trabalho. A seguir, apresenta-se um panorama cronológico dos principais marcos legais que moldaram a EPT no Brasil, destacando seus aspectos fundamentais e suas contribuições para a educação nacional.

1.4.2 Legislação da EPT

Apesar de haver legislações no contexto da EPT, antes da LDB/96, este estudo terá como ponto de partida a referida lei e os estudos de Castioni (2010) e Cordão e Moraes (2017) para realizar a discussão a seguir. Assim, a LDB/96 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece os princípios e objetivos da educação no Brasil. A LDB reforça a importância da educação profissional, definindo-a como modalidade que integra diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia.

Esta lei criou as bases para a estruturação da EPT, promovendo a articulação entre o ensino regular e a formação profissional, estabelecendo diretrizes importantes para a EPT no Brasil. Ademais, categoriza as modalidades de cursos da EPT e as formas como a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida, aspectos esses que serão detalhados no item “Organização e Funcionamento da EPT”. Além da LDB, segue a exposição das principais normativas relacionadas com a EPT.

Assim, tem-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que distinguiu o curso técnico com organização curricular própria independente do ensino médio, e a Resolução CNE/CEB 1/00, publicada em 7 de abril de 2000, que estabelece diretrizes para a educação de jovens e adultos, integrando-a à formação profissional. A resolução busca atender às necessidades específicas desta população, promovendo a inclusão social e a qualificação profissional, fundamentais para a (re)inserção no Mundo do Trabalho.

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que modificou artigos da LDB relacionados com a EPT, estabeleceu normas para a organização, a oferta e a certificação de cursos técnicos

e tecnológico, reforçando a integração entre educação e trabalho. Com isso, este decreto contribuiu para a operacionalização da EPT, definindo parâmetros para a sua implementação.

A Resolução CNE/CEB 6, publicada em 20 de setembro de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, instituindo, com isso, parâmetros para a organização e a oferta dos cursos técnicos.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação, o qual estabeleceu metas específicas para a EPT. Entre essas metas, destacam-se:

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.

A Portaria MEC nº 1.570, publicada em 16 de novembro de 2017, estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, integrando a formação técnica e profissional como parte do currículo. A BNCC propõe uma formação integral, que prepara os estudantes para a cidadania e para o Mundo do Trabalho, reforçando a importância da EPT.

A Lei nº 13.415, promulgada em 16 de fevereiro de 2017, que alterou a estrutura do ensino médio no Brasil, estabeleceu a implementação do Novo Ensino Médio. Com isso, incluiu a oferta de itinerários formativos específicos, entre eles a formação técnica e profissional. Esta lei buscou flexibilizar o currículo e permitir que os estudantes escolham áreas de interesse, promovendo uma formação mais alinhada às suas aspirações e às demandas do Mundo do Trabalho.

A Resolução CNE/CP 1/21, publicada em 28 de janeiro de 2021, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrando-a à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa resolução teve como objetivo proporcionar uma formação abrangente e inclusiva para jovens e adultos que não concluíram a educação básica em idade própria, permitindo-lhes adquirir competências profissionais e habilidades socioemocionais relevantes para o Mundo do Trabalho. A resolução enfatiza a flexibilidade curricular, a contextualização dos conteúdos e a articulação entre teoria e prática.

Por fim, em 2 de agosto de 2023, foi promulgada a Lei nº 14.645, que instituiu a Política

Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, introduzindo mudanças significativas na estrutura e operacionalização da EPT no Brasil. Assim, a referida lei tem como objetivo consolidar a EPT como um eixo estruturante do sistema educacional brasileiro, promovendo uma articulação efetiva entre diferentes níveis e modalidades de ensino. Entre as principais diretrizes, destaca-se a oferta ampliada de cursos de formação inicial e continuada, técnicos de nível médio e superior de tecnologia, bem como a integração das políticas de educação com as de trabalho, ciência, tecnologia e inovação. A referida lei também instituiu a aprendizagem profissional na LDB, formalizando a inclusão desse componente como parte integrante da educação básica.

Ademais, a lei enfatiza a importância da formação continuada dos profissionais da educação, garantindo que estejam preparados para os desafios do mundo do trabalho contemporâneo. Um dos pontos inovadores é a introdução de mecanismos de reconhecimento e certificação de saberes adquiridos por meio de experiências práticas. Esses mecanismos visam valorizar e certificar os conhecimentos adquiridos de maneira formal e informal, promovendo a inclusão social e melhorando a qualidade de vida dos trabalhadores. A criação de fóruns e conselhos de participação social para acompanhar e avaliar a implementação da política assegura a participação ativa de trabalhadores, empregadores, gestores e profissionais da educação, fortalecendo a governança democrática da EPT.

Nesse sentido, em 30 de junho de 2023, foi instituído o Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Política Nacional de EPT (Decreto nº 11.985/23) com a finalidade de produzir subsídios para a Política Nacional de EPT. Esse grupo é responsável por avaliar e propor melhorias nas políticas e práticas da EPT, visando à sua constante evolução e adequação às demandas sociais e econômicas.

Ainda no ano de 2023, tem-se a publicação de duas portarias, a Portaria MTE 3.544/23, publicada em 22 de agosto, que estabeleceu diretrizes importantes para a aprendizagem profissional no Brasil, reforçando o compromisso com a qualificação de jovens para o Mundo do Trabalho. Entre os principais pontos, a portaria criou o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional e o Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional, instrumentos que visam organizar e disponibilizar informações sobre programas de aprendizagem e entidades qualificadas. Essas medidas buscam assegurar a transparência e a qualidade dos programas de aprendizagem, promovendo uma formação que atenda às necessidades do Mundo do Trabalho e contribua para o desenvolvimento profissional dos jovens.

A segunda portaria, publicada pouco tempo depois, em 17 de outubro, foi a Portaria MTE 3.872/23, que trouxe atualizações e complementações à normativa anterior. Essa nova

portaria reafirmou os princípios estabelecidos na Portaria MTE 3.544/23 e promoveu ajustes visando à melhoria contínua dos processos de cadastramento e catalogação das entidades e programas de aprendizagem profissional.

Até o momento da escrita desta tese, esses são os marcos legais que refletem a evolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, que buscaram aprimorar a formação profissional e técnica, promovendo a inclusão social, atendendo às demandas do Mundo do Trabalho e consolidando a EPT como um componente fundamental do sistema educacional brasileiro. Com isso, ela contribuiu para o desenvolvimento econômico e social do país. Contudo, como detalhado anteriormente, existem lacunas a serem preenchidas e inúmeros desafios a serem alcançados no contexto da EPT.

1.4.3 Diretrizes da EPT: princípios norteadores e critérios

A Educação Profissional e Tecnológica é norteada por diversas diretrizes, que são estruturadas a partir de princípios norteadores e critérios específicos, os quais guiam a formulação, implementação de políticas públicas e que direcionam o planejamento e a organização de cursos de EPT. Tais diretrizes foram definidas na Lei 14.645/23 (Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica), na Resolução CNE/CEB nº 6/12 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, as quais serão utilizadas para apresentar os princípios norteadores e critérios da EPT, a seguir.

Assim, observando as referidas legislações no que tange aos princípios norteadores da EPT, nota-se que esses propõem a articulação com o setor produtivo; o pluralismo pedagógico; o estabelecimento de valores éticos; o trabalho como base; o estímulo à pesquisa; a tecnologia de forma integrada; a educação e prática social; a interdisciplinaridade; a contextualização e a flexibilização; o desenvolvimento local; a inclusão; o reconhecimento identitário; a autonomia e a flexibilidade; os perfis profissionais; a autonomia institucional; a colaboração entre instituições; e, por fim, a promoção da inovação.

Dessa maneira, as diretrizes da EPT são projetadas para fornecer uma educação holística, que não apenas prepare os estudantes para o Mundo do Trabalho, mas também lhes entregue os recursos necessários para uma participação ética e ativa na sociedade. Nesse contexto, a articulação com o setor produtivo visa assegurar que os currículos estejam alinhados com as necessidades reais do Mundo do Trabalho, proporcionando aos estudantes competências

aplicáveis em suas carreiras, abordagem que deve ser complementada pelo pluralismo pedagógico, o qual tem como objetivo promover uma variedade de metodologias de ensino para acomodar diferentes estilos de aprendizagem e o estímulo à pesquisa, incentivando o pensamento crítico e a inovação (Cordão; Moraes, 2017).

Além disso, ao se estimular a integração da tecnologia no processo educativo, tem-se como perspectiva garantir que os estudantes estejam familiarizados com as ferramentas e os sistemas mais atuais, preparando-os para ambientes de trabalho modernos. Outro aspecto fundamental a ser evidenciado é o que EPT tem o compromisso com a inclusão e o reconhecimento da diversidade identitária, o que cria um ambiente educacional mais rico e inclusivo. Sendo assim, a educação é vista não apenas como um meio para o desenvolvimento profissional, mas ainda como uma prática social, ligando o aprendizado a questões sociais reais (Moraes *et al.*, 2020).

Já a interdisciplinaridade e a contextualização são promovidas para garantir uma compreensão mais abrangente e aplicável do conhecimento, enquanto a flexibilização curricular permite adaptar o ensino às realidades locais e individuais. Essa abordagem é crucial para desenvolver não apenas profissionais qualificados, mas também cidadãos conscientes e responsáveis, capacitados para contribuir significativamente para a sociedade e para o desenvolvimento econômico local.

Em 2021, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2021, estabeleceu os seguintes critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional e Tecnológica:

I - atendimento às demandas socioeconômico ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho; II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, considerando as reais condições de viabilização da proposta pedagógica; III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais; IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento das competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, em condições de responder, com originalidade e criatividade, aos constantes e novos desafios da vida cidadã e profissional; V - incentivo ao uso de recursos tecnológicos e recursos educacionais digitais abertos no planejamento dos cursos como mediação do processo de ensino e de aprendizagem centrados no estudante; VI - aproximação entre empresas e instituições de Educação Profissional e Tecnológica, com vista a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os estudantes na realidade do mundo do trabalho; e VII - observação da integralidade de ocupações reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o acervo de cursos apresentados nos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e de Cursos Superiores de Tecnologia (Brasil, 2021h).

Tendo como parâmetro os referidos critérios, nota-se que eles circundam nos seguintes aspectos: nas demandas socioeconômicas e ambientais; vocação e capacidade das instituições;

itinerários formativos profissionais; perfil profissional de conclusão; recursos tecnológicos e educacionais digitais; aproximação entre empresas e instituições de educação; integralidade de ocupações. Assim, no que tange às demandas socioeconômicas e ambientais, tem-se a ideia de que as instituições educacionais precisam estar alinhadas às necessidades atuais e futuras da sociedade e do Mundo do Trabalho, incluindo preocupações ambientais. Isso implica oferecer cursos que não apenas atendam às necessidades de emprego, mas que ainda promovam a sustentabilidade e a conscientização ambiental.

Já com relação à vocação e à capacidade das instituições, as escolas e universidades devem avaliar sua própria capacidade e vocação ao desenvolver programas educacionais, o que significa não só reconhecer as forças e especializações existentes, mas também considerar se podem, realisticamente, fornecer os recursos necessários para uma proposta pedagógica eficaz. Seguindo, ao se propor itinerários formativos profissionais, esses devem ser estruturados a partir da flexibilidade curricular, permitindo, assim, que os estudantes escolham caminhos que reflitam suas aptidões e as demandas do Mundo do Trabalho, ajustando-se às mudanças sociais e tecnológicas (Cordão; Moraes, 2017). Este enfoque visa aumentar a relevância da educação profissional e tecnológica e melhorar a empregabilidade.

Outro aspecto é o perfil profissional de conclusão, visto que as instituições ofertantes de EPT devem identificar claramente o perfil desejado ao final de um curso, o que ajuda a garantir que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para serem bem-sucedidos em seus campos escolhidos. A ênfase em competências profissionais e pessoais prepara os estudantes para serem criativos e adaptáveis (Cordão; Moraes, 2017). Depois, tem-se o incentivo ao uso de recursos tecnológicos e educacionais digitais, a integração de tecnologia e recursos educacionais digitais no processo de ensino e aprendizagem, que podem melhorar a experiência educacional, tornando-a mais interativa e acessível. Essa abordagem também prepara os estudantes para um local de trabalho cada vez mais digital.

Por fim, têm-se dois aspectos, sendo o primeiro a aproximação entre empresas e instituições de educação, que tem como proposta criar parcerias entre o setor educacional e empresas para facilitar experiências de aprendizado práticas e relevantes, que preparem os estudantes diretamente para as demandas do Mundo do Trabalho, além de fomentar inovações pedagógicas que reflitam as necessidades reais das indústrias. E o segundo é a integralidade de ocupações reconhecidas pelo setor produtivo, ou seja, deve-se ter como norte a Classificação Brasileira de Ocupações e catálogos de cursos para garantir que os programas educacionais estejam alinhados com as qualificações e competências reconhecidas nacionalmente. Isso promove uma maior coesão entre a formação educacional e o Mundo do Trabalho (Cordão;

Moraes, 2017).

Diante do exposto, pode-se aferir que, em resumo, os princípios norteadores e os critérios da EPT têm como objetivo central articular teoria e prática, alinhadas ao Mundo do Trabalho, bem como as competências exigidas por ele, promovendo, com isso, uma formação ao longo da vida. Assim, essas diretrizes são o alicerce para construção da Educação Profissional. Então, detalham-se, a seguir, a sua organização e o seu funcionamento.

1.4.4 Organização e Funcionamento da EPT

No que tange à organização e ao funcionamento, devem ser observadas em relação aos autores envolvidos as formas de oferta, organização curricular, duração dos cursos, avaliação, aproveitamento e certificação, aspectos esses que são detalhados a seguir. Assim, para a organização e o funcionamento da EPT, o primeiro ponto a ser descrito são os atores envolvidos, os quais desempenham papéis essenciais para garantir a qualidade, a relevância e a eficiência dos programas e cursos oferecidos.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) tem a função de definir políticas nacionais e diretrizes para a EPT, coordenar e supervisionar a implementação dessas políticas e diretrizes nas instituições de ensino, e prover suporte técnico e financeiro às instituições de EPT. Suas responsabilidades incluem o desenvolvimento de programas e projetos que promovam a EPT, o monitoramento e a avaliação contínua da qualidade da EPT, bem como o estabelecimento de normas e regulamentos complementares.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) possui as funções de elaborar e atualizar as diretrizes curriculares nacionais para a EPT, acompanhar e avaliar a implementação dessas diretrizes nas instituições de ensino, e propor políticas e ações para o desenvolvimento e aprimoramento da EPT. Suas responsabilidades incluem analisar e aprovar planos e programas de EPT, realizar consultas e audiências públicas sobre temas relevantes para a EPT, e emitir pareceres e recomendações sobre questões relacionadas com ela.

O terceiro ator a ser referenciado são as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que possuem as funções de implementar as políticas e diretrizes nacionais em âmbito estadual e municipal, coordenar e supervisionar as instituições de EPT sob sua jurisdição e promover a articulação entre a educação básica e a educação profissional. Suas responsabilidades incluem desenvolver planos estaduais e municipais de EPT, oferecer suporte técnico e administrativo às instituições de EPT, monitorar e avaliar o desempenho dessas instituições.

O quarto ator são as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, que têm as

funções de ofertar cursos e programas de EPT de acordo com as diretrizes nacionais e as necessidades locais e regionais, desenvolver e implementar currículos que integrem teoria e prática, e promover a formação continuada dos docentes e a inovação pedagógica. Suas responsabilidades incluem garantir a qualidade do ensino e a relevância dos cursos oferecidos, estabelecer parcerias com o setor produtivo e outras instituições educacionais, e monitorar e avaliar o desempenho acadêmico e profissional dos estudantes. Essas instituições pertencem às diferentes dependências administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Privada), e podem estar vinculadas a outras secretarias que não sejam as educacionais.

O quinto ator é o Corpo Docente, com as funções de planejar e ministrar aulas teóricas e práticas, avaliar o desempenho dos estudantes e orientar seu desenvolvimento, e participar de programas de formação continuada e atualização profissional. Suas responsabilidades incluem garantir a qualidade e a relevância das aulas ministradas, desenvolver projetos integradores e metodologias inovadoras de ensino, e colaborar com a instituição na implementação das diretrizes curriculares.

O sexto ator são os Estudantes, com as funções de participar ativamente das aulas e atividades propostas, desenvolver competências técnicas, teóricas e práticas ao longo do curso, e engajar-se em projetos, estágios e outras experiências práticas. Suas responsabilidades incluem cumprir as exigências acadêmicas e práticas do curso, colaborar com o processo de avaliação e autoavaliação, e buscar oportunidades de desenvolvimento contínuo e profissional.

Já o Setor Produtivo e a Comunidade possuem as funções de colaborar com as instituições de EPT na definição das demandas e necessidades do mercado de trabalho, oferecer estágios, aprendizagens práticas e oportunidades de emprego para os estudantes, e participar dos conselhos consultivos e outros fóruns de discussão sobre EPT. Suas responsabilidades incluem contribuir para a atualização e relevância dos currículos de EPT, proporcionar ambientes de aprendizagem prática e oportunidades de desenvolvimento profissional, e participar ativamente na formação e integração dos estudantes no Mundo do Trabalho.

Por fim, temos o último ator, as Famílias, que têm como função apoiar os estudantes em seu processo educacional e de formação profissional, bem como colaborar com a instituição de ensino na construção de um ambiente educativo propício. Suas responsabilidades incluem incentivar a participação ativa dos estudantes nas atividades educacionais e estar envolvidas no acompanhamento do desempenho e desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, é importante destacar que esses atores desempenham papéis cruciais para o sucesso do sistema educacional. Assim, a colaboração e a integração entre eles são essenciais para se garantir uma educação profissional e tecnológica de qualidade, inclusiva e

alinhada às demandas do Mundo do Trabalho e da sociedade.

Seguindo, na organização e funcionamento da EPT, são definidas as modalidades de cursos, que podem ser de Formação Inicial e Continuada (FIC), Técnicos de Nível Médio e Superiores de Tecnologia. Assim, os cursos FIC possuem curta duração, podendo ser de algumas semanas a alguns meses, com carga horária entre 160 e 500 horas, que visam à formação, qualificação, requalificação e aperfeiçoamento profissional. Esses cursos são destinados tanto a pessoas que já estão no Mundo do Trabalho, e desejam aprimorar suas habilidades, quanto àquelas que buscam ingressar em um novo campo profissional e não exige, necessariamente, a conclusão do ensino médio.

Os cursos técnicos são voltados para a formação técnica com duração de 1 a 3 anos, e podem ser ofertados de maneira integrada ao Ensino Médio, que ofertam a formação técnica junto à educação básica, com um currículo unificado, abrangendo componentes do ensino médio e formação técnica, tendo como público-alvo estudantes matriculados no ensino médio regular; concomitantes ao Ensino Médio, que permitem a formação técnica paralelamente ao ensino médio, ou seja, o estudante cursa ensino médio e formação técnica em instituições diferentes ou horários distintos na mesma instituição, tendo como público-alvo estudantes que desejam qualificação técnica enquanto completam o ensino médio; e, por último, subsequentes ao Ensino Médio, que oferecem a formação técnica após a conclusão do ensino médio. Com isso, tem-se a oferta do curso técnico independente do ensino médio, possuindo como público-alvo estudantes que concluíram o ensino médio e buscam qualificação técnica. A relação dos cursos técnicos com suas características está disponível no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT¹⁵.

Há, ainda, as especializações técnicas, que se estruturam como cursos de curta duração que visam à formação de profissionais com competências técnicas específicas para atuar em áreas determinadas, complementando a formação obtida em cursos técnicos de nível médio. Já os cursos superiores de Tecnologia são cursos de graduação que conferem ao concluinte o título de tecnólogo. Estes cursos são mais curtos que os bacharelados e licenciaturas e focam na formação profissional, preparando o aluno diretamente para o Mundo do Trabalho em áreas específicas. Possuem duração de 2 a 3 anos. No âmbito da educação superior, há a pós-graduação, em que se desenvolvem as especializações mestrado e doutorado.

Além das modalidades de cursos e suas formas de oferta, a legislação estabelece a organização curricular, pautada por quatro perspectivas. A primeira é a Formação Geral, que

¹⁵ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT está disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>

está estruturada na proposição das disciplinas básicas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. O objetivo dessa formação é garantir uma formação integral e o desenvolvimento de competências básicas, essenciais para a construção do conhecimento e a preparação dos estudantes para os desafios acadêmicos e profissionais.

A segunda perspectiva é a Formação Técnica e Profissional, que inclui disciplinas específicas da área técnica, abrangendo tanto teoria quanto prática. Essa formação tem como objetivo desenvolver competências técnicas e habilidades práticas no campo profissional, preparando os estudantes para atuarem de maneira eficiente e competente no mercado de trabalho. A terceira perspectiva é composta pelos Projetos Integradores, que envolvem atividades práticas e projetos que integram conhecimentos de diferentes disciplinas. O objetivo desses projetos é a aplicação prática do conhecimento adquirido em sala de aula e o desenvolvimento de competências transversais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico.

Ademais, há a perspectiva do Estágio Supervisionado, que, embora não seja obrigatório, possui uma duração variável conforme o curso e a área de formação. O estágio tem como objetivo proporcionar experiência prática no ambiente de trabalho, permitindo que os estudantes apliquem os conhecimentos teóricos sob a supervisão de profissionais qualificados, o que contribui significativamente para a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho.

Após a organização curricular, têm-se a avaliação, o aproveitamento e a certificação, os quais são pilares fundamentais na educação profissional e tecnológica. A avaliação contínua é uma prática que se destaca, utilizando métodos formativos e somativos como provas teóricas e práticas, projetos, portfólios e autoavaliações. Essa abordagem tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento integral do estudante, assegurando a aquisição das competências necessárias para sua formação profissional. A avaliação contínua permite uma visão abrangente e dinâmica do progresso do aluno, promovendo um aprendizado mais efetivo e ajustado às necessidades individuais.

O aproveitamento de estudos é um aspecto que envolve o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas em diferentes contextos educativos ou profissionais, o qual é o tema central desta pesquisa. Esse processo é realizado através da análise de documentos, bem como da aplicação de provas ou entrevistas para validar o aproveitamento ou as competências adquiridas ao longo da vida. Essa prática é crucial para valorizar as experiências prévias dos estudantes, permitindo uma progressão educacional mais eficiente e personalizada, além de evitar a duplicação de esforços e acelerar a conclusão dos cursos.

Por fim, a certificação desempenha um papel vital na formalização e no reconhecimento das competências adquiridas pelos estudantes. A certificação modular permite a emissão de certificados ao final de cada módulo ou etapa do curso, facilitando a mobilidade acadêmica e a inserção progressiva no Mundo do Trabalho. Já o diploma é concedido ao término do curso completo, conforme os requisitos curriculares e de estágio estipulados pela legislação vigente. Esse processo de certificação garante que os egressos estejam devidamente qualificados, reforçando a credibilidade da formação recebida e aumentando suas oportunidades profissionais.

Como último aspecto a ser observado no que tange à organização e ao funcionamento da EPT, tem-se a formação docente, que é necessária para assegurar a qualidade da educação profissional e tecnológica. A qualificação dos profissionais é a base deste processo, exigindo formação adequada na área de atuação e experiência profissional relevante. Este requisito visa garantir que os docentes possuam as competências necessárias para proporcionar uma educação de excelência, alinhada às demandas contemporâneas do Mundo do Trabalho.

A formação continuada é igualmente essencial para manter os docentes atualizados com as novas tecnologias e metodologias de ensino. A oferta de cursos, workshops e programas de desenvolvimento profissional são estratégias fundamentais para este fim. Esses programas proporcionam aos professores a oportunidade de aprimorar suas habilidades, adaptar-se a novos contextos educacionais e inovar em suas práticas pedagógicas. Além disso, políticas de valorização, como planos de carreira bem definidos, salários compatíveis com a responsabilidade e a importância da função docente, e incentivos para a formação continuada, são medidas essenciais.

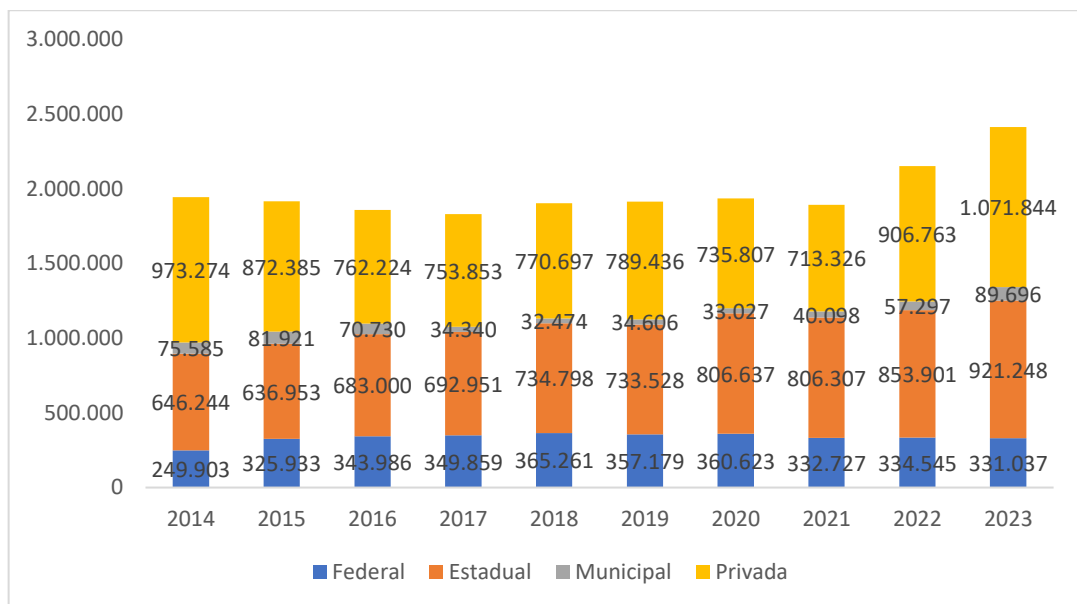
Quanto aos itens discutidos na organização e no funcionamento da EPT, nota-se que esses possuem como propósito garantir flexibilidade, qualidade e relevância, atendendo plenamente às necessidades dos estudantes e do Mundo do Trabalho, bem como propiciar a oferta diversificada de cursos, a definição clara da duração dos programas, a implementação de avaliações contínuas e a certificação adequada, juntamente com a formação contínua e a valorização dos docentes. Esses elementos combinados asseguram que a EPT se mantenha dinâmica e alinhada às demandas atuais, preparando os estudantes de maneira eficiente e eficaz para os desafios profissionais.

1.4.5 Desafios da EPT

Como dito anteriormente, na análise do contexto da EPT no Brasil, nota-se que esse

possui inúmeros desafios. Esse cenário é facilmente percebido, por exemplo, ao se verificar o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio - EPTNM no Brasil, como citado na introdução desta pesquisa. Isso porque, em 2023, o Brasil possuía 2,41 milhões de matrículas nessa modalidade, número esse que não mudou muito nos último 10 anos, conforme descrito no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio por dependência administrativa - Brasil – 2014 a 2023



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024a).

A partir dos dados do Gráfico 10, ao ser feita uma análise das matrículas na EPTNM por dependência administrativa, na esfera federal, houve crescimento de 32,47% de 2023 (365.261) em relação a 2014 (249.903). Mas houve uma queda nas matrículas de 2022 para 2023. Apesar de ter havido um crescimento de 2014 para 2023, esse resultado é muito tímido, tendo em vista que a esfera federal tem em sua base de instituição a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que, em 2014, era composta por 562 unidades, número que ampliou para 685 em 2024. Contudo, essa expansão não resultou numa alteração significativa no número de matrículas do cenário atual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, como se propunha, pois os Institutos Federais continuam enfrentando desafios consideráveis na construção de sua identidade, os quais têm replicado o modelo das universidades, além de priorizarem os cursos superiores em detrimento dos cursos técnicos (IFRN, 2014; Castioni; Carvalho; Sá Filho, 2019; Magalhães; Castioni, 2019; Brasil, 2024e).

Na esfera estadual, as matrículas mostraram crescimento contínuo de 2014 a 2023, com exceção de 2015, em que o número de matrículas foi inferior ao de 2014. Assim, em 2023, foram realizadas mais de 921 mil matrículas. Ao se comparar o resultado obtido em 2023 em relação ao ano de 2014, tem-se um crescimento de 43%, resultado esse que está atrás apenas da rede privada, e que possui grande potencial de expansão.

Devido à proposta do Governo Federal de reduzir os juros das dívidas dos estados brasileiros com a União entre 2025 e 2030, a principal contrapartida para os estados será o compromisso com a criação e ampliação das matrículas em educação profissional técnica integrada ao ensino médio em tempo integral, visando expandir o ensino médio técnico no Brasil, o qual será visto a seguir. Isso porque o Brasil possui uma das taxas mais baixas do mundo (11%), ficando atrás de países sul-americanos como Chile (28%) e Colômbia (30%).

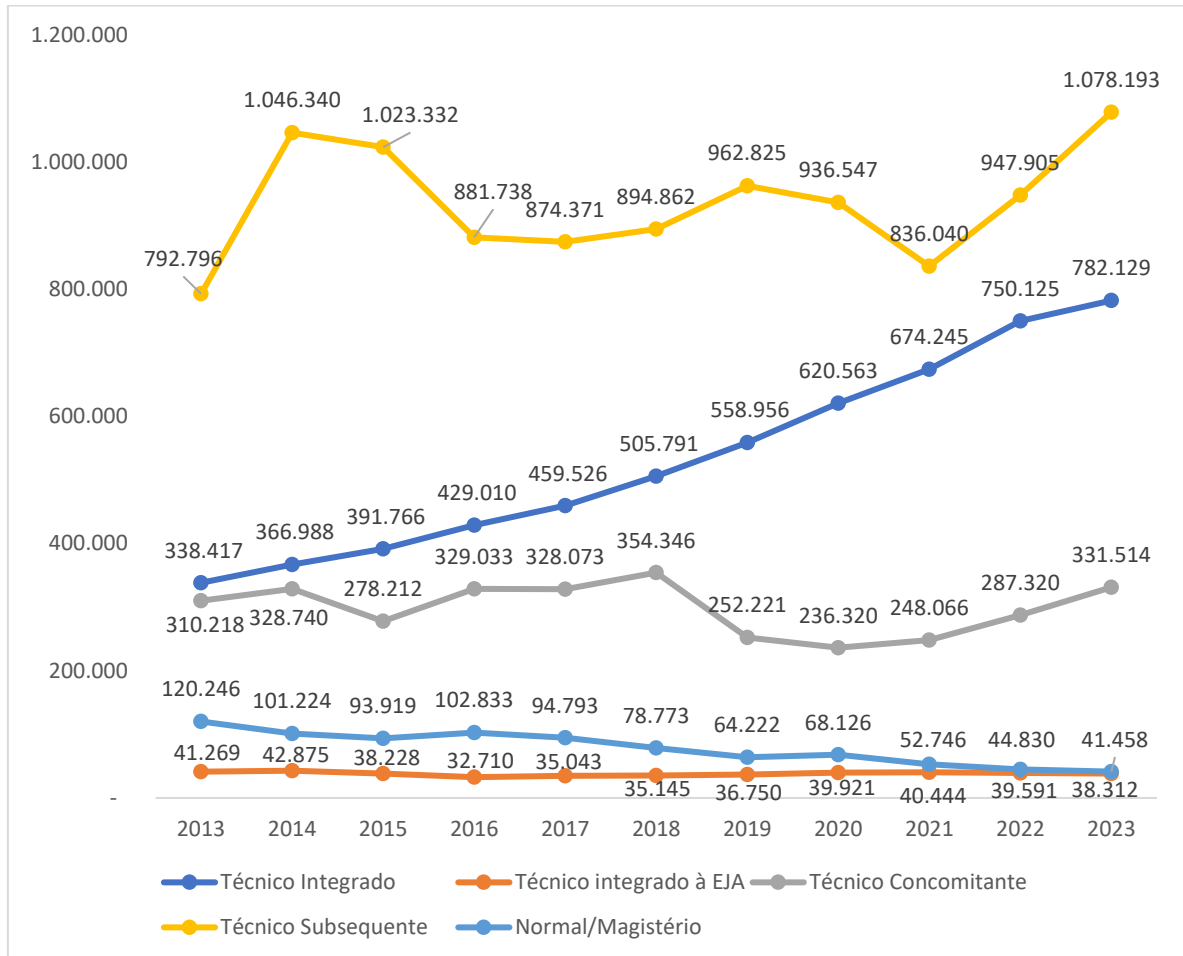
Já as matrículas municipais apresentaram volatilidade, com flutuações ao longo dos anos. Assim, elas variaram de 75.585 em 2014, caindo para um ponto baixo de 32.474 em 2018, e depois subindo novamente para 89.696 em 2023.

Por fim, tem-se a esfera privada, em que as matrículas somente ultrapassaram o resultado obtido em 2014 (973.274) e em 2023 (1.071.844).

Ao ser feita uma análise geral, observa-se que, em 2014, o número total de matrículas foi de 1,9 milhão, resultado que foi seguido de uma ligeira queda nos anos seguintes, com o ponto mais baixo em 2017, que teve um total de 1,8 milhão de matrículas. Outro aspecto observado é que, de 2018 a 2020, houve um crescimento no número de matrículas, porém, em 2021, houve uma queda, retomando seu crescimento em 2022 e 2023, obtendo assim o melhor resultado desde 2014. Assim, comparando o ano de 2023 com 2014, tem-se um crescimento de 24,1%.

Outro aspecto a destacar acerca das matrículas realizadas na Educação Profissional é o fato de que quase a metade das matrículas (47,5%) é realizada no tipo de oferta de cursos técnicos subsequentes, como apresentado no Gráfico 11.

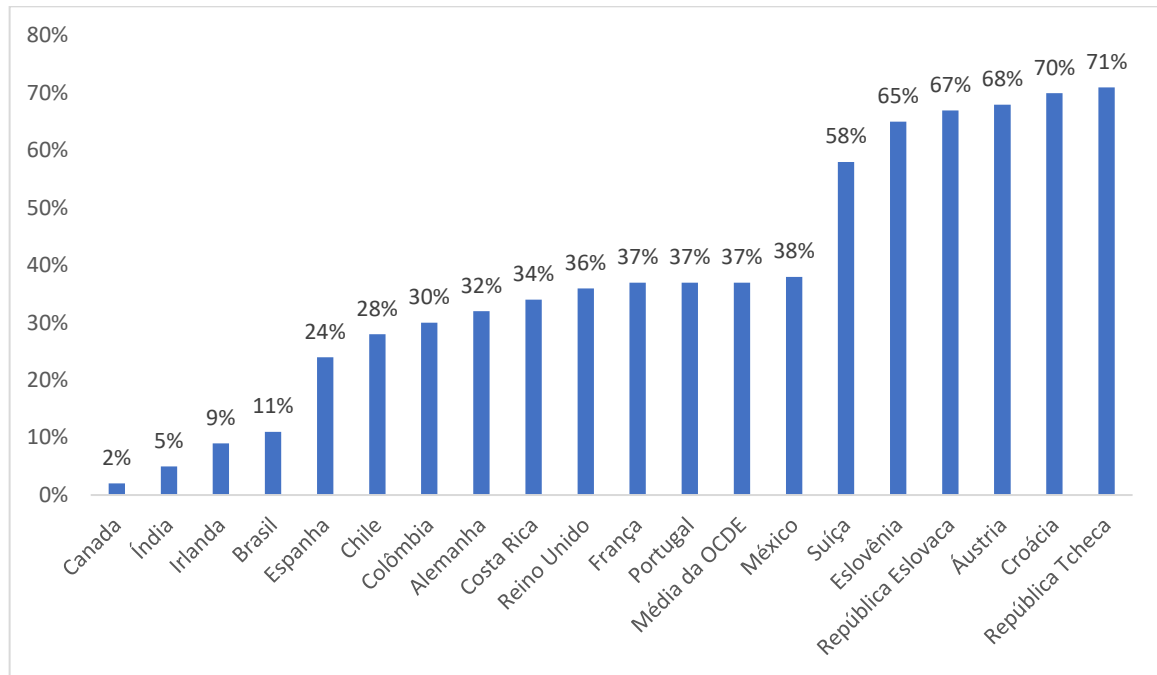
Gráfico 11 Distribuição de matrículas em EPT de nível médio, por tipo de oferta - Brasil - 2013 - 2023



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2023c).

Apesar de nos últimos anos o número de matrículas de Educação Profissional ter voltado a crescer, existe muito a ser feito. De acordo com o relatório *Education at a Glance 2023* da OCDE, no Brasil, a taxa de estudantes do ensino médio matriculados na educação profissional é de 11% contra 37% na média da OCDE e 71% da República Tcheca, país com o melhor desempenho (OCDE, 2024a). No Gráfico 11, detalha-se essa realidade.

Gráfico 12 - Taxa de estudantes do Ensino Médio matriculados na Educação Profissional em diversos países (2021)

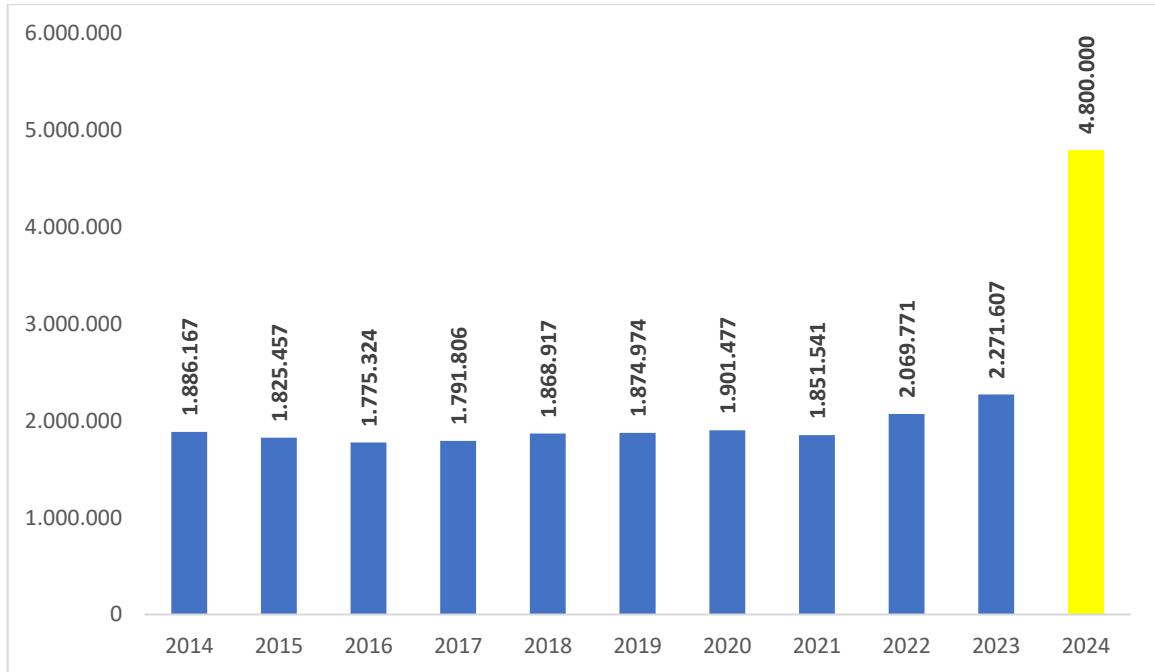


Fonte: Elaborado pelo Autor a partir do Relatório *Education at a Glance 2023* (OCDE, 2024a, p.164).

Nota-se, por meio do gráfico, que o Brasil só possui melhor desempenho que o da Irlanda, Índia e Canadá. Verifica-se que essa realidade é mais desafiadora ao se analisar a realização da meta proposta no PNE de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Nesse sentido, em 2013, de acordo com o Censo Escolar daquele ano, havia, aproximadamente, 1.600.000 (um milhão seiscentos mil) matrículas na educação profissional técnica de nível médio. Assim, para se atingir o desafio de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, precisaria chegar em 2024 com, aproximadamente, 4.800.000 (quatro milhões oitocentos mil) matrículas na educação profissional técnica de nível médio, das quais pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Ao se observar os dados apresentados no Gráfico 12, nota-se que é necessário um crescimento significativo em 2024 para atingir a meta proposta.

Gráfico 13 - Matrículas realizadas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil de 2014 a 2023 e matrículas que devem ser realizadas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, em 2024, para atingir a Meta 11



Fonte: Elaborado pelo Autor, a partir do Novo Monitoramento do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2023a).

Na análise do Gráfico 13, tem-se que, de 2014 a 2023, um crescimento de mais de 385 mil matrículas, o que representa um percentual de 20% de 2023 em relação a 2014. Quando se observa o ano de 2023 em relação ao de 2022, obteve-se um crescimento de mais de 200 mil matrículas, ou seja, 10%. Mesmo com esse crescimento significativo em 2023, para cumprir a meta 11 do PNE, será necessário um crescimento de, aproximadamente, 2.500.000 (dois milhões e quinhentos mil) matrículas, ou seja, um crescimento percentual de 111% nas matrículas em relação a 2023, resultado esse nunca alcançado nos anos anteriores.

Além da meta 11, o PNE também trouxe outra meta que tem vínculo com a Educação Profissional, a meta 10, que tem como objetivo oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Em relação a essa meta, tem-se a seguinte realidade, apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 - Número absoluto e percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil - 2013-2022

Etapa de Ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
EJA EF oferta regular	2.440.151	2.285.645	2.115.217	2.043.623	2.161.168	2.102.460	1.925.784	1.740.841	1.707.462	1.656.633
EJA EF integrada à EPT	64.739	58.839	67.394	61.912	11.736	5.695	11.799	9.328	17.667	35.188
Total EJA EF	2.504.890	2.344.484	2.182.611	2.105.535	2.172.904	2.108.155	1.937.583	1.750.169	1.725.129	1.691.821
% EJA EF integrada à EPT	2,6%	2,5%	3,1%	2,9%	0,5%	0,3%	0,6%	0,5%	1,0%	2,1%
EJA EM oferta regular	1.284.048	1.266.171	1.270.198	1.342.137	1.383.046	1.395.658	1.294.492	1.207.670	1.189.915	1.020.203
EJA EM integrada à EPT	41.269	42.875	39.060	34.502	42.766	42.175	41.593	44.910	47.278	62.404
Total EJA EM	1.325.317	1.309.046	1.309.258	1.376.639	1.425.812	1.437.833	1.336.085	1.252.580	1.237.193	1.082.607
% EJA EM integrada à EPT	3,1%	3,3%	3,0%	2,5%	3,0%	2,9%	3,1%	3,6%	3,8%	5,8%
EJA integrada à EPT	106.008	101.714	106.454	96.414	54.502	47.870	53.392	54.238	64.945	97.592
Total EJA	3.830.207	3.653.530	3.491.869	3.482.174	3.598.716	3.545.988	3.273.668	3.002.749	2.962.322	2.774.428
% EJA integrada à EPT	2,8%	2,8%	3,0%	2,8%	1,5%	1,3%	1,6%	1,8%	2,2%	3,5%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Inep (Brasil, 2023a).

Na análise do Quadro 5, tem-se que o percentual mais alto atingido nas matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, foi de 3,5% realizado em 2022, percentual muito distante dos 25% previstos na meta 10. Esses dados, alinhados aos apresentados em relação à meta 11, reforçam os desafios que o Brasil possui em relação à Educação Profissional, que não correspondem apenas à atualidade, mas que são herdados de um histórico de desvalorização da Educação Profissional, o qual, além de colocar essa modalidade de ensino em segundo plano, também, até o momento, não conseguiu consolidar de forma eficiente programas e ou políticas públicas ao longo dos anos. Aspectos esses que fazem com que o Brasil ainda se configure entre os países com menor oferta de EPT (Moraes; Albuquerque, 2020).

1.5 FECHAMENTO

Partindo do exposto neste capítulo, é possível aferir que o Mundo do Trabalho está passando uma transformação e que, no contexto brasileiro, está lastreado por problemáticas como analfabetismo, baixa escolaridade, abandono escolar e desemprego. Destaca-se que esses obstáculos se intensificaram com a pandemia de Covid-19, gerando implicações socioeconômicas, tais como: a contração do crescimento do Produto Interno Bruto - PIB de diversos países, ocasionando, assim, queda imediata da atividade econômica; desaceleração na demanda global, afetando em particular as exportações e o turismo; ampliação das desigualdades existentes no acesso e na qualidade da educação (OCDE, 2020a), também fez com que se ampliasse a defasagem escolar. Um exemplo trágico é a dispersão das perdas de escolaridade durante a pandemia: em média, os estudantes perderam um ano e meio de ensino,

o que se traduz em 10 por cento de rendimentos perdidos ao longo da vida (Bird, 2023, p. 5).

Além dessas problemáticas, é notório que a EPT possui inúmeros desafios, entre eles, o não cumprimento em especial das metas 10 e 11 do PNE. Nesse sentido, foi demonstrada a seguinte realidade em relação à meta 10, que visa oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Contudo, como dito anteriormente, o percentual mais alto atingido nas matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, foi de 3,5% realizado em 2023, percentual muito distante dos 25% previstos na meta 10.

Em relação à meta 11, que tem como proposta triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e a expansão do atendimento gratuito, de 2015 a 2022, obteve-se um crescimento médio 5% do ano vigente ao ano anterior, e que, apesar do crescimento significativo de 19,5%, de 2022 para 2023, para a realização da referida meta, seria necessário um crescimento de 2023 para 2024 de 71%.

Assim, para se romper com esses gargalos, é oportuno pensar prováveis caminhos e estratégias que tenham como foco central contribuir para o aumento da escolaridade, qualificação profissional e empregabilidade dos trabalhadores brasileiros. Sendo assim, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências surge como uma possibilidade a ser utilizada nos próximos anos em razão de otimizar o processo de consolidação dos saberes e competências dos trabalhadores.

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO NOVO TRABALHADOR

O presente capítulo tem como objetivo discutir a noção de competência, conceituando e tipificando-a. Por último, descreve quais serão as exigidas no Mundo do Trabalho.

2.1 COMPREENDENDO COMPETÊNCIA

O conceito de competência foi formulado por Burrhus Frederic Skinner, em seu livro *Verbal Behavior*, publicado pela primeira vez em 1957 (Castioni, 2010, p. 154). Todavia, ela é uma palavra polissêmica, em razão do seu uso em diversos contextos e campos de conhecimento (Kuller, 2013). Assim, Bitencourt (2001) argumenta que a expressão competência era utilizada na linguagem jurídica no fim da Idade Média, mas, com o passar dos anos, o termo evoluiu e se consolidou em diversas concepções de competência (Lima, 2005), Silva (2012), Ribeiro (2013), Swiatkiewicz (2014), Francisco (2015), Coelho (2019). De acordo com M. Fleury e A. Fleury (2001), as literaturas americana e europeia, especialmente francesa, enriqueceram a construção do conceito de competência.

Nesse sentido, os autores estabelecem que, nos Estados Unidos da América (EUA), o debate relacionado à competência iniciou com o texto *Testing for Competence rather than Intelligence* de McClelland, em 1973. Na França, as discussões surgiram no mesmo período, com o questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional com o foco principal na técnica, ou seja, no saber fazer focado na prática. Na literatura francesa, nos anos de 1990, o debate buscou consolidar o conceito de competência para além da qualificação.

Todavia, o debate sobre competências, suscitado primeiramente na França, teve seu primeiro impulso na Inglaterra, a partir de 1987, com a adoção de modelos baseados em competências. Outros autores trouxeram contribuições significativas a esta discussão, tais como: Richard Boyatzis, nos anos de 1980, Philippe Perrenoud, na década de 1990, e diversos outros a partir dos anos 2000 (Castioni, 2010).

Já no Brasil, as discussões iniciam possuindo como base a literatura americana e, depois, os autores franceses, como Le Boterf, Zarifiyam, e autores ingleses, como Jacques, Billis e Rowbottom, Stamp e Stamp, como expõem M. Fleury e A. Fleury (2001). Entretanto, muitos

conceitos e abordagens foram concebidos, no Quadro 6, elaborado a partir de Bitencourt (2001), no qual se descrevem diversos conceitos e suas ênfases:

Quadro 6 - Brasil: Conceitos de Competências

Nº	Autor	Conceito
1	McClelland (1973, p. 1-4)	“Competência é uma característica subjacente a uma pessoa e está relacionada ao desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação”.
2	Goldberg (1974, p. 26)	“[...] podemos tratar de definir a competência profissional como a habilidade (estratégica) para produzir, de forma empiricamente demonstrável e graças a uma otimização de recursos, mudanças desejáveis (e socialmente aprovadas) no ambiente, neutralizando - tanto quanto possível - a produção de mudanças indesejáveis (e socialmente não aprovadas) [...]”.
3	Boyatzis (1982, p. 23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização”.
4	Boog (1991, p. 16)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.
5	Spencer, L. e Spencer, S. (1993, p. 9)	“A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”.
6	Sparrow e Bognanno (1994, p. 3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa”.
7	Moscovici (1994, p. 26)	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade”.
8	Cravino (1994, p. 161)	“As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes, por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho”.
9	Parry (1996, p. 48)	“Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”.
10	Sandberg (1996, p. 411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos”.
11	Bruce (1996, p. 6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem”.
12	Boterf (1997, p. 267)	“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”.
13	Magalhães <i>et al.</i> (1997, p. 14)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”.
14	Durand (1998, p. 3)	“Conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito”.
15	Dutra <i>et al.</i> (1998, p. 3)	“Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de

		conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (<i>input</i>)”.
16	Hase <i>et al.</i> (1998, p. 9)	“Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções [...]. A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões”.
17	Perrenoud (1998, p.1)	“A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências”
18	Ruas (1999, p. 10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”
19	Fleury, M. e Fleury, A. (2000, p. 21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.
20	Hipólito (2000, p. 7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.
21	Davis (2000, p. 1-15)	“As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho [...]. São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho”.
22	Zarifian (2001, p. 66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”.
23	Becker <i>et al.</i> (2001, p. 156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas”.
24	Mills <i>et al.</i> (2002, p. 9)	“Competência é a capacidade de fazer algo”.
25	Kuenzer (2002, p. 8)	“Competência como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele tem sido vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos”.
26	Lima (2005, p. 372)	“Competência é a mobilização de diferentes atributos para resolver com pertinência e sucesso uma série de situações da prática profissional”.
27	Aguiar e Ribeiro (2009, p. 374)	“Competência como o desenvolvimento de atributos (cognitivos, psicomotores e afetivos) que, combinados, ensejam distintas maneiras de realizar, com sucesso, tarefas essenciais e características de determinada prática profissional”.
28	Zabala e Arnau (2010, p. 37)	“Competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”.
29	Rios (2011, p. 57-58)	“Saber fazer bem em uma dupla dimensão: técnica e política”.
30	Brandão <i>et al.</i> (2012, p. 524)	“Competência é tradicionalmente definida como a ação ou atuação

		do indivíduo em determinado contexto profissional”.
31	Swiatkiewicz (2014, p. 665)	“Competências, habilidades ou capacidades constituem características que possibilitam a uma pessoa atingir determinado desempenho ou resultado, contudo, não devem ser confundidas com o próprio resultado ou desempenho, que pode variar dependendo, entre outros fatores, da motivação”.
32	Dallabona (2019, p. 350)	“Competência é a junção de conhecimentos, habilidades e atitudes que podem auxiliar ao se fazer qualquer trabalho”.
33	SENAI (2019, p. 24)	“Competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para desempenhar funções e/ou atividades típicas, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho”.
34	Silva <i>et al.</i> (2020, p. 3)	“As competências são características incertas que mulheres e homens desenvolvem ao longo de suas vidas. Elas agrupam as capacidades, habilidades e conhecimentos, caracterizando-se pela integração cognitiva, metodológica e técnica, que compõem um perfil profissional”.

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir de Bitencourt (2001)¹⁶.

Essas definições têm em comum três aspectos: conhecimentos, habilidades e atitudes, ou, como popularmente denominado, C.H.A. Esse entendimento coaduna com o exposto por Manfredi (1998) em que o conceito de competência está historicamente ancorado nos conceitos de capacidades e habilidades, constructos herdados das ciências humanas, da psicologia, da educação e da linguística.

Então, a presente pesquisa tomará como referência as ideias de competência preconizadas por autores como: Zarifian (1995, 2001), Schwartz (1996, 1998, 2000, 2016), Perrenoud (1999a, b, 2000) e outros. Com isso, torna-se fundamental conceituar conhecimentos, habilidades e atitudes.

Assim, os conhecimentos estão relacionados ao saber, às habilidades, ao saber fazer e às atitudes ao saber ser (Durand, 1998; Senai, 2013; Dallabona *et al.*, 2019). Todavia, apesar dessa diferenciação, não se pode subordinar o saber técnico (saber como) ao saber teórico (saber que), como reforça Barato (2008, p. 11). Desse modo, rompe-se com a proposta costumeiramente utilizada, que “priorizava a menor relevância e a subordinação da prática à teoria descontextualiza da vida real” (Cordão; Moraes, 2017, p. 126).

Diante disso, o saber (conhecimentos) corresponde aos conjuntos estruturados de informação assimilada, que tornam possível entender o mundo (Durand, 1998) e está ligado ao domínio cognitivo (Inácio, 2007 *apud* Silva, 2015). Já o saber fazer (habilidades) implica utilizar o conhecimento aprendido, bem como colocá-lo em prática (Dallabona *et al.*, 2019) e representa o domínio psicomotor (Inácio, 2007 *apud* Silva, 2015). Por fim, o saber ser (atitudes)

¹⁶ Além dos conceitos apresentados por Bitencourt (2001), foram acrescentadas definições de competência de outros autores.

está relacionado com as características pessoais que contribuem para a qualidade das interações humanas no trabalho e a formação de atitudes de autodesenvolvimento (Gondim; Brain; Chaves, 2003), bem como está relacionado ao domínio socioafetivo (Inácio, 2007 *apud* Silva, 2015).

Entender esses fatores foi primordial, pois tem-se como ponto de partida que competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para desempenhar funções e/ou atividades típicas, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho (Senai, 2019). Esse conceito é estruturado na concepção de Perrenoud (1999) que define competência como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. O referido conceito foi evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e de 2012, e está preconizado no art. 6, inciso VI, da Resolução nº 3, de 2018, o qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definindo competências como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do Mundo do Trabalho.

Outros autores seguem a mesma linha de pensamento no que tange à definição de competência, tais como Lima (2005), que diz que competência é a mobilização de diferentes atributos para resolver com pertinência e sucesso uma série de situações da prática profissional; Manfredi (1998) entende como a capacidade de mobilizar saberes para dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta a outra e que, historicamente. Ancora-se nos conceitos de capacidades e habilidades, constructos herdados das ciências humanas - da psicologia, educação e linguística.

Nesse sentido, valoriza-se a experiência dos sujeitos no processo de aprendizagem, como afirmam Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p.137): “Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”.

Corroborando essa ideia, Cavaco (2007, p.134) diz que “os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo da vida”. Seguindo a mesma perspectiva, Mendonça e Adaid (2018) entendem, com base no pensamento de John Dewey, que a construção da aprendizagem é alimentada na contínua articulação entre teoria e prática, ou seja, entre educação e experiência. Ao conjecturar acerca da aprendizagem experiencial, há que evidenciar que está ligada à ação, como estabelece Alcoforado (2014). Tal como

propunham Vygotsky e Piaget, ela precede, geneticamente, as outras formas de aprendizagem, mantendo-se ao longo de toda a vida, de maneira a garantir o equilíbrio, ainda que sempre transitório e mutável, entre o sujeito e o contexto. Dessa forma, a aprendizagem é definida como “[...] o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência” (Kolb, 1984, p. 38 *apud* Lima, 2015, p.128).

Possuindo esses conceitos como referência, nota-se que as competências estão atreladas às capacidades, habilidades e atitudes exigidas no Mundo do Trabalho. Dessa forma, ressalta-se que a proposta deste estudo focará competências sob esse viés, ou seja, competências estabelecidas a partir de uma análise funcional, as quais estão centradas nos resultados que o trabalhador deve demonstrar numa função produtiva e não circunscrita somente a uma situação profissional específica (Senai, 2004b).

2.2 *HARD SKILLS* e *SOFT SKILLS*

Diante do exposto, serão utilizadas duas categorias para estruturar as competências, que são: as competências específicas ou técnicas, denominadas *hard skills*, e as competências socioemocionais ou cognitivas, chamadas de *soft skills* (Maciente, 2012; Swiatkiewicz, 2014; Bolli; Renold, 2015; Wikle; Fagin, 2015; Rajadurai *et al.*, 2018). As competências específicas (*hard skills*) são o conjunto de funções, subfunções e seus respectivos referenciais de qualidade que, juntos, expressam as principais atividades requeridas para o desempenho de uma ocupação (Senai, 2019, p. 36).

Outros autores também definem as *hard skills* como: “habilidades de foro técnico, particularmente as adquiridas por meio de uma formação profissional, acadêmica ou da experiência adquirida” (Swiatkiewicz, 2014, p. 667). Alinhados a esse conceito, Silva (2012) e Coelho (2019) dizem que as *hard skills* são focadas em questões técnicas. Outro aspecto a destacar é que, de acordo com Ibrahim, Boerhannoeddin e Bakare (2017), as *hard skills* são mais fáceis de serem observadas, medidas e quantificadas. De acordo com estudo realizado pela LinkedIn (2019), entre as competências mais exigidas, em 2019, estavam as *hard skills* relacionadas com computação na nuvem, Inteligência Artificial (IA), *UX Design*, Desenvolvimento de Aplicativos Móveis, Produção de vídeo, Gestão de Vendas, Desenvolvimento de Jogos (*games*), *Marketing* de mídias sociais, Ciência de Dados, entre outras.

Quando se fala de *soft skills*, esses são entendidos como atributos e competências pessoais que permitem ao indivíduo melhorar as suas interações com os outros e com o mundo

em seu redor (Francisco, 2015). Ribeiro (2013) confirma esse conceito ao dizer que as *soft skills* são capacidades, características, habilidades, atributos e qualidades pessoais. Dessa maneira, elas se relacionam diretamente com aspectos emocionais, tais como a capacidade de interagir com as pessoas, bem como em ter iniciativa na resolução de problemas, e hábitos pessoais.

Sendo assim, as *soft skills* representam uma combinação dinâmica de habilidades cognitivas e metacognitivas, habilidades interpessoais, intelectuais e práticas. Diante disso, elas ajudam as pessoas a se adaptarem e a se comportarem positivamente para que possam lidar de forma eficaz com os desafios de sua vida profissional e cotidiana (Haselberg *et al.*, 2012).

No Quadro 7, é expressa uma estrutura para desenvolvimento de habilidades sociais que identificam as competências sociais e digitais mais exigidas na União Europeia (UE), descritas por empregadores, licenciados e trabalhadores.

Quadro 7 - Estrutura para desenvolvimento de *Soft Skills* mais exigidas na União Europeia

Habilidades sociais (interpessoal)	Habilidades pessoais (intrapessoal)	Habilidades metodológicas	Habilidades digitais (suaves)
Comunicação: Capacidade de transmitir ideias, informações e opiniões de forma clara e convincente, tanto verbalmente como por escrito, ao mesmo tempo em que ouve e é receptivo às propostas dos outros.	Liderança: A capacidade de motivar e orientar outras pessoas para que contribuam de forma eficaz e adequada para a realização dos objetivos. Definição de autoliderança: autoliderança é a prática de influenciar intencionalmente seu pensamento, sentimento e comportamento para atingir seu (s) objetivo (s).	Aprendendo a aprender: Capacidade de autoavaliar as necessidades de conhecimentos (teóricos ou práticos) e de tomar medidas para adquirir e implementar esses conhecimentos, mantendo uma atitude flexível e aberta à aprendizagem ao longo da vida profissional.	Informação e processamento de dados: A capacidade de identificar, localizar, recuperar, armazenar, organizar e analisar informações digitais, julgando sua relevância finalidade.
Trabalho em equipe: A capacidade de construir relações de participação e cooperação com outras pessoas. Envolve compartilhar recursos e conhecimentos, harmonizando interesses e contribuindo ativamente para o alcance dos objetivos da organização.	Autoavaliação: A capacidade de observar o progresso, o desenvolvimento e o aprendizado de alguém para determinar seus pontos fortes e quais áreas precisam ser melhoradas.	Habilidades analíticas: A capacidade de tirar conclusões e previsões para o futuro, obtendo informações de diferentes fontes e estabelecendo relações de causa e efeito.	Comunicação: A capacidade de se comunicar em ambientes digitais, compartilhar recursos por meio de ferramentas on-line, conectar-se com outras pessoas e colaborar por meio de ferramentas digitais, interagir e participar de comunidades e redes, consciência intercultural.
Gestão de Conflitos: A capacidade de gerenciar conflitos, o que significa	Adaptabilidade e Flexibilidade: A capacidade de	Criatividade e inovação: Capacidade de contribuir com novas ideias para	Criação de conteúdo: A capacidade de criar e editar novos

estimular, regular ou resolver conflitos entre duas ou mais partes.	redirecionar o curso de ação para cumprir as metas em uma nova situação. A capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações e / ou de mudar ou ser mudado de acordo com as situações ou circunstâncias.	desenvolver melhorias nos produtos ou serviços da organização, bem como nas atividades desempenhadas na função, com o objetivo de responder às necessidades de evolução da organização.	conteúdos (de processamento de texto a imagens e vídeo); integrar e reelaborar conhecimentos e conteúdos anteriores; produzir expressões criativas, saídas de mídia e programação; lidar e aplicar direitos e licenças de propriedade intelectual.
Negociação: Capacidade de argumentar de forma clara e coerente e conciliar diferentes opiniões para chegar a um acordo que satisfaça a todos com o objetivo de alcançar os objetivos propostos.		Solução de problemas: A capacidade de trabalhar os detalhes de um problema para chegar a uma solução. Pode incluir operações matemáticas ou sistemáticas e pode ser um indicador das habilidades de pensamento crítico de um indivíduo. Consiste em quatro etapas básicas: definição do problema; gerando alternativas; avaliar e selecionar alternativas; implementação de soluções. Inclui tomada de decisão.	Solução de problemas: A capacidade de identificar necessidades e recursos digitais, tomar decisões informadas sobre as ferramentas digitais mais adequadas de acordo com o propósito ou necessidade, resolver problemas conceituais por meio digital, usar tecnologias de forma criativa, resolver problemas técnicos, atualizar as competências próprias e alheias.

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir de União Europeia (2017)¹⁷.

Na atualidade, tem ocorrido uma mudança em relação às competências mais exigidas no Mundo do Trabalho, conforme se pode ver na Figura 5, em que é feito o comparativo entre duas pesquisas realizadas, pelo IBM *Institute for Business Value*, em parceria com a Universidade Oxford, com executivos de 48 países, com o objetivo de responder à seguinte pergunta: “Quais habilidades são mais importantes?”

As habilidades comportamentais básicas, citadas por esses executivos desses diferentes países, são: flexibilidade, autogerenciamento, trabalho em equipe, comunicação eficaz, capacidade de inovar-se, criatividade, ética e integridade. Nota-se, na Figura 5, que a ordem em que elas aparecem são diferentes do ano de 2016 para o ano de 2018. Isso quer dizer que tais

¹⁷ Tradução da língua inglesa feita pelo Autor.

habilidades requeridas sofrem alterações com o passar dos anos, acompanhando as próprias mudanças da sociedade.

Figura 5 – Comparativo de pesquisas sobre habilidades mais importantes



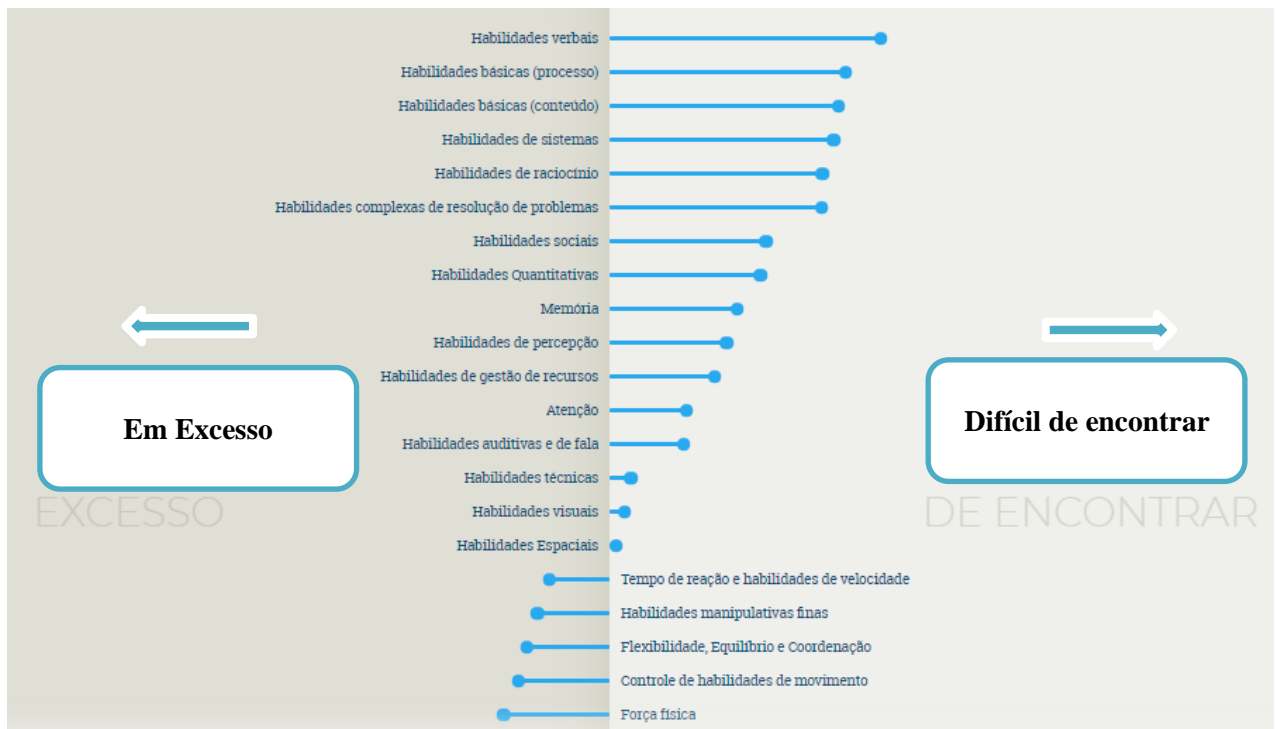
Fonte: LaPrade *et al.* (2019, p. 4).

Contudo, apesar das mudanças que estão ocorrendo, evidencia-se que os trabalhadores necessitam desenvolver tanto as *hard skills* como as *soft skills* para terem êxito no Mundo do Trabalho. Esse fato é reforçado ao se observar as figuras 6 e 7 disponíveis no banco de dados *Skills for Jobs* da OCDE que tem como objetivo:

[...] fornecer informações em nível de país e subnacionais sobre o alinhamento entre a demanda e a oferta de uma ampla gama de dimensões, incluindo habilidades cognitivas, sociais e físicas desagregadas em mais de 150 áreas de conhecimento específicas de trabalho, habilidades e Habilidades e para mais de 40 países da OCDE e economias emergentes (OCDE, 2021).

O primeiro aspecto que se nota nas figuras 6 e 7 é que há uma distinção entre as habilidades exigidas em países da OCDE e no Brasil. As figuras separam as habilidades que se encontram em excesso e aquelas difíceis de encontrar. Considerando as duas figuras, nas em excesso encontram-se: força física e habilidades de gestão de recursos. Já nas difíceis de encontrar, têm-se as habilidades verbais (nos países da OCDE) e habilidades manipulativas finais em nosso país. Enquanto em alguns países as habilidades verbais estão entre as mais difíceis de encontrar, no Brasil, elas ficam “em excesso”, na terceira colocação.

Figura 6 - Habilidades para emprego em países da OCDE



Fonte: OCDE (2021)¹⁸.

Figura 7 - Habilidades para emprego no Brasil



Fonte: OCDE (2021)¹⁹.

¹⁸ Tradução da língua inglesa feita pelo Autor.

¹⁹ Tradução do inglês feita pelo Autor.

Mediante o apresentado nas figuras, tanto na realidade dos países da OCDE quanto no Brasil, nota-se que entre as competências difíceis de encontrar ou em falta estão descritas *hard skills* e *soft skills*, demonstrando, com isso, que, apesar da mudança que está ocorrendo, em que as *soft skills* têm elevado seu grau de importância, o Mundo do Trabalho necessita de trabalhadores com ambas. Entretanto, torna-se oportuno refletir acerca das novas competências exigidas no Mundo do Trabalho.

2.3 COMPETÊNCIAS DO FUTURO QUE JÁ SÃO REALIDADE

Com descrito anteriormente, vive-se numa época de mudanças rápidas e profundas, impulsionadas pela revolução tecnológica e pela interligação global dos mercados. Essa transformação está redefinindo não apenas o que se faz, mas também como se faz. À medida que os avanços tecnológicos e as demandas do Mundo do Trabalho evoluem, os profissionais enfrentam a pressão de adquirir novas habilidades e competências para se manterem relevantes e competitivos (Castioni; Sá Filho, 2019; WEF, 2024). Diante disso, investigar essas competências, que muitas são ditas do futuro, porém, que já são realidade no Mundo do Trabalho, é prócio no desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, num mundo onde a única constante é a mudança, é fundamental compreender as competências emergentes que têm moldado e moldarão inserção sustentável no Mundo do Trabalho. Estar ciente das habilidades demandadas pelo Mundo do Trabalho e desenvolver uma mentalidade de aprendizado contínuo são componentes essenciais para se prosperar num cenário em constante mutação (OCDE, 2021c). Ademais, reconhecer a interconexão entre as competências técnicas e as habilidades interpessoais é crucial para uma adaptação eficaz às exigências do futuro, conforme abordado anteriormente.

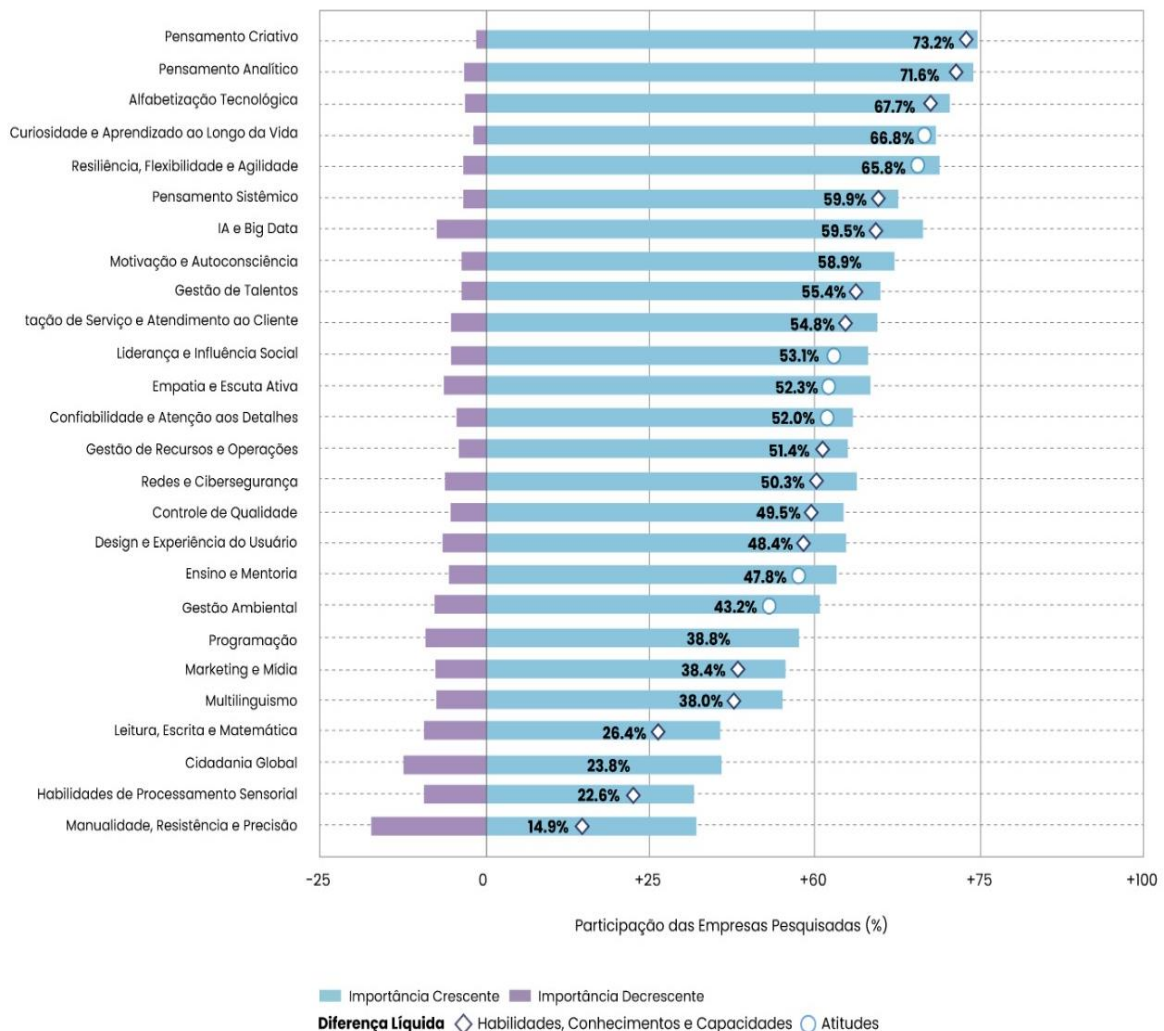
À medida em que se adapta a um ambiente de trabalho cada vez mais complexo e interconectado, a compreensão e o desenvolvimento das competências do futuro tornam-se imperativos para o desenvolvimento profissional e pessoal. Num mundo em que a automação e a inteligência artificial estão transformando radicalmente as indústrias, a capacidade de adaptação e a flexibilidade tornam-se habilidades essenciais (WEF, 2024). Da mesma forma, a capacidade de colaborar efetivamente com colegas de diferentes origens culturais e disciplinas torna-se cada vez mais importante num mundo globalizado.

Portanto, explorar as competências do futuro não é apenas uma questão de sobrevivência no mundo de trabalho, mas também de realização pessoal e profissional. Ao se compreender e desenvolver essas competências, pode-se posicionar de forma mais resiliente e adaptável diante

das incertezas que o futuro nos reserva. Em última análise, investir no desenvolvimento dessas competências não apenas nos capacita a enfrentar os desafios do futuro, mas também nos permite abraçar as oportunidades que surgem num mundo em constante transformação (Ibrahim; Boerhannoeddin; Bakare, 2017).

Apresenta-se assim uma abordagem a partir do Future of Jobs Report 2023 (Relatório sobre o Futuro do Emprego), documento do World Economic Forum WEF (Fórum Econômico Mundial), o qual evidenciou uma expectativa das empresas relativamente à evolução da importância das competências para os seus trabalhadores de 2023 a 2027, conforme apresentado na Figura 8.

Figura 8 - Habilidades em ascensão



Fonte: WEF (2024, p.39)²⁰.

²⁰ As habilidades descritas na Figura 8 são: Pensamento criativo; Pensamento analítico; Alfabetização digital ou digitalização; Aprendizagem ao longo da vida; Resiliência, flexibilidade e agilidade; Pensamento sistêmico; IA e big data; Motivação e autoconsciência; Gestão de talentos; Orientação de serviço e atendimento ao cliente;

Na Figura 8, nota-se uma tendência de valorização das habilidades relacionadas ao pensamento crítico, criatividade, adaptação e tecnologia, enquanto habilidades mais tradicionais estão perdendo importância relativa. Esse aspecto revela a transformação que está ocorrendo no Mundo do Trabalho, sobretudo, em razão de adoção das novas tecnologias e de tendências macroeconômicas.

Diante desse cenário, a educação profissional desempenha um papel fundamental, pois é *locus* da preparação de trabalhadores para o Mundo do Trabalho e da promoção do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, apresenta-se, brevemente, o *Vocational Education and Training (VET)*, em português, Educação e Formação Profissional (EFP), no contexto da Alemanha, Suíça, Áustria e, no Brasil, por meio do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), bem como instrumentos que são utilizados nesses contextos para mensurar as competências desenvolvidas pelos estudantes, em especial as competências ditas do futuro.

Assim, o VET é um sistema de educação profissional que tem como foco preparar as pessoas para o Mundo do Trabalho por meio do desenvolvimento de habilidades específicas e práticas em diversas ocupações profissionais. O VET é então projetado para fornecer competências técnicas e conhecimentos aplicáveis diretamente num contexto profissional (OCDE, 2024d). Com isso, esse modelo educacional tem sido integrado a políticas de emprego e renda, e estimulado a conexão entre qualificação profissional e educação obrigatória, fazendo com que os jovens ingressem no Mundo do Trabalho ao final de sua trajetória educacional (Magalhães, 2020).

Diante do exposto, ele tem como principais características: o foco prático, ou seja, é orientado para o desenvolvimento de habilidades práticas. Com isso, os cursos VET são projetados para desenvolver competências que podem ser imediatamente aplicadas no trabalho; a alternância entre teoria-prática porque o VET combina educação teórica com atividades práticas em ambientes de trabalho reais; as parcerias com indústrias, pois o VET envolve colaboração direta com empresas e indústrias, garantindo que o treinamento atenda às necessidades atuais do Mundo do Trabalho; por fim, as certificações e diplomas, os estudantes que completam programas VET recebem certificados ou diplomas que são reconhecidos pelo setor produtivo, facilitando a (re)inserção no Mundo do Trabalho (OCDE, 2024d).

Liderança e influência social; Empatia e escuta ativa; Confiabilidade e atenção aos detalhes; Gestão de recursos e operações; Redes e cibersegurança; Controle de qualidade; Design e experiência do usuário; Ensino e mentoria; Gestão ambiental; Programação; Marketing e mídia; Multilinguismo; Leitura, escrita e matemática; Cidadania global; Habilidades de processamento sensorial; Destreza manual, resistência e precisão.

Como exemplo de sistemas de VET estruturados, destacam-se os modelos da Alemanha, Suíça e Áustria. Esses países adotam o sistema dual, em que os estudantes dividem seu tempo entre escolas técnicas e empresas/indústrias como aprendizes, adquirindo experiência prática significativa antes de entrarem de fato no Mundo do Trabalho (Alemanha, 2024; Áustria, 2024; Suíça, 2024). Assim, os modelos alemão, suíço e austríaco combinam aprendizado teórico com prática em empresas/indústrias, abrangendo diversas profissões e proporcionando uma taxa elevada de empregabilidade aos graduados (Alemanha, 2024; Áustria, 2024; Suíça, 2024). A ênfase na parceria entre escolas e indústrias é um ponto forte, oferecendo formação prática em setores específicos, como manufatura, serviços e tecnologia, garantindo, assim, que os estudantes estejam preparados para atender às demandas do Mundo do Trabalho.

Essa realidade é reforçada ao se observar que, na Alemanha, em 2021, cerca de 32% dos estudantes do ensino médio estão matriculados no VET, taxa superior à do Brasil que é de 11% (OCDE, 2024). Esse é um dos fatores que fazem com que a Alemanha possua uma baixa taxa de desemprego. Entre as pessoas de 25-34 anos, em 2022, foi de apenas 3,6% em comparação com a média da OCDE de 6,4% e, especialmente, a do Brasil, que foi de 9,4% (OCDE, 2024).

Na Suíça, não é diferente, visto que 58% dos estudantes do ensino médio participam do sistema VET, taxa essa que é superior à média da OCDE que foi de 37%, o que também contribui para uma taxa de desemprego muito baixa, que, entre as pessoas de 25-34 anos, foi de apenas 4,5% em 2022 (OCDE, 2024). A Áustria também replica esse cenário, uma vez que 68% dos estudantes do ensino médio fazem o VET. Em 2022, a taxa de desemprego entre as pessoas de 25-34 anos foi de apenas 5,2% (OCDE, 2024).

Como discute Magalhães (2020), o sistema de formação profissional alemão é caracterizado por uma unificação das instituições de qualificação profissional sob coordenação do governo, resultando em um modelo dual eficaz. A atuação coordenada e a cooperação entre o Estado e os empresários criaram um ambiente propício para a formação de mão de obra altamente qualificada. Esse mesmo cenário se replica na Suíça e na Áustria.

2.4 A DIMENSÃO DAS COMPETÊNCIAS NO IDEÁRIO DA LEGISLAÇÃO E DA SUA REGULAMENTAÇÃO

Quando se observam os modelos de VET da Áustria, Alemanha, Suíça e, no Brasil, do Senai, tem-se que esses desenvolvem a formação profissional a partir da noção de competência, modelo esse que, na realidade brasileira, encontra grande dificuldade, uma vez que existe

resistência para se fazer a travessia do ensino acadêmico descontextualizado, promovido pelo mundo da educação, o qual, historicamente, tem um distanciamento do real Mundo do Trabalho, para o ensino que promove e oportuniza o desenvolvimento de competências profissionais (Cordão, 2017). Nesse sentido, a Organização Internacional do Trabalho - OIT, como argumenta Cordão (2017), há muitos anos vem insistindo para que a educação profissional se oriente para a formação ao longo da vida, a qual deve ser lastreada por dois pilares essenciais, competências e qualificações.

Cordão (2017, p. 128) ainda diz:

[...] a OIT entende o termo “competências” abrange os conhecimentos, as aptidões profissionais e o saber fazer adquiridos e aplicados num contexto específico. Da mesma forma, entende o termo “qualificações” significa uma expressão formal das aptidões profissionais de um trabalhador, reconhecidas nos níveis internacional, nacional ou setorial [...].

Nesse momento, atém-se às competências, uma vez que essa dimensão, como dito inicialmente, enfrenta resistência para ser implementada no sistema educacional. Como ponto de partida, apresenta-se a utilização do termo competência, no Quadro 8, a partir da LDB de 1996, perpassando algumas diretrizes e resoluções que trouxeram, em seu bojo, recomendações para a organização do sistema educacional por competências.

Quadro 8 - Documentos Educacionais no Brasil que utilizam o termo competência

Documento	Foco	Uma das partes que traz o termo competência
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Estabelecer as diretrizes gerais da educação nacional.	Art. 35: A Base Nacional Comum Curricular definirá, em cada etapa da educação básica, as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam.
Parecer CNE/CEB nº 17/97	Estabelecer as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.	Os cursos técnicos poderão, então, ser organizados em módulos correspondentes a profissões no mercado de trabalho. Cada módulo possibilita uma terminalidade, com direito a certificado de qualificação profissional, devendo contemplar, preferencialmente de forma integrada em cada componente curricular, as seguintes dimensões: competências teóricas e práticas específicas da profissão; conhecimentos gerais relacionados à profissão; atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho.
Parecer CNE/CEB nº 16/99	Tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área.
Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999	Instituir as Diretrizes Curriculares	Art. 5º A educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas

	Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.
Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002	Instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.	Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.
Parecer CNE/CEB nº 4/2011	Consultar sobre avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, nos termos do art. 41 da LDB.	O Conselho Nacional de Educação já se manifestou em diversas oportunidades sobre esse artigo da LDB, sendo a primeira delas no Parecer CNE/CEB nº 17/97, relatado pelo Conselheiro Fábio Luiz Marinho Aidar, o qual enfatizou tratar-se, neste caso, de uma importante inovação prevista na legislação: a possibilidade de avaliação, reconhecimento, aproveitamento e certificação de competências e conhecimentos adquiridos na escola ou no trabalho.
Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012	Definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.
Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021	Definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.	Art. 7º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, quando identificadas, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Fonte: Elaborado pelo Autor²¹.

Nos documentos referenciados no Quadro 8, observa-se que, inicialmente, a LDB de 1996 introduziu o conceito de competências e habilidades como fundamentais para a formação dos estudantes, orientando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deveria definir, em cada etapa da educação básica, as competências esperadas. Esse marco legal lançou as bases para uma série de diretrizes e pareceres que visou consolidar o desenvolvimento de competências na educação profissional brasileira.

²¹ O quadro foi elaborado a partir dos instrumentos normativos mencionados em sua composição, os quais estão disponíveis nas Referências desta pesquisa.

O Parecer CNE/CEB nº 17/97 estabeleceu diretrizes operacionais para a educação profissional no Brasil, destacando a importância do desenvolvimento de competências específicas para a vida produtiva e a integração com o trabalho, ciência e tecnologia. Também valorizou a certificação de competências adquiridas formal ou informalmente como crucial para democratizar a educação profissional, reconhecendo habilidades e conhecimentos obtidos em diferentes contextos e garantindo uma resposta rápida às demandas do mundo do trabalho.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 consolidou diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, enfatizando o desenvolvimento de competências profissionais gerais e específicas para cada área técnica. Destacou a articulação entre a educação profissional e o ensino regular, assegurando a construção de currículos que integrassem valores estéticos, políticos e éticos, desenvolvendo competências além do saber técnico, englobando habilidades e atitudes necessárias para um desempenho eficiente e eficaz na vida produtiva.

A Resolução CEB nº 4/99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, reforçando a necessidade da atualização permanente dos cursos e da autonomia das escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos. Definiu competências profissionais gerais e específicas para cada área técnica, visando preparar os estudantes para um desempenho eficiente no mundo do trabalho.

Em 2002, a Resolução nº 3 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, destacando a importância do desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, tanto gerais quanto específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços. Essa resolução também estabeleceu que o histórico escolar deveria incluir as competências profissionais desenvolvidas.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2011 focou na avaliação, reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho. Destacou a importância do art. 41 da LDB, que permite a avaliação e certificação de competências adquiridas fora do ambiente formal de ensino, como no trabalho, para prosseguimento ou conclusão de estudos. Ressaltou a inovação que a certificação de competências representa no Brasil, sendo essencial para atender rapidamente às demandas do Mundo do Trabalho e promover a constante atualização dos perfis profissionais. A certificação foi vista como um instrumento crucial para democratizar a educação profissional, valorizando a experiência profissional e o autodidatismo, permitindo a qualificação inicial e contínua dos trabalhadores.

A Resolução nº 6, de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Argumentou sobre o desenvolvimento de

competências profissionais e a possibilidade de certificação de competências, obtidas tanto em contextos formais quanto informais, para o prosseguimento de estudos, destacando o papel das instituições educacionais na avaliação e reconhecimento desses saberes para fins de certificação profissional. Contudo, será visto mais adiante de maneira bem limitada.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro 2021, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, reforçando a importância do desenvolvimento de competências profissionais em todos os níveis de educação. A resolução enfatizou a articulação entre a educação profissional e o setor produtivo, promovendo a inserção laboral dos estudantes. Sublinhou a centralidade do trabalho como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências que integrem saberes cognitivos e socioemocionais. A certificação de competências, obtidas tanto em contextos formais quanto informais, foi considerada crucial para a valorização da experiência extraescolar e para o prosseguimento de estudos, enfatizando o papel das instituições educacionais na avaliação e reconhecimento desses saberes para fins de certificação profissional. Diante do exposto, nota-se que a trajetória apresentada revela uma proposta contínua sobre a integração das competências no sistema educacional brasileiro.

Entretanto, apesar do ordenamento e direcionamento, a política educacional não a incorporou, pois no Brasil existe uma histórica discussão acerca de realizar ou não a formação baseada em competências, mesmo diante do novo cenário do Mundo do Trabalho. Com isso, a resistência da integração das competências no sistema educacional brasileiro está estruturada sobre o argumento de que o enfoque nas competências profissionais, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), reduz o conceito de educação na preparação para o Mundo do Trabalho, enfatizando a fragmentação do conhecimento e a formação de comportamentos operacionais. Assim, transforma-se a educação em um instrumento de adaptação às demandas produtivas imediatas, em vez de promover uma formação crítica e omnilateral dos indivíduos, capaz de compreender e transformar as relações sociais e econômicas subjacentes, e que vá além do treinamento funcional e comportamental, visando a uma formação que integre conhecimento científico, tecnológico e cultural, permitindo uma inserção crítica e transformadora na sociedade (Ciavatta; Ramos, 2012; Pacheco, 2012).

Destaca-se que as referidas discussões ocorrem em especial no contexto da Rede Federal, a qual adotou como princípio omitir a palavra competência, fazendo com que, como evidenciado anteriormente, viva um tensionamento entre a formação para o Mundo do Trabalho e para a universidade. Aspecto esse reforçado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva ao anunciar investimentos para as universidades e institutos federais, de forma que os

institutos federais devem voltar a fazer ensino profissional²².

Ademais, esse posicionamento reflete uma tendência preocupante de omissão do termo competência, em diversos instrumentos legais e documentos oficiais, termo esse que é crucial para a formação alinhada às demandas contemporâneas do Mundo do Trabalho, como observado anteriormente. Essa omissão não apenas ignora as diretrizes internacionais de educação profissional, mas também compromete a qualidade e a relevância da formação oferecida aos estudantes.

Como exemplo desse cenário, têm-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, que apresentaram um enfoque limitado no desenvolvimento de competências. Apesar de mencionarem a importância de uma formação integral, a palavra competência é raramente utilizada, sugerindo uma abordagem mais tradicional e conteudista na educação profissional. Também a recente Lei 14.645/23, que estabelece a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, continuou a tendência de omissão do termo competência, sendo que, na referida lei, o termo competência não é utilizado nenhuma vez. A lei foca na estrutura e organização dos cursos, mas não enfatiza o desenvolvimento de competências como um objetivo central da formação profissional. Isso representa um retrocesso em relação às práticas internacionais e às necessidades do mercado de trabalho, que cada vez mais valorizam profissionais com competências bem definidas e aplicáveis.

Esse aspecto segue em documentos recentes sobre a formação de professores para a EPT, como a recente Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica, publicada em janeiro de 2024, em que o termo competência foi abolido, mesmo diante do direcionamento para integração do uso de competências na formação docente, feita em instrumentos como as resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Diante disso, a formação de professores deveria incluir uma abordagem robusta sobre como desenvolver e avaliar competências nos estudantes, mas os textos legislativos e regulatórios falham em destacar essa necessidade, focando mais em conteúdos e metodologias tradicionais.

²² Discurso do Presidente Lula disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T7D_vxTN2Ao.

A omissão da organização por competências nas diretrizes curriculares e na legislação da EPT tem vários impactos negativos. O Mundo do Trabalho atual exige profissionais com competências específicas e transversais, que possam adaptar-se rapidamente às mudanças tecnológicas e organizacionais, como exposto ao longo desta pesquisa. Ademais, como será visto a seguir, países como a Áustria, Alemanha e Suíça, que possuem um sistema de Educação Profissional consolidado e que são referência para o mundo, adotam uma abordagem baseada em competências na educação profissional, tendendo a ter sistemas de ensino mais eficazes e adaptáveis, com maior (re)inserção de trabalhadores no Mundo do Trabalho.

Outro aspecto a destacar é que a omissão de competências na EPT brasileira pode resultar numa perda de competitividade no cenário internacional, uma vez que vai na contramão do que ocorre nos sistemas de EPT consolidados no mundo. Esse arcabouço encontrado na realidade brasileira, de constante discussão sobre o uso ou não de competências e supressão dessa terminologia, gerou dificuldades para o êxito de programas que tinham como proposta em especial a valorização de competências adquiridas ao longo da vida, por meio do RVCC, como Certific, Re-Saber e outros. Isso fez com que o Brasil ficasse praticamente estagnado nessa perspectiva, apesar das mudanças que estão ocorrendo no Mundo do Trabalho, as quais exigem uma nova educação profissional que deve, constantemente, propiciar aos estudantes mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções (Cordão, 2017).

Perante esse cenário, torna-se fundamental que a legislação e as diretrizes curriculares da EPT no Brasil sejam revisadas para incluir explicitamente a organização por competências. Isso garantiria uma formação mais alinhada às necessidades do Mundo do Trabalho e às demandas sociais, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e preparando-os melhor para os desafios futuros.

2.5 O MODELO DE COMPETÊNCIAS E A SUA INCORPORAÇÃO NO IDEÁRIO DAS INSTITUIÇÕES DE EPT NO BRASIL

A Educação Profissional no Brasil é composta por diversas instituições. Todavia, o destaque maior se configura entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que é composta por 64 instituições, sendo 38 Institutos Federais (IFs), 2 CEFETs, 22 escolas técnicas vinculadas a universidades, 1 universidade tecnológica (UTFPR) e o Colégio Pedro II (Brasil, 2022g), que foi responsável, em 2023, por 14% das matrículas na EPTNM. As Redes Estaduais foram responsáveis, em 2023, por 38% das matrículas na EPTNM e as instituições privadas foram responsáveis, em 2023, por 44% das matrículas na EPTNM,

dentre as quais se destaca o Sistema S, formado por Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Social da Indústria – SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – SENAC, Serviço Social do Comércio – SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social de Transporte (SEST) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

No cenário brasileiro, destacam-se as redes estaduais e a rede privada, com os maiores índices de matrículas da Educação Profissional, as quais realizaram, aproximadamente, 2 milhões de matrículas em 2023, o que corresponde a, aproximadamente, 83% do total de matrículas realizadas na Educação Profissional no referido ano. Porém, esse número tende a ampliar em razão da proposta de redução das taxas de juros das dívidas dos estados com a União em troca de crescimento das matrículas em educação profissional técnica integrada ao ensino médio em tempo integral.

2.5.1 Senai: o modelo de EPT baseado em competências

No Brasil, o modelo do Senai é o que mais se aproxima do VET, uma vez que esse também tem o objetivo central de promover a formação profissional de trabalhadores e cooperar com o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesses da indústria e atividades assemelhadas (Senai, 2024a). Dessa maneira, o Senai tem uma forte integração com o sistema produtivo, alinhando, com isso, os saberes teóricos com os saberes práticos, possuindo como referência as competências exigidas pelo Mundo do Trabalho.

O Senai foi criado em 1942 pelo Decreto nº 4.048, inicialmente denominado Serviço Nacional dos Industriários. Mas, em novembro do mesmo ano, por meio da promulgação do Decreto nº 4.936, passou a se chamar Serviço de Aprendizagem Industrial. Atualmente, destaca-se como maior complexo privado de EPT da América Latina. Assim, possui escolas em 2 mil municípios brasileiros e oferece cursos em 28 áreas tecnológicas da educação profissional e tecnológica em todos os níveis da educação profissional e tecnológica, pelos quais já formou mais de 73 milhões de estudantes. Também fornece apoio no desenvolvimento da EPT em outros países, tais como: Angola, Cabo Verde, Guatemala, Jamaica, Paraguai, Peru, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Haiti (CNI, 2024; Senai, 2024b).

Mas para se compreender melhor o modelo de formação do Senai, há que se retomar à sua origem, quando foi criado para formar os trabalhadores da indústria que estava nascendo no país. Teve então como foco, desde sua criação, o alinhamento entre formação e as exigências

da indústria. Nesse contexto, o Senai utilizou de diferentes métodos, desde a Série Metódica Ocupacional - SMO, passando o *Training Within Industry TWI*, até chegar na Metodologia Senai de Educação Profissional - MSEP, método utilizado atualmente.

A SMO foi um modelo utilizado pelo Senai desde a sua criação, o qual era composto por um conjunto de instrumentos pedagógicos que estruturam as tarefas e operações a serem desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem das ocupações profissionais e que tinham como objetivo favorecer a aprendizagem progressiva em uma ocupação profissional (Senai, 2012). O TWI, conhecido também como Método três J, era:

Job Instruction – JI (Instrução de Trabalho) – como fazer o trabalho corretamente, consciente e com segurança; *Job Relations – JR* (Relações de Trabalho) - como desenvolver a capacidade de liderar; e *Job Methods - JM* (Métodos de Trabalho) – como promover melhoria nos métodos de trabalho (Senai, 2012, p. 49).

Foi um método amplamente utilizado pelo Senai da década de 1950 até a década de 1980, período marcado pela aceleração industrial, e que tinha uma relação com as metodologias japonesas, tais como o *Kaizen* (Senai, 2012).

A partir dos anos de 1990, ocorreu a transição do Modelo taylorista-fordista para o Modelo toyotista. Modificaram-se assim as exigências do Mundo do Trabalho, partindo da especialização; disciplina e conformidade; resistência física e mental; habilidade técnica; pontualidade e assiduidade para polivalência; trabalho em equipe; iniciativa e proatividade; conscientização da qualidade; adaptabilidade; gestão de tempo e recursos; comunicação eficaz; conhecimento em melhoria contínua, ou seja, saiu do foco na tarefa para uma abordagem humanista. Com isso, a SMO mostrou-se insuficiente para dar conta integralmente dessas novas demandas (Chiavenato, 2011; Senai, 2013).

Nesse contexto, surgiram diversas discussões sobre mudanças no exercício das profissões, as quais demandaram um olhar não mais sobre a ocupação profissional, mas sobre a função desempenhada (Senai, 2019b). Diante disso, o Senai, em 1999, em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e com o Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento e da Formação Profissional (Cinterfor), cria o Projeto Certificação Profissional com Base em Competências, o qual teve entre seus objetivos superar o foco na execução de uma tarefa, tendo em vista que a indústria passou a exigir um profissional com maior autonomia, bem como a organizar seus programas de formação profissional com vistas à competência e não mais por conteúdo, alinhando-os ao mundo produtivo, à sociedade, às políticas públicas, à indústria e às profissões (Senai, 2013, 2019b).

Para tanto, o referido projeto estruturou quatro instrumentos: Comitê Técnico Setorial; Metodologia para a Elaboração de Perfis Profissionais; Desenho Curricular Baseado em

Competências; e Avaliação e Certificação de Competências.

O Comitê Técnico Setorial é um grupo consultivo, formado por representantes da indústria, associações de referência, sindicatos, meio acadêmico, instituições de pesquisa, ciência e tecnologia, e especialistas do Senai, tendo como objetivo identificar e atualizar as competências profissionais exigidas dos trabalhadores por meio da definição dos perfis profissionais das ocupações nos diversos seguimentos (Senai, 2004a, 2009b, 2013, 2019b).

Assim, o Comitê Técnico Setorial, a partir de uma análise do Mundo do Trabalho e de tendências de áreas tecnológicas, utiliza de seus conhecimentos e de diversos instrumentos que provêm de dados sobre determinada ocupação profissional, tais como: Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), pesquisas específicas do setor, entre outras. Elabora-se o perfil profissional, que:

[...] é a descrição do que idealmente o trabalhador deve ser capaz de realizar no campo profissional correspondente a uma ocupação. É o marco de referência para o desenvolvimento profissional. Constituído pelas competências profissionais e pelo contexto de trabalho da ocupação, o Perfil Profissional expressa as funções e os níveis de desempenho que se espera que o trabalhador alcance, indicando o que assegurará a sua competência ou o tornará apto a atuar, com qualidade, no âmbito do mundo do trabalho (Senai, 2019b, p. 16).

A criação do Perfil Profissional é uma etapa em que se identificam e descrevem as competências essenciais para o desempenho qualificado de uma determinada ocupação e seu ambiente de trabalho, levando em conta as necessidades das indústrias, bem como as referências legais e normativas pertinentes (Senai, 2004c, 2019b).

Após o desenvolvimento do Perfil Profissional, tem-se a elaboração do Desenho Curricular Baseado em Competências, que consiste:

[...] na concepção da oferta formativa que deve propiciar o desenvolvimento das competências constitutivas do perfil profissional estabelecido pelo Comitê. Trata-se de uma decodificação de conformações do Mundo do Trabalho para o mundo da educação, traduzindo-se pedagogicamente as competências do perfil profissional (Senai, 2009a, p. 13).

Para elaboração do Desenho Curricular, realizam-se cinco etapas: análise de perfis profissionais, estruturação de itinerários formativos, definição dos módulos, estruturação de unidades curriculares e organização interna da unidade curricular, seguindo o fluxo apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Fluxograma Desenho Curricular



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir de Elaboração de Perfis Profissionais (Senai, 2009a, p. 48).

Por fim, tem-se a Avaliação e Certificação de Competências, que envolve a coleta de evidências acerca do desempenho profissional de uma pessoa, com o objetivo de formar um julgamento sobre sua competência em relação a um perfil profissional específico e identificar as áreas de desempenho que precisam ser aprimoradas, proporcionando formação para alcançar o nível de competência necessário (Senai, 2004a). Assim, ela pode ocorrer de duas formas, durante o processo formativo do estudante, quando esse não possui experiência profissional ou não tem formação prévia relacionada com a ocupação profissional, e de forma independente, ou seja, com trabalhadores com experiência profissional ou formação prévia relacionada com a ocupação profissional (Senai, 2004a). Destaca-se que a segunda possibilidade é o tema central discutido na presente pesquisa.

Ainda no que tange à Avaliação e Certificação de Competências, o Senai estabeleceu os critérios que deveriam ser observados, que foram relativos: ao aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores para ingresso no processo formativo; à avaliação no processo formativo; e à avaliação de candidatos à certificação profissional. Com relação aos

critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores para ingresso no processo formativo, tinha-se como foco central o reconhecimento de competências adquiridas no trabalho para continuidade nos estudos nos diversos níveis da educação profissional. Para tanto, a escola do Senai constituía uma comissão de docentes, a qual realiza a análise da documentação apresentada pelo estudante, tais como: histórico escolar e certificações profissionais que possuía (Senai, 2004a).

Nos critérios para a avaliação no processo formativo, as referências são de que as avaliações deveriam ser contínuas durante o processo formativo, organizadas por meio de situação-problema, de forma a apresentar aos estudantes um cenário específico vinculado à realidade da indústria e do Mundo do Trabalho, no qual eles deveriam aplicar seus conhecimentos, habilidades e competências para resolver o desafio ou a problemática proposta. Assim, as avaliações são de caráter diagnóstico, formativo e somativo (Senai, 2004a, 2013, 2019b).

Por fim, os critérios para a avaliação de candidatos à certificação profissional dizem respeito ao reconhecimento, à validação e à certificação de competências adquiridas ao longo da vida, em ambiente formais e não formais, em especial no trabalho. Para isso, o Senai estabeleceu as seguintes etapas, conforme Quadro 9:

Quadro 9 - Etapas da Certificação de Competências

Detalhamento das Etapas	
Inscrição dos Candidatos	O candidato interessado em obter a certificação de competências profissionais fazia sua inscrição.
Constituição de comissão de elaboração de instrumentos de avaliação	Era constituído um grupo de especialistas em avaliação e na área tecnológica da ocupação profissional que buscava a certificação para elaboração dos instrumentos de avaliação. Os especialistas podiam ser do Senai e/ou profissionais externos.
Constituição de comissão de avaliação para certificação profissional	Era constituída por dois docentes do Senai e um representante externo de empresa ou instituição da área da certificação. Todos os membros da comissão eram capacitados para realizar a avaliação.
Balanco de competências e orientação para certificação	Tinha como objetivo identificar se o candidato possuía as condições exigidas para o direcionamento ao processo de competências. Caso não possuísse, era encaminhado ao processo formativo, os que possuíam seguiam no processo. Nesse momento, a comissão realiza o balanço das competências, ou seja, a análise comparativa entre as competências adquiridas pelo candidato no trabalho ou em estudos e as competências exigidas na ocupação profissional.
Aplicação dos instrumentos de avaliação	Os candidatos eram avaliados por meio do instrumento de avaliação desenvolvido pela comissão de elaboração de avaliação de certificação, pelos relatos escritos e por demonstração prática.
Certificação e/ou diagnóstico de carências	Era considerado apto a receber a certificação o candidato que obtivesse, na avaliação e na demonstração prática, o índice mínimo de 80% referente a cada unidade de competência. Os candidatos que não demonstrassem as competências avaliadas eram direcionados a realizar formação nas carências formativas identificadas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Avaliação e Certificação de Competências (Senai, 2004a, p.31).

Os quatro instrumentos, o Comitê Técnico Setorial, a Metodologia para a Elaboração de Perfis Profissionais, o Desenho Curricular Baseado em Competências e a Avaliação e Certificação de Competências, foram concebidos pelo Senai em 1999, e teve sua primeira publicação em 2002 em quatro volumes (Senai, 2009b), os quais são até hoje a base da metodologia utilizada no processo formativo do Senai de seus estudantes. Esses documentos passaram por cinco atualizações, sendo a primeira em 2004, quando foi elaborada a 2ª edição dos quatro instrumentos e foi acrescentado um glossário para facilitar o entendimento e a uniformização dos fundamentos e princípios que serviram de base para a concepção e elaboração dos documentos metodológicos, ficando assim com cinco volumes (Senai, 2019b).

A segunda atualização ocorreu em 2006, quando os dois livros referentes à elaboração de Perfis Profissionais foram unificados. Ademais, foi inserido um novo instrumento norteador da prática educacional e os instrumentos passaram a ser denominados Metodologia Senai para Formação Profissional com Base em Competências, passando a ser composto por seis volumes. Foi a primeira vez que o termo metodologia foi utilizado para descrever o método do Senai (Senai, 2019b).

Em 2009, ocorreu a terceira atualização, motivada, em especial, por mudanças na legislação educacional, momento em que a Metodologia Senai para Formação Profissional com Base em Competências foi unificada em três volumes: Elaboração de perfis profissionais por comitês técnicos setoriais, Elaboração de desenho curricular e Norteador da prática pedagógica (Senai, 2009a, b, c, b). Em 2012, o Senai estruturou um projeto de padronização educacional, o qual teve como objetivo apoiar a apropriação das Metodologias Senai para Formação Profissional com Base em Competências pelos seus Departamentos Regionais. Então, foi feito um diagnóstico para levantar lacunas e oportunidades de melhoria na implementação ou apropriação da referida metodologia (Senai, 2013).

Sendo assim, em 2013, o Senai realizou a quarta atualização de sua metodologia por meio de uma revisão profunda que, além de observar as competências técnicas, atendeu às exigências do Mundo do Trabalho da época, que já demandava profissionais com iniciativa, autonomia, responsabilidade, capacidade de decisão e habilidade para trabalhar em grupo (Senai, 2013, 2019b). Com isso, tornou-se necessária a identificação do que o trabalhador idealmente precisa para realizar uma determinada ocupação, garantindo que a formação oferecida estivesse alinhada com as expectativas e necessidades do setor produtivo (Senai, 2013, 2019b). Essa mudança representou uma adaptação essencial para preparar os egressos do Senai para os desafios do Mundo do Trabalho da época, refletindo uma visão mais holística da

educação profissional, incorporando aspectos comportamentais e sociais, o que passaram a ser indispensáveis para o sucesso no ambiente de trabalho atual (Senai, 2013, 2019b). Mesmo com a revisão, o Senai manteve sua opção metodológica, que foi referenciada nos pressupostos de Piaget, Ausubel, Vygotsky e Perrenoud (Senai, 2019b).

Por fim, em 2018, o Senai realizou a quinta e última atualização de sua metodologia, fazendo um novo processo de revisão em razão das transformações tecnológicas, sociais e educacionais e seus impactos no Mundo do Trabalho. O Senai compôs um novo grupo de especialista, que teve como norte as seguintes premissas:

Sintonia com o mundo do trabalho e entre as fases da metodologia: definição do Perfil Profissional, elaboração do Desenho Curricular e desenvolvimento da Prática Docente; Protagonismo do aluno; Competência do docente em planejar e desenvolver as capacidades e o protagonismo do aluno; Protagonismo do SENAI em Educação Profissional; Criação de condições para desenvolvimento e inovação da indústria; Reconhecimento do SENAI como excelência em educação profissional e tecnológica (Senai, 2019b, p. 12).

De acordo com o Senai (2019b), a nova versão da MSEP preservou o método desenvolvido e agregou novas práticas de aplicação da metodologia para atendimento aos desafios advindos do novo formato do Mundo do Trabalho e do contexto educacional (Senai, 2019b). Nesse sentido, baseado em sua metodologia e olhando para as competências do futuro, o Senai estruturou uma matriz de competências *soft skills*, moldada a partir das competências mais enfatizadas no relatório "*The Future of Jobs Report 2018*" do Fórum Econômico Mundial, alinhadas com as demandas das tecnologias emergentes da Indústria 4.0. (Senai, 2024). Com isso, o referido documento tem como objetivo central "preparar o trabalhador da indústria para atuar nos desafios do Mundo do Trabalho da Nova Revolução Industrial, a chamada indústria 4.0" (Senai, 2019x, p. 1).

Esse instrumento é utilizado em todos os cursos técnicos do Senai. Assim, durante o processo formativo dos estudantes, eles já se deparam com conteúdos formativos, atividades, situações de aprendizagens e outros recursos que contemplam essas competências. Dessa maneira, são preparados os estudantes do Senai das mais diversas áreas tecnológicas, tais como: Automação Industrial, Alimentos, Construção Civil, Designer, Eletricidade, Energias Renováveis, Mecânica, Química, e outras que estão sendo desenvolvidas dentro do perfil do trabalhador da indústria 4.0.

Diante disso, no referido instrumento, o Senai foca em competências que são cruciais na perspectiva da Indústria 4.0. São então estabelecidas sete competências: pensamento crítico e inovação; aprendizagem significativa e estratégias de aprendizagem; criatividade, originalidade e iniciativa; resolução de problemas complexos; liderança e influência social;

empreendedorismo; e, por fim, inteligência emocional, as quais são discutidas a seguir.

Assim, a primeira competência promovida pelo Senai é o Pensamento Crítico e inovação. Essa competência envolve uma compreensão ampla dos processos e a interdependência entre suas partes, além de fomentar um raciocínio lógico focado nas relações de causa e efeito. Os profissionais são incentivados a adotar uma postura proativa e inovadora, atualizando-se continuamente e adaptando-se criativamente às mudanças tecnológicas, organizacionais e profissionais. Entre as habilidades desenvolvidas, destacam-se a capacidade de descrever elementos de um processo, formular perguntas sobre situações desconhecidas, determinar soluções para problemas complexos e sintetizar informações de diferentes fontes. Essas habilidades são aplicadas em práticas como a construção de diagramas contextuais e a elaboração de planos de ação baseados em demandas reais.

Outra competência essencial é a Aprendizagem Significativa e Estratégias de Aprendizagem. O Senai enfatiza a importância da formação continuada e da pesquisa como fontes de inovação e espírito empreendedor. Os trabalhadores são preparados para compreender as implicações de novas informações na resolução de problemas e na tomada de decisões. As habilidades desenvolvidas incluem gerar novas maneiras de pensar, compreender problemas de forma aprofundada e propor soluções embasadas. As aplicações práticas dessa competência envolvem discussões sobre a importância da atualização profissional e a utilização da metodologia SMART - *Specific* (Específico), *Measurable* (Mensurável), *Achievable* (Alcançável), *Realistic* (Realista) e *Time based* (Temporal) para definição de metas.

Criatividade, Originalidade e Iniciativa é outra área crucial na formação oferecida pelo Senai. Os profissionais são incentivados a assumir responsabilidades e desafios, experimentar suas próprias ideias e tomar decisões de forma independente. As habilidades desenvolvidas, nessa competência, incluem a avaliação de raciocínios, a justificativa de mudanças positivas, a criação de percursos exemplares e a realização de intervenções criativas em contextos reais. Práticas aplicadas incluem a organização e a execução de projetos de pesquisa criativos e a partilha de histórias pessoais sobre superação.

Além dessas, o Senai também foca na Resolução de Problemas Complexos, identificando e analisando problemas complexos para desenvolver soluções viáveis. As estratégias de resolução de problemas são combinadas com teorias sistêmicas e inferências lógicas. Desse modo, habilidades como a organização e análise de formas de resolver problemas, desenvolvimento de habilidades reflexivas e analíticas, e ação nas causas dos problemas para evitar recorrências são desenvolvidas. Já as práticas aplicadas incluem o reconhecimento de problemas centrais em estudos de caso e a aplicação da Teoria da Mudança.

Liderança e Influência Social são competências igualmente promovidas pelo Senai. Os trabalhadores são preparados para liderar, impactar e oferecer direções construtivas dentro das organizações. Assim, as habilidades desenvolvidas incluem a expressão de opiniões construtivas, a escuta ativa e empática, a comunicação eficaz e o trabalho colaborativo. As aplicações práticas envolvem a identificação de habilidades pessoais, a aplicação do *Design Thinking* em problemas organizacionais e a organização de etapas de tomada de decisão.

O Empreendedorismo é incentivado pelo Senai como a capacidade de agir sobre oportunidades com criatividade e inovação para gerar valor. As competências desenvolvidas nessa área incluem a realização de propósitos coletivos, considerando impactos e consequências, a antecipação de problemas e a contribuição voluntária para projetos. Já as aplicações práticas envolvem a criação de protótipos e planos de ação para melhorias organizacionais.

Finalmente, a Inteligência Emocional é uma competência abrangente que engloba autoconhecimento, autorregulação, percepção social e habilidades de relacionamento. O Senai prepara os profissionais para reconhecer e controlar suas emoções, construir relações colaborativas, comunicar-se de forma clara e eficiente, e adaptar-se a diferentes grupos e ambientes. As práticas aplicadas incluem a reflexão sobre habilidades desenvolvidas, a elaboração de autobiografias e a pesquisa e prática de técnicas de relaxamento e mediação de conflitos.

Ao combinar essas competências, o Senai promove uma formação que capacita os trabalhadores não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com habilidades essenciais para a inovação, liderança e resolução de problemas no ambiente de trabalho. Essa abordagem integrada é fundamental para preparar os profissionais para os desafios do novo contexto do Mundo do Trabalho.

Além da matriz de competências, o Senai também criou as Rubricas de Avaliação *Soft Skills*²³, “instrumento de aprendizagem e avaliação que comunica quais as expectativas para desempenho de atividades e tarefas por meio de listagens de critérios, e para cada critério a descrição de níveis de qualidade (Senai, 2019c, p. 1). Com isso, o documento desenvolvido pelo Senai representa uma ferramenta robusta e essencial para a avaliação das habilidades socioemocionais tão necessárias nos ambientes educacionais e profissionais contemporâneos.

Com um conjunto abrangente de critérios e indicadores meticulosamente elaborados, essas rubricas oferecem uma estrutura sólida e objetiva para a avaliação de competências

²³ Documento disponível em: https://recursosdidaticos.senai.br/html/softskills/Apresenta_o-web-resources/docs/Rubrica%20de%20avaliacao_WEB.pdf.

cruciais, como comunicação eficaz, colaboração produtiva, resolução de problemas ágeis e pensamento crítico. Ao adotar e implementar essas rubricas, os docentes podem conduzir avaliações mais consistentes, transparentes e equitativas. Essa abordagem não apenas fornece uma compreensão aprofundada do progresso e das áreas de desenvolvimento dos estudantes e trabalhadores, mas também cria um ambiente que valoriza e promove ativamente o crescimento das habilidades interpessoais e emocionais.

As rubricas também auxiliam os docentes em três aspectos:

1 - Fornecer feedback aos estudantes de maneira clara e direta, auxiliando-os a identificar áreas para melhorar na aprendizagem; 2 - Os estudantes podem se concentrar no trabalho sem a necessidade de adivinhar as expectativas do professor; 3 - Promove consistência na avaliação da aprendizagem dos estudantes ao longo de uma aula ou curso (Senai, 2019c, p.1).

Na utilização das rubricas, o docente poderá avaliar o desenvolvimento do estudante e registrar, em um relatório de progresso, os níveis do estudante para a habilidade que está sendo avaliada, dando-lhe o feedback de seu progresso. Outro aspecto importante é que, conforme o Senai,

[...] as rubricas estão divididas para cada competência e, conseqüentemente, para cada habilidade referente a essa competência. Assim, na matriz há 4 níveis, sendo o Nível 1 - o estudante está abaixo do esperado; Nível 2 - o estudante está progredindo; Nível 3 - o estudante está 100% dentro do esperado; Nível 4 - o estudante supera as expectativas (Senai, 2024c, p.35).

Ademais, ao integrar a avaliação das *soft skills* em práticas educacionais, programas de treinamento e outros processos, o documento do Senai desempenha um papel fundamental na formação de profissionais altamente capacitados e adaptáveis. Prepara os indivíduos para prosperarem em um Mundo do Trabalho cada vez mais dinâmico e interconectado, onde as habilidades interpessoais e emocionais são tão importantes quanto as habilidades técnicas tradicionais.

O apresentado em relação ao Senai está alinhado ao aplicado no VET, o que se torna perceptível ao observar o instrumento *PISA Vocational Education and Training (VET) - Assessment and Analytical Framework* (Educação e Formação Profissional PISA - EFP - Avaliação e Quadro Analítico), criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de avaliar e melhorar a eficácia dos sistemas de educação profissional em nível internacional.

2.5.2 PISA VET

O PISA VET é uma iniciativa que foi “concebida para medir as competências dos estudantes que estão prestes a concluir os seus programas de educação e formação profissional em áreas profissionais selecionadas” (OCDE, 2024b, p. 3). Além disso, fornece uma estrutura abrangente e padronizada para avaliar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação profissional em todo o mundo. Ao estabelecer diretrizes claras e indicadores mensuráveis, ele permite uma análise comparativa entre países, identificando áreas de força e fraqueza e fornecendo *insights* valiosos para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. Desse modo, aborda uma ampla gama de áreas-chave relacionadas com a educação e a formação profissional, incluindo habilidades técnicas, competências transversais, empregabilidade e transição para o Mundo do Trabalho. Ademais, considera fatores como igualdade de gênero, inclusão social e acesso equitativo à educação profissional. Assim, essa estrutura permite uma análise abrangente e holística dos sistemas de educação e formação profissional, levando em conta múltiplas dimensões de desempenho e impacto.

Sendo assim, a referida pesquisa da OCDE (2024b) focou em cinco áreas profissionais: técnico automotivo, negócios e administração, eletricitista, assistente de enfermagem/saúde e recepcionista de hotel. Além disso, avaliou a proficiência dos estudantes em um conjunto de competências de empregabilidade. Essas habilidades incluem: Alfabetização, Solução de problemas, Desempenho de tarefas e Colaboração. Elas são definidas nas da OCDE: *Survey of Social and Emotional Skills (SES)* (Pesquisa de Habilidades Sociais e Emocionais) e *Survey of Adult Skills (PIAAC)* (Pesquisa de Competências de Adultos).

Contudo, o estudo da OCDE reforça que as pessoas, ao adentrarem o Mundo do Trabalho após concluírem um programa de Educação e Formação Profissional (EFP), precisam possuir um conjunto diversificado de habilidades para não apenas encontrar, mas também manter um emprego adequado. Assim, embora as quatro competências de empregabilidade expostas anteriormente abranjam uma ampla gama dessas habilidades, é crucial reconhecer que elas não abarcam todas as competências necessárias.

Então, para uma transição bem-sucedida da educação formal para o ambiente de trabalho, é imperativo considerar outras habilidades, além das cognitivas, como alfabetização e resolução de problemas. Competências como numeracia, que é essencial para compreender e lidar com dados numéricos no ambiente profissional, juntamente com a alfabetização digital ou digitalização, desempenham um papel crescentemente vital tanto na vida profissional quanto pessoal. Elas refletem as exigências de uma sociedade moderna cada vez mais dependente da

tecnologia.

Ademais, as habilidades de educação financeira emergiram como um aspecto importante, respondendo à necessidade de compreensão e gestão responsável das finanças em um mundo globalizado e complexo. No entanto, não se deve negligenciar o impacto das habilidades sociais e emocionais nesse contexto. Isso porque competências como inteligência emocional, autoeficácia e habilidades de comunicação desempenham um papel fundamental no enfrentamento de situações desafiadoras e incertas no ambiente de trabalho. Logo, a inteligência emocional e a autoconfiança são especialmente cruciais em meio às incertezas e dificuldades. No Quadro 10, expõem-se as definições das habilidades descritas na PISA VET.

Quadro 10 – Habilidades no PISA VET

Habilidades	Definição
Alfabetização	Capacidade dos indivíduos de compreender, utilizar e interpretar informações escritas e verbais relevantes.
Resolução de Problemas	Capacidade de identificar, analisar e resolver problemas de maneira eficaz e eficiente.
Desempenho de Tarefas	Habilidade em realizar as tarefas atribuídas conforme necessário e no prazo.
Colaboração	Habilidade que permite que os indivíduos se relacionem com outras pessoas e trabalhem juntos com sucesso em vários contextos e situações situacionais.
Numeracia	Acessar, usar e raciocinar criticamente com conteúdo matemático, informações e ideias representadas de múltiplas maneiras para se envolver e gerenciar as demandas matemáticas de uma série de situações na vida adulta.
Alfabetização digital ou digitalização	O interesse, a atitude e a capacidade dos indivíduos de usar adequadamente a tecnologia digital e as ferramentas de comunicação para acessar, gerenciar, integrar e avaliar informações, construir novos conhecimentos e comunicar-se com outras pessoas para participar efetivamente na sociedade.
Educação Financeira	Conhecimento e compreensão de conceitos e riscos financeiros, bem como as habilidades e atitudes para aplicar esse conhecimento e compreensão para tomar decisões eficazes em uma variedade de contextos financeiros, para melhorar o bem-estar financeiro dos indivíduos e da sociedade e para permitir a participação em vida econômica.
Inteligência Emocional	A capacidade de lidar com as próprias emoções e experiências emocionais negativas.
Autoeficácia	A crença nas próprias habilidades e competências.

Comunicação	Habilidades em processar e interpretar informações verbais e não verbais de outras pessoas para responder adequadamente.
--------------------	--

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir de OCDE (2024b, p. 193)²⁴.

Todavia, reforça-se que, ao preparar os trabalhadores para a transição que está ocorrendo no mundo de trabalho, é essencial desenvolver um conjunto abrangente de habilidades de empregabilidade que englobe tanto as habilidades cognitivas quanto as sociais e emocionais. Sendo assim, “a avaliação das competências de empregabilidade no âmbito do PISA-VET deve servir o propósito de prever a empregabilidade futura e facilitar comparações dentro da profissão e entre contextos, incluindo comparações entre profissões e diferentes sistemas internacionais de EFP (OCDE, 2024b, p. 196). Com isso, o referido instrumento tem o potencial de informar o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e orientadas para resultados.

Assim, o PISA VET representa uma ferramenta valiosa para avaliar e aprimorar os sistemas de educação e formação profissional em escala internacional. Ao fornecer uma estrutura sólida e abrangente para análise comparativa, ele pode catalisar mudanças positivas nas políticas educacionais e contribuir para o desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada e adaptável às demandas do século XXI.

Observando os três instrumentos, Matriz de Competências *Soft Skills*, Rubricas de Avaliação *Soft Skills*, ambos do Senai, e PISA *Vocational Education and Training (VET) - Assessment and Analytical Framework*, tem-se que a identificação e avaliação de competências socioemocionais são fundamentais para preparar os trabalhadores para os desafios do Mundo do Trabalho contemporâneo. Nesse sentido, esses documentos se estruturam em quatro perspectivas, que são: Identificação de Competências-Chave, Desenvolvimento de Critérios de Avaliação, Abordagem de Avaliação e Preparação para o Mundo do Trabalho.

No que tange à identificação de competências-chave, tanto instrumentos do Senai quanto da OCDE destacam a importância das competências socioemocionais para o sucesso educacional e profissional. Os três documentos focam nas competências essenciais para o Mundo do Trabalho, incluindo tanto habilidades socioemocionais, como comunicação eficaz e colaboração em equipe, quanto cognitivas, como pensamento crítico e resolução de problemas.

Quando se observa o desenvolvimento de critérios de avaliação, todos os documentos complementam-se na oferta de critérios e indicadores específicos para avaliar o domínio das competências identificadas. Enquanto a matriz e as rubricas do Senai se concentram na

²⁴ Tradução do inglês feita pelo Autor.

avaliação detalhada das habilidades socioemocionais, o PISA VET Framework fornece diretrizes abrangentes para a avaliação dessas competências em contextos de educação profissional.

Já nos aspectos ligados à abordagem de avaliação, tem-se que ambos os recursos compartilham uma abordagem baseada em critérios para avaliar habilidades, promovendo uma avaliação objetiva e consistente. Essa abordagem permite uma análise detalhada do desempenho dos estudantes e profissionais em competências socioemocionais, contribuindo para uma compreensão mais completa de seu desenvolvimento.

Por fim, no que tange à preparação para o Mundo do Trabalho, todas as iniciativas visam preparar os estudantes e profissionais para os desafios do Mundo do Trabalho, garantindo que estejam equipados com as habilidades necessárias para prosperar em ambientes profissionais dinâmicos. Ao alinhar esses recursos, instituições educacionais e profissionais podem criar uma abordagem mais abrangente e integrada para o desenvolvimento e avaliação de habilidades socioemocionais, preparando melhor os trabalhadores para um desenvolvimento profissional em uma variedade de setores e contextos profissionais.

Diante disso, nota-se que as referidas propostas do Senai e da OCDE oferecem uma abordagem integrada e abrangente para o desenvolvimento e avaliação de competências socioemocionais. Esses recursos fornecem uma base sólida para preparar os estudantes e profissionais para os desafios do Mundo do Trabalho contemporâneo, garantindo que estejam adequadamente equipados para enfrentar as demandas de uma economia globalizada e em constante evolução.

No apresentado até o momento, ficou demonstrado que o Senai possui um modelo de Educação Profissional no Brasil que mais se aproxima do *Vocational Education and Training (VET)*, em especial de países como Alemanha, Áustria e Suíça. Constata-se essa que é diferente quando se observa a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, uma vez que se percebe que existem diferenças significativas.

Nos países que adotam o modelo VET, como Alemanha e Suíça, a educação técnica é integrada diretamente ao ambiente de trabalho. O modelo dual desses países combina a educação escolar com a formação prática nas empresas, oferecendo aos estudantes uma experiência educacional alinhada com as demandas reais do Mundo do Trabalho. Este alinhamento garante que os egressos estejam prontos para contribuir de forma imediata e eficaz para o setor produtivo, promovendo inovação e desenvolvimento econômico (Castioni, 2015).

2.6 FECHAMENTO

Partindo do exposto até o momento, em razão das crescentes inovações tecnológicas, da crise econômica motivada pela pandemia de Covid-19, da alta taxa de desemprego e da reorganização do Mundo do Trabalho, deve-se rever e repensar a organização da educação e da formação profissional. Assim, surge a necessidade de se romper com o paradigma de que ambas só ocorrem nas instituições de ensino. Então, é preciso valorizar o caráter formador da experiência.

Outro aspecto a destacar é que, ao observar as competências que estão ou que vão ser exigidas dos trabalhadores no futuro, elas podem ser adquiridas não apenas nas instituições escolares, ou seja, elas podem ser adquiridas também no convívio familiar, no trabalho, enfim, em qualquer outro contexto ao longo da vida. Desse modo, são passíveis de ser reconhecidas, validadas e certificadas. Diante desse cenário, desenvolver formas para que isso ocorra é fundamental, uma vez que esse processo poderá facilitar a (re)inserção e a permanência dessas pessoas no Mundo do Trabalho.

CAPÍTULO 3

RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Um passo importante nesta discussão é entender o que é Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Assim, de acordo com a Comissão Europeia, o RVCC é o processo de identificação, reconhecimento, validação e certificação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais (EACEA, 2019). Esse conceito é o mesmo estabelecido por diversos autores, tais como Canário (2008 *apud* Paulos *et al.*, 2013, p. 578), ao afirmarem que o RVCC se situa na valorização e na legitimação dos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da vida, sobretudo em contextos não formais e informais, sendo o adulto o principal recurso de sua formação.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Ribeiro (2010) diz que o RVCC é o processo que possibilita certificar as competências adquiridas pela experiência de vida em um nível de escolaridade e/ou de qualificação profissional, equivalente aos diplomas legalmente instituídos. Observando essas definições, nota-se que o RVCC está estruturado na aprendizagem ao longo da vida, que, de acordo com Inácio e Salena (2011, p. 164), é entendida como um processo contínuo, que pressupõe autonomia e motivação ao indivíduo para aprender a aprender.

Nessa perspectiva, os saberes engendrados no trabalho configuram-se em três aspectos, sendo eles: o saber, o saber fazer e o saber agir, que, de acordo com Gondim, Brain e Chaves (2003, p. 121),

[...] o saber ser está relacionado com características pessoais que contribuem para a qualidade das interações humanas no trabalho e a formação de atitudes de autodesenvolvimento. O saber fazer se refere às habilidades motoras e ao conhecimento necessário para o trabalho. O saber agir se aproxima da noção de competência, ou seja, capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para o trabalho.

Seguindo o exposto, quando o trabalho for observado considerando esses três aspectos, ele é provido tanto de conhecimentos teóricos quanto de conhecimentos práticos. Rompe-se então com a proposta costumeiramente utilizada, que “[...] priorizava a menor relevância e a subordinação da prática à teoria descontextualiza da vida real” (Cordão; Moraes, 2017, p. 126), ou como relata Barato (2003, p. 5) sobre sua experiência como coordenador, numa Instituição de Educação Profissional, que predominava entre os educadores a ideia de que os “conteúdos práticos” são fundamentados por “conteúdos teóricos”. Observando essas questões, tem-se

como estes saberes constituem-se e transmitem-se, pois eles vão ser constituídos a partir do momento que se entende por teoria e prática de maneira integrada e articulada. Esse aspecto também é contemplado por Dewey (1979) ao expor que teoria e prática estão ligadas, não sendo possível separá-las.

Entretanto, isso somente é possível se o trabalho for concebido a partir da atividade, como preconizam Schwartz e Durrive (2010) e Duraffourg (2013). Esse aspecto coaduna com o exposto por Castioni (2010) ao dizer que se deve pensar os conhecimentos sobre o trabalho e os oriundos da experiência do trabalho, mediante a apresentação da dialética entre esses conhecimentos e a experiência. Assim, parte-se de que a vivência do trabalho também é geradora de saberes e de competências que são passíveis de serem reconhecidos.

Esta possibilidade, de reconhecimento dos saberes e competências adquiridos no Mundo do Trabalho, conhecida como Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), é uma abordagem essencial para valorizar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, especialmente no contexto da educação profissional. No Brasil, a Lei 14.645/2023, de autoria da deputada Tabata Amaral, é uma das legislações recentes que oferece amparo para essa iniciativa. Essa lei estabelece diretrizes para o reconhecimento formal de competências profissionais adquiridas tanto no ambiente de trabalho quanto em outras experiências de aprendizado, facilitando o acesso e a progressão educacional de muitos trabalhadores brasileiros.

A LDB/1996, em seu artigo 41, também dá suporte ao RVCC ao prever que "o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos". Este dispositivo legal é crucial para se criar um sistema educacional mais inclusivo e adaptado às realidades dos estudantes, permitindo que suas experiências de vida e trabalho sejam valorizadas e certificadas formalmente.

No entanto, apesar dessa possibilidade, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na área da educação profissional. Na atualidade, como dito anteriormente, de acordo com dados do Censo Escolar 2023, a educação profissional técnica de nível médio registrou um total de 2,41 milhões de matrículas (Brasil, 2024b). Também, conforme o relatório *Education at a Glance 2023* da OCDE, no Brasil, a taxa de estudantes do ensino médio matriculados na educação profissional é de 11% contra 44% na média da OCDE (2024a).

Possuir a taxa de 11% coloca o Brasil na 22ª posição entre os 24 países analisados no relatório da OCDE. Desse modo, o Brasil possui um percentual abaixo de países como Colômbia (44%), Chile (37%), Indonésia (31%) e México (16%). Esta disparidade evidencia a

necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes e de uma maior promoção do RVCC para que se possa ampliar o acesso à educação profissional e aumentar as oportunidades de qualificação para a população brasileira.

Seguindo neste estudo, expõe-se um estado da arte de pesquisas desenvolvidas nesses países entre os anos de 2010 a 2020 relacionadas com esta temática, bem como uma breve abordagem histórica do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), pois elas nos ajudam a entender seus limites, perspectivas e possibilidades. Evidencia-se que a escolha desses países para a construção do presente capítulo parte-se do que estabelece Castioni (2010) em seu livro *Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência*. De acordo com esse autor,

[...] o debate sobre competência foi suscitado primeiramente na França. Contudo, excetuando os Estados Unidos que teve essas questões tratadas nos comitês privados de arbitragem, foi na Inglaterra a partir do ano de 1987, que houve adoção dos modelos baseados em competências (Castioni, 2010, p. 156).

Assim, os movimentos surgidos na Inglaterra, tais como o *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) (Conselho Nacional das Qualificações Profissionais), fizeram com que esse modelo se replicasse em nível mundial, especialmente com a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que tinha como proposta central e primordial a reforma da educação, mas o caminho para a mudança seria uma educação baseada em competências (Gentile; Bencini *apud* Silva Filho, 2012), ou seja, uma abordagem educacional que se concentre no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes específicas que são necessárias para o desempenho de tarefas e funções em contextos reais de trabalho e vida.

Em acordo com esses movimentos, em 1993, a Sociedade Europeia adotou o chamado “Livro Branco Ensinar e Aprender, rumo a Sociedade Cognitiva”, o qual propunha um modelo semelhante ao NCVQ (Castioni, 2010). Diante disso, o RVCC tem se tornado parte integrante das políticas educacionais de diversos países, tais como Portugal, França, Bélgica e Itália (Ribeiro, 2010; Inácio; Salena, 2011; Paulos *et al.*, 2013; Havet, 2019; Cavaco, 2018; Arborio, 2019). Contudo, tais modelos evoluíram com o passar do tempo, em diversos países do mundo, como Estados Unidos, França, Austrália, Espanha, Alemanha e Portugal (Matias, 2012; Nico *et al.*, 2013).

3.1 ESTADO DA ARTE SOBRE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Para maior aprofundamento neste estudo, realizou-se um levantamento de pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2010 a 2020 relacionadas com o reconhecimento, validação e certificação de competências. A escolha desse período deu-se com o intuito de identificar os estudos mais atuais. Assim, utilizou-se do método Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. Como fonte de busca, trabalhou-se, inicialmente, com os repositórios: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Capes Periódicos, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Repositório Institucional da UnB (RIUnB). O critério de escolha desses repositórios foi devido a sua importância no que tange às pesquisas científicas no cenário brasileiro, com exceção do Repositório Institucional da UnB (RIUnB), cujo fator motivador foi para verificar a quantidade de pesquisas nesta temática realizada na Universidade de Brasília.

Em virtude dos resultados obtidos, optou-se por realizar levantamento semelhante nos repositórios de pesquisas, *Archive Ouverte HAL* da França, Core da Inglaterra e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), para verificar se os números de estudo aumentam em países onde o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências está consolidado. O critério de escolha desses repositórios foi o mesmo utilizado anteriormente, porém, observando a realidade francesa, inglesa e portuguesa.

Destaca-se que, em todos os repositórios, utilizou-se o descritor “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. Entretanto, no repositório *Archive Ouverte HAL* da França, utilizou-se “*Validation des acquis de l’expérience*” (VAE) e na Inglaterra “*Accreditation of Prior Experiential Learning* e *Accreditation of Prior Learning*”, em razão da língua oficial desses países. Foram então obtidos os resultados descritos a seguir.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao ser lançado o descritor acima citado, foram identificados apenas dois estudos que estavam diretamente ligados ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, conforme descrito no Apêndice B. Os estudos encontrados discutem duas perspectivas: o de Lima (2015) analisa o reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional a partir da experiência inglesa e o de Abreu (2017) apresenta um modelo para o desenvolvimento e implementação de validação da aprendizagem informal, visando à qualificação de servidores em organizações públicas. Para tanto, baseou-se nos Sistemas de Validação da Aprendizagem Informal na União Europeia e em experiências como a Rede Certific, Proeja, Pronatec e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA.

Já no repositório Capes Periódicos, essa realidade se ampliou, pois, inicialmente, foram trazidos, na busca, 42 estudos, dos quais 22 abordavam diretamente o RVCC, os quais apresentam-se no Apêndice C. Esses estudos expõem o RVCC, majoritariamente na experiência portuguesa, pois os trabalhos de Lindeza (2010), Meireles e Xavier (2010), Pereira (2010), Oliveira (2010), Fumero e Pereira (2010), Tavares e Alcoforado (2010), Antunes (2011), Moreira (2011), Portela e Quintas (2012), Dionísio, Castro e Silva (2013), Simões (2013), Silva e Dionísio (2014), Azevedo (2015), Doutor *et al.* (2015), Fantinato (2015), Silva (2015), Vale e Ferreira (2015), Calha (2017) e Silva (2018) tecem suas considerações nesse contexto. Assim, apenas o estudo de Ramos e Mattos (2018) faz um levantamento do tipo estado da arte como resultado de estudos na temática do reconhecimento de saberes realizados pelas autoras no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

No repositório *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), obtiveram-se os seguintes resultados: 50 estudos trazidos na busca, dos quais 9 argumentavam especificamente sobre o RVCC, conforme apresentado no Apêndice D. Seguindo o ocorrido no levantamento feito no Capes Periódicos, das 9 pesquisas encontradas no SciELO, 7 analisam o RVCC, tendo como base a realidade portuguesa, que são: Doutor *et al.* (2015), Azevedo (2015), Vale e Ferreira (2015), Fantinato e Moreira (2015), Calha (2017), Rego, Zozimo e Correia (2017), Silva (2018). Os dois trabalhos restantes, o de Lima e Cunha (2018) discute o desenvolvimento e implementação de políticas voltadas para o reconhecimento de saberes dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na realidade brasileira e o de Herrera, Fernández e Seguel (2018), que faz suas discussões observando a realidade chilena.

Por fim, realizou-se o levantamento no Repositório Institucional da UnB (RIUnB), em que se identificou 1 estudo que discute o RVCC, o qual é referenciado no Apêndice E. A pesquisa de Silva (2016) evidencia a relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho no Brasil. Por ter sido encontrado apenas um estudo, reforça-se a importância do desenvolvimento do presente estudo como tese de doutorado a ser apresentada na Universidade de Brasília (UnB).

Outro ponto a ressaltar é que, conforme mencionado anteriormente, em razão dos resultados obtidos nesses quatro repositórios, fortaleceu-se a realização do levantamento em repositórios de pesquisas da França, Inglaterra e Portugal. Assim, no repositório *Archive Ouverte HAL* da França, foram identificadas 26 pesquisas, sendo que 25 estudos tinham como objeto de estudo o RVCC, que estão relacionados no Apêndice F. Já no repositório *Core* da Inglaterra, tiveram-se 42 pesquisas, todas ligadas diretamente ao tema, as quais são apresentadas no Apêndice G. E no Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

(RCAAP), foram encontradas 45 pesquisas, todas ligadas ao RVCC, e que se apresentam no Apêndice H. Seguindo o que ocorreu nos repositórios BDTD, Capes Periódicos e SciELO, os repositórios *Archive Ouverte HAL*, *Core* e RCAAP discutem o RVCC tendo como base experiências internacionais, em sua maioria vinculadas à França, à Inglaterra e a Portugal.

Assim, identificaram-se, nos repositórios Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Capes Periódicos, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Repositório Institucional da UnB (RIUnB), 33 pesquisas que discutem o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, das quais 5 são dissertações de mestrado, 23 artigos científicos, 4 trabalhos apresentados em eventos científicos e 1 tese de doutorado. Dessas, apenas três pesquisas estão vinculadas à realidade do Brasil.

Já nos repositórios *Archive Ouverte HAL* da França, *Core* da Inglaterra e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), que são específicos de países onde o RVCC é um processo consolidado, foram identificadas 70 pesquisas que discutem o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Dessas, 2 são teses de doutorado, 40 são dissertações de mestrado, 60 artigos científicos, 8 capítulos de livros e 2 trabalhos apresentados em congresso.

Diante do apresentado, tem-se que o levantamento de pesquisas realizado revelou *insights* importantes ao comparar a produção acadêmica brasileira com a de países onde esses processos estão mais consolidados. No Brasil, a pesquisa focou em repositórios como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Capes Periódicos, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Repositório Institucional da UnB (RIUnB). A análise revelou uma produção científica limitada, refletindo a necessidade de maior investimento em estudos nessa área para fortalecer as práticas nacionais de reconhecimento de competências.

Em contraste, a análise de repositórios internacionais, incluindo *Archive Ouverte HAL* da França, *Core* da Inglaterra e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), mostrou uma produção acadêmica robusta e diversificada. Esses estudos abrangem diversas abordagens e experiências práticas, destacando a importância e a eficácia das políticas de reconhecimento, validação e certificação de competências nesses países. A comparação evidencia a necessidade de o Brasil intensificar suas pesquisas e adotar melhores práticas internacionais para aprimorar seu sistema de reconhecimento de competências, promovendo assim uma integração mais eficiente entre a educação formal e as qualificações profissionais. Assim, observa-se, a seguir, a realidade do RVCC na França, Inglaterra, Portugal e Brasil.

3.2 RVCC NA FRANÇA

Apesar de o RVCC, ou como denominado na França de “Validação de Experiência Adquirida (VAE)”, ter se tornado parte integrante das políticas educacionais em diversos países, em especial nos da Europa, com a publicação do *Livro Branco Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*, como mencionado anteriormente, na realidade francesa, esse processo é antigo (Breton, 2018, 2019). De acordo Maury (2020), Merle (2007, 2012) e Blachere (2013), a primeira menção do VAE que aparece na legislação francesa é a descrita no artigo 8, da Lei de 10 de julho de 1934, que estabelecia:

Técnicos autodidatas, auditores livres de várias escolas, os estudantes por correspondência, justificando cinco anos de prática industrial como técnicos, podem, após aprovação num exame, obter o diploma de engenheiro. As condições de emissão desses diplomas serão fixadas por decreto com parecer favorável da comissão de títulos de engenheiro (França, 1934, art. 8).

Apesar de novos prescritos legais que legislavam sobre o VAE terem sido publicados nos anos seguintes, essa temática recebeu maior destaque a partir de 2002, ano em que foi instituído o dispositivo de validação da aprendizagem prévia (VAE). Objetivou-se diversificar as formas de acesso à certificação e valorizar a experiência profissional e a Comissão Nacional de Certificação Profissional (CNCP), com a responsabilidade de gerenciar o Registro Nacional de Certificações Profissionais (RNCP). Assim, tanto o VAE quanto o CNCP foram estabelecidos na lei de modernização social, de 17 de janeiro (Breton, 2018; Beaupère *et al.*, 2020).

Com a promulgação da lei de modernização, tornou-se obrigatório construir um sistema que tornasse possível o reconhecimento, validação e certificação de competências e/ou saberes adquiridos ao longo da vida. Diferentemente do que ocorria, quando as certificadoras ofereciam apenas dispositivos de reconhecimento de conquistas pedagógicas ou profissionais que permitiam o acesso à formação, bem como possíveis isenções, tornou-se a certificação total utilizando o VAE. Outro aspecto a observar é que, com a implementação do VAE, na França, estimulou-se o surgimento de novas profissões (Breton, 2019).

Seguindo, em 20 de setembro de 2003, foi assinado pelas organizações de empregadores, sindicatos de empregados e Governo Francês o Acordo Nacional Interprofissional (NOR): ASET0350783M, o qual foi motivado pela mudança demográfica na França, a qual resultaria, nos próximos 20 anos, ou seja, de 2004 a 2023, na desaceleração da renovação das gerações e, portanto, em um déficit geral de qualificações e competências. Esse

acordo estabelecia ações relativas ao acesso dos trabalhadores à formação ao longo da vida profissional, em que os parceiros sociais se comprometeram a criar condições para uma nova mobilização em favor da formação ao longo da vida profissional (França, 2003a). Em 5 de dezembro de 2003, o Acordo Interprofissional Nacional - NOR: ASET0350783M foi atualizado, expandindo o tema relativo ao acesso dos empregados a treinamento ao longo da vida profissional (França, 2003b).

O Acordo Interprofissional Nacional (NOR): ASET0350783M, assinado em 2003, foi atualizado em 2009, pelo Acordo Interprofissional Nacional - NOR: AGRP0827957A, de 7 de janeiro (França, 2009a), relativo ao desenvolvimento da formação, profissionalização e obtenção de cursos e o Acordo Interprofissional Nacional, de 5 de outubro (França, 2009b), relativo ao acesso dos funcionários à formação ao longo da sua vida profissional. Tanto os acordos de 2003 quanto os de 2009 serviram de referência para a criação das leis nº 2004-391, de 4 de maio de 2004, relativa à formação profissional ao longo da vida e ao diálogo social (França, 2004), e nº 2009-1437, de 24 de novembro de 2009, sobre orientação ao longo da vida e treinamento vocacional (França, 2009c).

Todavia, no período entre 2004 e 2008, foram realizadas diversas avaliações no sistema de VAE. Destaca-se, nesse período, o estabelecimento do Plano de Desenvolvimento de VAE e da criação da Comissão Interministerial de Desenvolvimento da VAE, pelo Decreto nº 2006-166, de 15 de fevereiro de 2006 (Bouquet, 2008; Bruneau, 2008). Tais avaliações possibilitaram uma releitura da proposta inicial e em propostas que tinham como objetivo dar um novo impulso ao VAE (Asseraf, 2012; Delamer, 2012; Merle, 2012). Dessa maneira, culminou na promulgação da Lei nº 2014-288, de 5 de março de 2014, sobre formação profissional, emprego e social democracia, a qual modificou uma série de pontos relativos à VAE, seguida da Lei nº 2016-1088, relativa ao trabalho, à modernização do diálogo social e à garantia da carreira profissional, de 9 de agosto de 2016; do Decreto nº 2017-1135, de 4 de julho de 2017, sobre a concretização da acreditação de experiência anterior; da Lei nº 2018-771 para a liberdade de escolher seu futuro profissional; o Despacho nº 0276, de 21 de novembro de 2019, que estabelece o caderno de encargos para a experimentação, visando às ações de validação da experiência adquirida com o objetivo de adquirir um ou mais blocos de competências; e, por fim, o Decreto nº 2019-1303, de 6 de dezembro de 2019, relativo à distribuição dos detalhes de contato de aconselhamento sobre a validação da experiência adquirida no portal nacional. Reforça-se que esses estão em vigor até o momento desta pesquisa (Chastel *et al.*, 2016; Grandin, 2017; Kaisergruber; Komi; Rivoire, 2018; Broussous, 2020).

Desde a implantação do sistema de VAE na França, de 2002 até 2015,

aproximadamente, 330 mil pessoas obtiveram certificação por meio da validação de experiências anteriores, sendo que as mulheres (73%) e os empregados (74%) são maioria entre os candidatos à certificação (Branche-Seigeot; Ballini, 2017; Bidet; Grudé; Boned, 2020). Diante desse número e do exposto anteriormente, nota-se que a VAE, na realidade francesa, é um processo consolidado, tornando-se, assim, um modelo a ser observado principalmente em países onde o RVCC ainda é um desafio a ser implementado.

3.3 RVCC NA INGLATERRA

Na Inglaterra, os modelos de RVCC são denominados de *Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL), que é definida como um processo pelo qual a aprendizagem experiencial e não certificada apropriada recebe reconhecimento e créditos acadêmicos (Garnett; Cavaye, 2015; McCready, 2018).

A *Accreditation of Prior Learning* (APL) é assim conceituada:

[...] um processo que usa uma variedade de ferramentas para ajudar os estudantes refletirem, identificarem, articularem e demonstrarem seu aprendizado anterior. Aprendizado que foi adquirido através do estudo, trabalho e outras experiências de vida e não foi reconhecido através de mecanismos formais de transferência de crédito (OCDE, 2005, p. 6).

Sendo assim, a APL possibilita a validação de qualquer aprendizado, independentemente da maneira como foi adquirido, podendo, portanto, utilizar-se de aprendizagem formal, não formal e informal. Contudo, destaca-se que os aprendizados se diferenciam pelo fato de a APEL se voltar para o reconhecimento somente de saberes ainda não certificados, enquanto a APL se foca no reconhecimento de saberes certificados ou não (Lima, 2015).

Seguindo o ocorrido na realidade francesa, na Inglaterra, esses processos iniciaram antes do movimento ocorrido na Europa com a publicação do *Livro Branco*. Assim, têm-se o surgimento e o fortalecimento do APEL e APL na Inglaterra no governo de Margaret Thatcher, que se estendeu entre 1979 e 1991. Com isso, a experiência inglesa esteve na vanguarda, e vem passando por um processo de reelaboração de políticas de formação e certificação profissional, em especial nos últimos trinta anos (Lima, 2015; Cunha, N.; Cunha, D., 2021).

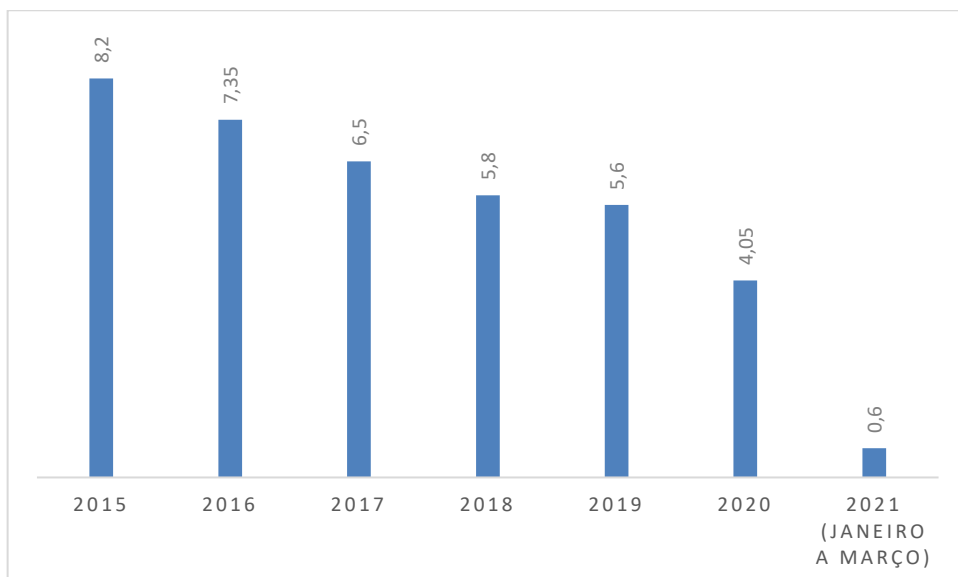
Logo, foca-se este breve relato da Acreditação de Aprendizagens Prévias ou Anteriores na Inglaterra, dentro desse período. Outro aspecto a considerar é que, ainda que na Inglaterra seja utilizado o APEL desde os anos 1980 no ensino superior, atenta-se ao contexto de sua

oferta na formação profissional, em razão da proposta da presente pesquisa. Nessa perspectiva, tem-se como ponto inicial a implementação do *National Vocational Qualification* (NVQ), no Reino Unido, com exceção da Escócia, em 1987 (Young, 2010). A implementação do NVQ foi o cume da reforma do sistema de educação e formação profissional que ocorreu a partir dos anos de 1980 na Inglaterra, reforma que criou o *National Council for Vocational Qualification* (NCVQ), em 1986, conselho que regulamentou o uso de APL no âmbito do NVQ (Wolf, 2006; Lima, 2015; Britain-Uk, 2021a).

O NCVQ foi extinto no final de 1997 e suas atribuições mescladas às da Autoridade de Currículo e Avaliação da Escola, formando a *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) (OCDE, 2005; Lima, 2015; Wallace, 2015; Britain-Uk, 2021a). Porém, em 2009, a Lei *Skills, Children and Learning* definiu que o QCA seria substituído por dois órgãos, sendo o primeiro a *Qualifications and Curriculum Development Agency* (QCDA), com a atribuição de regulamentar as ações relacionadas ao Currículo Nacional e de melhorar e fornecer avaliações relacionadas à educação de maneira geral. Ressalta-se que a QCDA foi substituída em 2012 pela *Standards and Testing Agency* (STA); e o segundo, a *Office of Qualifications and Examinations Regulation* (Ofqual), responsável pelas demais atribuições e responsabilidades (Lima, 2015; Wallace, 2015; Britain-Uk, 2021b). Até o momento da escrita desta pesquisa, tanto a STA quanto a Ofqual permanecem como agências regulamentadoras na Inglaterra.

Assim, de acordo com dados da Ofqual (2021), apresenta-se, no Gráfico 14, o número de certificados sob a sua tutela concedidos no período de 2015 ao primeiro trimestre de 2021.

Gráfico 14 - Certificados Concedidos Ofqual - 2015 a 2021 (dados em milhões)



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir de dados da Ofqual (2021).

Na análise do Gráfico 14, observa-se que o número de certificados concedidos está em queda. Contudo, evidencia-se que os 38,1 milhões de certificados concedidos (Britain-Uk, 2021a) são um número significativo, tendo como comparativo a realidade de outros países. Com isso, o processo de acreditação de aprendizagens prévias ou anteriores, implementado na Inglaterra, surge como um modelo a ser observado por estudos que tenham como proposta o RVCC.

3.4 RVCC EM PORTUGAL

O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal surgiu como uma nova modalidade educativa no âmbito da educação e formação de adultos (Inácio; Salena, 2011). Conforme estabelece Ribeiro (2010, p. 130), está disponível no:

SNRVCC, serviço público de educação e formação que confere a todo o cidadão português, com idade igual ou superior a 18 anos, a possibilidade de certificar as competências adquiridas pela experiência de vida num nível de escolaridade e/ou de qualificação profissional equivalente aos diplomas legalmente instituídos.

No entanto, Marques (2017) diz que, para entender a origem do RVCC na realidade portuguesa, é preciso retornar a 1999, ano de criação da Agência Nacional de Educação e Formação (ANEFA), que foi responsável pela implementação do Sistema Nacional de RVCC, criado pelo Decreto-lei nº 387, de 28 de setembro de 1999. Todavia, o processo de RVCC ganhou maior evidência a partir do ano 2000, com a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) (Inácio; Salena, 2011; Alcoforado, 2014; Vale; Ferreira, 2015) e em 2001 com a definição do funcionamento da Rede Nacional CRVCC, ou Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC), pelo Despacho conjunto nº 262, de 22 de março de 2001, e da Portaria 1082-A, de 5 de setembro de 2001 (Ribeiro, 2010; Marques, 2017; Ferreira, 2019).

O SNRVCC se estruturou a partir do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos (do ensino básico) e do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de RVCC (Marques, 2017). Ele é composto por uma rede de instituições que, inicialmente, foram denominadas de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), depois Centros Novas Oportunidades (CNO), que se modificou para Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), mas, no ano de 2019, passou a ser chamado de Centros Qualifica

(Marques, 2017; Ferreira, 2019).

Porém, antes de discorrer acerca desses centros nos dias atuais, é preciso apresentar alguns dispositivos legais que causaram impactos no Sistema de RVCC, como: o Decreto-lei nº 208, de 17 de outubro de 2002, que extinguiu a ANEFA e criou em seu lugar a Direção Geral de Formação Vocacional; o Decreto-lei nº 276-C, de 31 de julho de 2007, que criou a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), que substituiu a Direção Geral de Formação Vocacional e que estava vinculada ao Ministério da Educação (ME) e Ministério do Trabalho e da Segurança Social (MTSS). Seguindo a lógica de mudanças, em 2012, com a promulgação do Decreto-lei nº 36, de 15 de fevereiro, é substituída a ANQ pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) (Távora; Vaz; Coimbra, 2013; Marques, 2017).

A ANQEP continua como responsável pelo Sistema de RVCC português. Assim, é direcionadora dos Centros Qualifica, os quais têm como objetivo central melhorar os níveis de educação e formação dos adultos, contribuindo para a melhoria dos níveis de qualificação da população e o fortalecimento da empregabilidade dos indivíduos (Portugal, 2020a).

Com relação aos referidos centros, deve-se evidenciar as metas estabelecidas, que são:

Garantir que 50% da população ativa conclui o ensino secundário; Alcançar uma taxa de participação de adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida de 15%, alargada para 25% em 2025; Contribuir para que tenhamos 40% de diplomados do ensino superior, na faixa etária dos 30- 34 anos; Alargar da rede de Centros Qualifica (Portugal, 2020, s. p.).

Ademais, com o objetivo de revitalizar o sistema de RVCC, o Governo português lançou, por meio do Despacho nº 1971, de 8 de março de 2016, o Programa Qualifica, que tem a proposta de melhorar os níveis de educação e formação dos adultos, contribuindo para o aumento dos níveis de qualificação da população e a melhoria da empregabilidade dos indivíduos. De acordo com a ANQEP, o referido programa possui mais de 605 mil inscritos, 391 qualificações, 310 Centros Requalifica (Portugal, 2020b). Esse cenário demonstra que o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências faz parte das políticas educacionais e está estruturado em Portugal.

Ao se analisar a experiência internacional no reconhecimento, validação e certificação de competências, é possível destacar diversos aspectos que podem fornecer importantes lições e *insights* para a realidade brasileira. Em primeiro lugar, é evidente a importância de uma política pública robusta e integrada, que englobe não apenas centros avaliadores e certificadores, mas também a participação ativa de sindicatos, trabalhadores e empregadores. Essa integração de diferentes atores é essencial para se garantir a eficácia e a legitimidade do processo de reconhecimento de competências.

Ademais, observa-se que a consolidação dessas políticas em países como França, Inglaterra e Portugal foi impulsionada pela adoção de estratégias claras e bem definidas. Isso inclui a criação de programas específicos, como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que oferecem um caminho claro e acessível para os trabalhadores obterem o reconhecimento de suas habilidades.

Uma consideração significativa é a ênfase na flexibilidade e inclusividade desses programas. Toma-se, por exemplo, o "Chile Valora", um projeto estabelecido por lei nacional com o propósito de formalmente reconhecer as competências profissionais das pessoas, certificando trabalhadores com base em suas habilidades, independentemente de sua trajetória educacional ou formação acadêmica (Chile, 2021a). Assim, essa abordagem inclusiva visa atingir um público mais amplo e diversificado, fomentando a igualdade de oportunidades e o acesso ao Mundo do Trabalho. Para se ter uma noção do impacto desse programa, o Chile Valora já havia certificado 173.211 trabalhadores entre janeiro de 2002 e junho de 2022 (Chile, 2021b).

Também se nota que a avaliação contínua e a adaptação às mudanças no Mundo do Trabalho são fundamentais para se garantir a relevância e a eficácia desses programas ao longo do tempo. Os países que alcançaram sucesso nessa área estão constantemente revisando e ajustando suas políticas para atender às necessidades em constante evolução dos trabalhadores e do Mundo do Trabalho. Essa abordagem, baseada em evidências e na avaliação contínua, permite identificar áreas de melhoria e implementar mudanças necessárias para otimizar o funcionamento dos programas de validação e certificação de competências.

Seguindo, é importante destacar a importância da colaboração e parceria entre os diversos atores envolvidos nesses programas. A participação ativa de sindicatos, associações profissionais, empregadores e instituições de ensino é fundamental para se garantir a relevância e a legitimidade do processo de reconhecimento de competências. Essa colaboração também pode facilitar o desenvolvimento de programas e iniciativas mais abrangentes e alinhadas com as necessidades do Mundo do Trabalho e da sociedade como um todo.

Ainda se destaca que a experiência dos países mencionados acolheu os programas de formação profissional e os incluiu em seu sistema de reconhecimento equivalente. A integração de programas de formação profissional em sistemas de reconhecimento de competências permitiu a validação e a certificação de competências adquiridas fora do ambiente formal de ensino. Sendo assim, a experiência internacional demonstra que essa inclusão promove a valorização das qualificações profissionais, facilita a mobilidade dos trabalhadores e atende às demandas do Mundo do Trabalho de maneira eficiente.

Essa realidade tem sido bem diferente no Brasil, uma vez que os últimos 20 anos foram marcados por esforços para implementar um sistema semelhante, mas ainda há desafios significativos a serem superados. Nesse sentido, apresenta-se um breve histórico dos programas de formação profissional de curta duração, com potencial de certificação no Brasil, nos Governos FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro.

3.5 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE CURTA DURAÇÃO COM POTENCIAL DE CERTIFICAÇÃO NO BRASIL

Em razão do objetivo desta pesquisa, apresentam-se os programas de educação profissional que não se vinculam à estrutura do Ministério da Educação e foram conduzidos nos últimos anos a partir do Ministério do Trabalho e Emprego no âmbito dos chamados cursos do “FAT”. Cursos que foram viabilizados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e oferecidos nas agências de emprego. Atenderam muitos trabalhadores, mas não proporcionaram um conjunto de certificações a exemplo do que ocorreu em outros países. Optou-se assim pelo período de 1995 a 2022, que vai do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao Governo Bolsonaro.

3.5.1 *Governo FHC (1995 - 2002)*

Durante o Governo FHC, destacam-se a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, marco legislativo que delineou as bases da educação brasileira, incluindo a regulamentação da educação profissional, e o Decreto 2.208/97, que teve como objetivo estabelecer diretrizes para a organização e funcionamento dos cursos de educação profissional no Brasil. Ele delineou as normas e critérios para a oferta desses cursos, mas, posteriormente, foi revogado pelo Decreto nº 5.154 /04.

No que tange aos programas criados no Governo FHC, tem-se o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que, apesar de ter sido lançado em 1994, durante o governo de Itamar Franco, com o objetivo de promover a qualificação profissional de trabalhadores desempregados, começou a ser executado em 1995, e teve duração até 2003, quando foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Esse programa foi o maior e o primeiro implementado durante o Governo FHC. Seguindo, tem-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), instituído por meio do Decreto nº 1.483/95, visando fortalecer e ampliar a oferta de ensino técnico e profissionalizante, integrando-o ao ensino

médio e superior. Embora tenha começado no Governo FHC, o PROEP continuou presente nos governos posteriores, incluindo o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Durante esse período, o programa foi complementado por outras iniciativas, como o Projeto Escola de Fábrica e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

3.5.2 Governo LULA (2003 - 2010)

No Governo Lula, foi promulgada a Lei nº 11.741/08, que incluiu o artigo 41 na LDB, que trouxe o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, que poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Além disso, alterou os dispositivos da LDB de 1996, incluindo o artigo 41 da LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008a). Também se estruturaram inúmeros programas com o foco na Educação Profissional, incluindo a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo governo federal. Dentre os programas implementados, destaca-se o PNQ, que foi criado em 2003, também pelo MTb, em substituição ao PLANFOR. Esse programa tinha como princípios e objetivos:

- I. Articulação entre Trabalho, Educação e Desenvolvimento;
- II. Qualificação como Direito e Política Pública;
- III. Diálogo e Controle Social, Tripartismo e Negociação Coletiva;
- IV. Respeito ao pacto federativo, com a não superposição de ações entre estados, Distrito Federal, municípios e com outros ministérios e o estabelecimento de critérios objetivos de distribuição de responsabilidades e recursos;
- V. Adequação entre as demandas do Mundo do Trabalho e da sociedade e a oferta de ações de qualificação, consideradas as especificidades do território do setor produtivo;
- VI. Trabalho como Princípio Educativo;
- VII. Reconhecimento dos saberes acumulados na vida e no trabalho, por meio da certificação profissional e da orientação profissional;
- VIII. Efetividade Social e na Qualidade Pedagógica das ações (Brasil, 2011a, p. 1-2).

O programa em questão utilizou recursos do FAT e permaneceu ativo sob esse nome até março de 2019, quando foi renomeado e reestruturado por meio da Resolução nº 828/19, do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). Passou então a ser chamado de Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional (QUALIFICA BRASIL), com o foco na promoção de ações de qualificação e certificação profissional como parte integrada do Sistema Nacional de Emprego (SINE), no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, o qual era executado pelo Ministério da Economia (Brasil, 2019c). Em 2021,

novamente reestruturado pela Resolução CODEFAT nº 907/21, passou a ser executado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) (Brasil, 2021k). Posteriormente, o referido documento foi alterado pela Resolução nº 971/23 (Brasil, 2023i), a qual está vigente até o momento.

Seguindo, tem-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que teve origem no Decreto nº 5.478/05 (Brasil, 2005a) e foi posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.840/06 (Brasil, 2006). Outro programa importante foi o Brasil Profissionalizado, criado pelo Decreto nº 6.094/07 (Brasil, 2007a), que fortaleceu o ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação. O objetivo era expandir e modernizar as escolas estaduais de Educação Profissional e Tecnológica para ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

A Rede e-Tec Brasil, originada pelo Decreto nº 6.301/07 (Brasil, 2007b), merece destaque por seu objetivo central de promover a Educação Profissional por meio da Educação a Distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País. Um ano após a criação da Rede e-Tec, foi promulgada a Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008b), uma importante iniciativa voltada para o fortalecimento da Educação Profissional.

Ainda durante esse período, em 2009, foi instituída a Rede Certific pela Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Em 2014, essa rede passou por um processo de reestruturação, formalizado pela Portaria Interministerial nº 05, de 25 de abril.

3.5.3 Governo DILMA (2011 - 2016)

Durante o governo Dilma, houve continuidade dos programas iniciados durante o Governo Lula e ainda foram criados outros. Destaca-se o Programa Mulheres Mil, criado pela Portaria nº 1.015/11, com o objetivo de oferecer formação profissional e tecnológica para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Esse programa foi desenvolvido a partir dos resultados positivos obtidos por uma iniciativa-piloto homônima, criada em 2007, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - Setec/MEC (Brasil, 2018c).

Por fim, tem-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei 12.513/11 (Brasil, 2011b), que é um dos maiores programas destinados à Educação Profissional. Desde a sua criação até 2016, foram realizadas 4.659.309 matrículas por seu intermédio, tendo como principal objetivo ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira (Brasil, 2018d).

Uma importante característica do Pronatec é que ele articulou uma nova iniciativa de Bolsa Formação com quatro ações de políticas públicas da Educação Profissional preexistentes: o Programa Brasil Profissionalizado; a Rede e-Tec Brasil; o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Brasil, 2018d).

3.4.4 Governo TEMER (2016 - 2018)

No Governo Temer, é importante ressaltar que ocorreu a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, também conhecida como "Lei do Teto", que estabeleceu um novo regime fiscal limitando os gastos públicos, tornando o cenário de oferta da EPT ainda mais complexo. Como resultado, vários programas foram praticamente descontinuados e existem apenas decretos de suas respectivas criações.

Duas ações do Governo Temer foram direcionadas para a Educação Profissional (EP). A primeira delas foi a criação do programa Mediotec, que tinha como objetivo oferecer cursos técnicos de nível médio, simultaneamente, para estudantes da rede pública estadual e distrital de ensino médio regular (Brasil, 2018b). A segunda ação foi a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criando uma estrutura para a oferta do ensino médio, com quatro opções de itinerários formativos nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Outra ação a destacar durante o Governo Temer foi a publicação da Lei nº 13.667/2018, a qual representou um avanço significativo na organização e no funcionamento do Sistema Nacional de Emprego no Brasil em relação ao estabelecido anteriormente no Decreto nº 76.403/1975. Enquanto o referido decreto havia estabelecido as bases iniciais para a criação do Sine, centralizando a gestão do sistema sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e instituindo os serviços de intermediação de mão de obra, a Lei de 2018 introduziu diretrizes mais abrangentes e atualizadas para a sua atuação.

Destaca-se, em primeiro lugar, o estabelecimento de diretrizes claras para o

funcionamento do Sine, as quais abrangem a otimização do acesso ao trabalho decente, a integração de suas ações em diferentes esferas de governo, a execução descentralizada de suas atividades, o compartilhamento da gestão e dos recursos e a participação da sociedade civil em sua gestão. Tais diretrizes refletem uma visão mais ampla e atualizada sobre o papel do Sine na promoção do emprego e no apoio aos trabalhadores e empregadores. Além disso, a Lei de 2018 ampliou o escopo de atuação do Sine ao reconhecer a importância não apenas da intermediação de mão de obra, mas também do apoio à educação e à qualificação profissional dos trabalhadores, com uma ação mais abrangente em relação às necessidades do mercado de trabalho e da importância da qualificação para a inserção e permanência dos trabalhadores no mercado.

Ainda no contexto das ações relacionadas ao Sine durante o Governo Temer, destaca-se a criação do Portal da Internet de Vagas, que representou uma verdadeira revolução digital no processo de busca e oferta de empregos no Brasil. Essa plataforma on-line ofereceu aos trabalhadores uma ferramenta para cadastrar seus currículos, explorar oportunidades de emprego em diversas áreas e regiões do país, e candidatar-se diretamente a essas vagas. Ademais, o Portal da Internet de Vagas proporcionou às empresas a possibilidade de publicar suas vagas de forma gratuita e eficiente, facilitando também a busca por candidato.

3.5.5 Governo BOLSONARO (2019 - 2022)

No Governo Bolsonaro, destacam-se dois programas que traziam, em seu bojo, a EPT, que são: Novos Caminhos (Brasil, 2022d) e Novo Ensino Médio (Brasil, 2021a). O Programa Novos Caminhos foi instituído em outubro de 2019, pela Portaria nº 1.718, e tinha como objetivo ampliar em 80% o número de matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2019e). Para tanto, definiu (Brasil, 2022d) três eixos: Gestão e Resultados, que visava ao reconhecimento de diplomas de pessoas que finalizaram a formação técnica na rede privada, mas não tinham a chancela do MEC por falta de ordenamento jurídico; Inovação e Empreendedorismo, que propunha o fomento de projetos que estimulassem as atividades de pesquisa aplicada, inovação e iniciação tecnológica; e, por fim, o eixo Articulação e Fortalecimento, que se estruturava na formação de professores e gestores educacionais e na oferta de vagas para a qualificação profissional de jovens e adultos.

Já o Novo Ensino Médio (NEM) foi estabelecido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que modificou a estrutura do ensino médio. Ampliou-se o tempo mínimo de estudo de 800 para 1.000 horas. Ainda definiu uma nova organização curricular e trouxe a possibilidade

de o estudante escolher diferentes itinerários formativos dentro das áreas de conhecimento ou na formação profissional (Brasil, 2021a). Há que se destacar que, apesar da referida lei ter entrado em vigor no Governo Temer, o NEM foi implementado no Governo Bolsonaro, a partir da Portaria nº 521/21 (Brasil, 2021a), que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Porém, as ofertas do Novo Ensino Médio iniciaram a partir do ano letivo de 2022.

Também, durante o Governo Bolsonaro, foi instituído, pela Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021, o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, com o objetivo de atender às demandas por certificação profissional do trabalhador, promover a inclusão socioproductiva e incentivar a continuidade de estudos para a elevação da escolaridade (Brasil, 2021e).

Observando as políticas públicas propostas e ou implementadas pelos governos dos presidentes FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro, é importante destacar que há diferenças ideológicas e políticas entre os programas implementados por cada governo. Isso faz com que as referidas políticas não possuam perenidade, configurando-se como políticas de Governo e não de Estado. Posto isso, nota-se que, nos últimos 20 anos, a EPT no Brasil teve diversas fases, cada uma com características e objetivos distintos. Como afirmam Silva *et al.* (2020, p. 189), “a EPT se desenvolveu no Brasil de forma intercalada, combinando curtos períodos de rápidas mudanças com longos intervalos de estabilidade e pouco crescimento no número de instituições ou de matrículas”.

Ademais, muitos dos cursos ofertados na Educação Profissional não oferecem certificação adequada e limitam a continuidade dos estudos dos estudantes e sua (re)inserção no Mundo do Trabalho, como expõe Castioni (2020, p. 161) ao fazer uma análise sobre diversos programas de educação profissional e tecnológica no Brasil:

Entretanto, esses milhões de trabalhadores que se submeteram a esses cursos rápidos de qualificação profissional acumularam durante anos títulos e registros de formação profissional que não contribuíram para a criação de um itinerário formativo, muitos não prosseguiram nos seus estudos, não houve certificação profissional e o País, de fato, sabe muito pouco sobre os cursos realizados, em alguma medida organizados para satisfazer interesses de mandatos governamentais e que pouco contribuíram para organizar um verdadeiro sistema de formação profissional.

Outro aspecto que surge como crítica é a falta de articulação entre os cursos oferecidos e as demandas reais do Mundo do Trabalho, uma vez que a EPT no Brasil, historicamente, tem sido mais orientada pela oferta do que pelas tendências reais do Mundo do Trabalho (Castioni, 2020). Essa abordagem resulta na criação de cursos que nem sempre atendem às necessidades e aspirações dos trabalhadores, contribuindo para altos índices de abandono escolar e baixa

inserção no Mundo Trabalho. Sendo assim, é crucial alinhar os programas da EPT com a demanda atual do Mundo do Trabalho, garantindo que os cursos oferecidos proporcionem competências e habilidades exigidas para as oportunidades de emprego disponíveis, bem como ter os históricos formativos dos trabalhadores como ponto de partida (Cordão; Moraes, 2017).

Essa realidade, de não conexão com a trajetória dos trabalhadores, replica-se na EJA, uma vez que, em razão de seu modelo notadamente escolar, e que não dialoga com a trajetória dos trabalhadores, tem diminuído sua abrangência. Desse modo, muitos trabalhadores abandonam a escola porque esta não atende suas necessidades práticas e imediatas (Arroyo, 2017). Assim, a valorização da EJA e a criação de políticas inovadoras de validação de conhecimentos são essenciais para mudar essa realidade.

Retomando o cenário da EPT, nota-se que sua trajetória no Brasil demonstra a necessidade de estruturação de um sistema educacional flexível e integrado, que ofereça certificação e reconhecimento adequados para os cursos ofertados. Por conseguinte, a Lei 14.645/2023 representa um passo importante nessa direção, pois estabeleceu um sistema estruturado de aproveitamento e certificação dos cursos de EPT, e buscou integrar os cursos de formação inicial e continuada, técnicos de nível médio e superiores de tecnologia em um sistema coeso, facilitando a continuidade dos estudos e a valorização dos certificados obtidos. Mas, mesmo assim, é fundamental continuar aprimorando as políticas educacionais para atender às demandas dos trabalhadores e possibilitar sua (re)inserção no Mundo do Trabalho.

Nota-se que, diante do exposto, enquanto outros países têm conseguido integrar eficazmente a formação profissional e o reconhecimento de competências, o Brasil, a despeito da existência de iniciativas como a Rede Certific e Re-saber, ainda não conseguiu consolidar essas práticas, tampouco um sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como será demonstrado a seguir.

3.6 RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC) NO BRASIL

No Brasil, de acordo Lima e Cunha (2017), as primeiras iniciativas de certificação de saberes e competências de trabalhadores, independentemente de sua inserção em rotas de formação profissional institucionalizadas, datam-se desde 1970, com a implantação do projeto formulado pelo Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR-OIT). Contudo, a certificação de competências começou a ser implementada de fato, no Brasil, em 1990, no contexto do Programa Brasileiro de Qualidade e

Produtividade (PBQP), através da criação de um Sistema Brasileiro de Certificação e do Programa Nacional de Qualificação e Certificação (PNQC), o qual teve participação de instituições como o Senai e que implementou os Centros de Exames de Qualificação para a certificação ocupacional em diversas áreas industriais em vários estados do País (Deluiz, 2004).

Porém, com a aprovação da Lei 11.741, de 2008, foi incluído, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o artigo 41, que trouxe o seguinte texto: “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para o prosseguimento ou conclusão de estudos”. Assim, o desenvolvimento de competências se tornou uma possibilidade na estrutura educacional brasileira (Brasil, 1996), como no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997a), que estabeleceu, no artigo 11, que os sistemas federais e estaduais de ensino deveriam implementar, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Seguindo, de acordo como Castioni (2002), em 15 de outubro de 1998, por meio dos avisos ministeriais nº 382 e nº 383, o MEC enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta para criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Essas traziam, em seu escopo, a possibilidade de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Com isso, em 5 de dezembro de 1999, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução nº 4, da Câmara de Educação Básica (CEB), do CNE, a partir do Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999. O referido Parecer (Brasil, 1999a) definiu que o conhecimento adquirido no trabalho também poderá ser aproveitado, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, à qual compete a avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos, e a Resolução (Brasil, 1999b), que estabeleceu que as escolas poderiam aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, ambas emitidas pelo MEC.

Todavia, Castioni (2002) chama atenção sobre a certificação de competências adquiridas fora do ambiente escolar que já vinham sendo discutidas pelo CNE, desde o Parecer nº 17, de 3 de dezembro de 1997, o qual trouxe em seu texto que:

As competências adquiridas na educação profissional básica, tal como definidas no inciso I, do artigo 3º do Decreto, poderão ser aproveitadas nas modalidades técnicas ou tecnológica (artigo 3º, incisos II e III), mediante avaliação a ser realizada pela instituição em que o interessado pretenda matricular-se. Trata-se, neste caso, de uma importante inovação prevista na legislação: a possibilidade de avaliação, reconhecimento, aproveitamento e certificação de competências e conhecimentos adquiridos na escola ou no trabalho (Brasil, 1997d, p. 4).

Após os documentos emitidos em 1999, foi aprovada, em 2000, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho. Além de reforçar a possibilidade de reconhecimento de conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, a resolução estabelece que a conclusão dos ensinos fundamental e médio seja realizada por meio de exame supletivo (Brasil, 2000). Seguindo a esse período, Lima (2006) diz que, em 2002, durante o Governo FHC, foi iniciada uma tentativa de instituir um Sistema Nacional de Certificação por Competências (SNCPC), iniciativa que foi estancada no Governo Lula, com a retirada do documento enviado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. Assim, o MTE e o MEC enviam nova proposta envolvendo as dimensões do Trabalho, Educação e Metrologia, instituindo um Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), mas que nunca avançou na sua regulamentação.

A referida proposta desaguou no Parecer CNE/CEB nº 40/2004, o qual estabeleceu normas para a execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos (Brasil, 2004c). No mesmo ano, foi instituída a Comissão Interministerial de Certificação Profissional pela Portaria Interministerial MTE/MEC/MDIC/MS/MTur nº 24, com os seguintes objetivos:

I - Elaborar diagnóstico, revisão conceitual e análise das experiências existentes na área da certificação profissional; II - Analisar as necessidades e prioridades nacionais nessa matéria, propondo a realização de estudos de casos ou projetos pilotos envolvendo áreas estratégicas de distintas complexidades; III - Apresentar Proposta Estruturada para Institucionalização de uma Política Nacional de Certificação Profissional, no prazo de dez meses; IV - Propor uma metodologia de ampla consulta pública aos vários segmentos sociais envolvidos (Brasil, 2004d).

Para atingir os referidos objetivos, a comissão fez diversos estudos estruturados em experiências de países europeus, que culminaram numa proposta governamental da criação de um Sistema Nacional de Certificação Profissional, a qual foi submetida a audiências públicas, a órgãos governamentais, empresários, trabalhadores e entidades certificadoras (Brasil, 2005b). Contudo, a referida proposta não se efetivou. Seguiram-se as tentativas de implementar um SNCP, com a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC, em 2009, por meio da Portaria Interministerial nº 1.082 (Brasil, 2009).

De acordo com o MEC, a Rede Certific surgiu:

[...] como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada (Brasil, 2018e).

Essa política foi uma tentativa surgida da articulação entre o MEC e o extinto Ministério do Trabalho e Emprego, em cooperação com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outras instituições parceiras. A realidade apresentada se replica em outros programas, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que, apesar de no seu texto original não discorrer acerca do reconhecimento, validação e certificação de saberes e/ou competências, estabeleceu essa possibilidade no Documento Referência do Pronatec Educação de Jovens e Adultos em 2013 (Brasil, 2013a).

Contudo, destaca-se que essa ação foi motivada pela promulgação da Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012, que, no artigo 35, definiu:

A avaliação da aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais, deve ser propiciada pelos sistemas de ensino como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos (Brasil, 2012c).

Seguindo, no mesmo ano, foi emitido o Parecer CNE/CEB nº 11/12 (Brasil, 2012a) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reforçando a possibilidade de reconhecimento dos saberes avaliados e validados para fins de certificação profissional, amparando-se nos Pareceres CNE/CEB nº 17/98, nº 16/99 e nº 40/2004, na Portaria Interministerial nº 1.082/2009 e na Lei nº 11.892/2008, citados anteriormente.

Em 2014, um marco na educação brasileira foi a publicação do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho. O PNE trouxe em sua composição a meta 10, que estabelece, em sua décima primeira estratégia, a implementação de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2014b).

Nesse mesmo ano, pouco antes do PNE, foi publicada a Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril, que teve como objetivo a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific (Brasil, 2014a). Contudo, apesar de essa Rede ser uma proposta existente até o momento, pouquíssimas experiências foram desenvolvidas no que tange ao reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida ou no trabalho.

Esse fato é evidenciado ao se fazer uma busca de estudos desenvolvidos sobre a Rede Certific nos bancos de dados SciELO e Capes Periódicos. Não foi encontrada nenhuma pesquisa relacionada ao tema Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede Certific na SciELO e apenas seis estudos no Capes Periódicos, que são: Pereira e Costa (2012), Costa (2015), Silva (2016a), Petró, Crizel e Neis (2017), Ferretti (2018), Oliveira e Silva (2018). Dentre esses, somente as pesquisas de Costa (2015) e Petró, Crizel e Neis (2017). Esses estudos expõem uma experiência de implementação do referido programa.

Assim, evidenciam-se duas pesquisas: a tese *Rede CERTIFIC: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores*, que abordou o processo de implementação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores na Rede Certific. O estudo analisou os desafios enfrentados durante a formulação e implementação dessa política, destacando os obstáculos encontrados e os caminhos percorridos para sua efetivação. Ao longo da tese, são discutidos diversos aspectos relacionados à construção e consolidação dessa política, como as estratégias adotadas, os atores envolvidos, os resultados alcançados e as lições aprendidas ao longo do processo (Costa, 2015). A outra pesquisa trata-se de um estudo de caso desenvolvido no Campus Caxias do Sul, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em parceria com a Prefeitura de Arroio do Sal, para a realização do curso Auxiliar em Cozinha, em que a Prefeitura ficou responsável pela infraestrutura e pelos professores das áreas propedêuticas e também por um profissional da área da pedagogia. Já o Campus Caxias do Sul do IFRS auxiliou na implementação do projeto, cedendo docentes da área técnica e outros profissionais. Esse projeto foi estruturado em seis etapas: diálogos com a equipe multidisciplinar; dinâmicas de grupo; curso de preparação para o desempenho socioprofissional; avaliação do desempenho profissional; memorial descritivo socioprofissional; e certificação dos saberes ou encaminhamento para o Proeja Formação Inicial e Continuada (FIC) (Petró; Crizel; Neis, 2017).

Ressalta-se que, além do âmbito da Rede Certific, existem, atualmente, no Brasil, outras propostas que vislumbram o reconhecimento, validação e certificação de saberes e/ou competências, como a aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº 1, de 27 de janeiro de 2016, que traz a proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas do Serviço Social da Indústria - Sesi, possibilitando:

[...] a oferta prioritária aos trabalhadores da indústria, em regime de colaboração entre o seu Departamento Nacional e os 27 Departamentos Regionais, nas escolas do Sesi, sempre que possível, em articulação com as unidades educacionais do Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, articuladamente com projetos de avaliação e reconhecimento de saberes, conhecimentos e competências desenvolvidas em estudos anteriores, bem como na vida e no próprio ambiente de trabalho, para fins de continuidade de estudos e certificação pelas escolas do Sesi, devidamente credenciadas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2016, p. 9).

Diante disso, a proposta do Sesi busca a elevação do nível de escolaridade, em especial de trabalhadores da indústria, por meio da articulação de sua formação básica com a educação profissional e do reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida, estruturados na oferta de uma estrutura curricular flexível e integrada ao Mundo do Trabalho. Para tanto, utiliza-se da Educação a Distância para facilitar a conciliação entre trabalho e estudo (Sesi, 2017).

Assim, o projeto é estruturado a partir da oferta do ensino fundamental e médio, com carga horária total de 2.000 horas para o ensino fundamental e 1.200 horas para o ensino médio. A carga horária pode ser reduzida em razão das competências já reconhecidas e validadas. Sua Matriz Curricular está organizada nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e em competências e habilidades necessárias para a cidadania e a empregabilidade (Sesi, 2017).

No que tange especificamente ao reconhecimento de saberes, a Metodologia do Sesi tem as seguintes etapas: o acolhimento, que tem como proposta afirmar o direito à educação e situar os educandos como sujeitos do processo educativo; o diagnóstico, que busca definir o perfil de cada educando e estabelecer o itinerário formativo; a identificação de competências, por meio do uso de portfólios, os quais servem para documentar e avaliar as competências adquiridas ao longo da vida; a avaliação do portfólio, em que é realizada a análise detalhada das evidências apresentadas no portfólio, complementada por entrevistas e avaliações na plataforma Sesi; e, por último, a certificação, que pode ser parcial ou total, dependendo do cumprimento das competências definidas na matriz curricular (Sesi, 2016).

Nesse sentido, a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), proposta pelo Sesi, representa uma abordagem inovadora e inclusiva para a educação de jovens e adultos, ao valorizar as competências adquiridas ao longo da vida e adaptar a educação às realidades dos educandos, bem como promover a articulação com formação profissional por meio da oferta de cursos de qualificação profissional de ocupações profissionais demandas pela indústria.

Além da proposta do Sesi, também se destaca a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, em especial o artigo 25, que estabelece que os sistemas de ensino devem estabelecer formas de reconhecer, validar e certificar os saberes adquiridos, tanto em processo de escolarização quanto nas experiências de vida e trabalho, daqueles que estão fora da escola ou

em distorção idade/ano de escolarização (Brasil, 2018f). Destaca-se, também, a Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021, atual instrumento legal no que tange ao Reconhecimento, Validação e Certificação.

A Portaria nº 24 foi emitida pelo MEC e dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, que é o substituto do Programa Certific. Assim, tem como objetivo atender às demandas por certificação profissional do trabalhador, promover a inclusão socioproductiva e incentivar a continuidade de estudos para a elevação da escolaridade (Brasil, 2021f). Para tanto, o instrumento visa:

Regulamentar o processo educacional formal de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes que desenvolvem competências profissionais - Certificação Profissional, para fins de exercício profissional, bem como para o prosseguimento ou conclusão de estudos, por meio do Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2021f, p. 1).

Seguindo o estabelecido, o MEC lançou, no dia 23 de setembro de 2021, durante a Semana Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, o edital de adesão ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber para as Instituições de Educação Profissional do país (Brasil, 2021e). Assim, o referido edital tem como objeto a capacitação de profissionais de instituições de educação profissional, em nível nacional, para adesão ao Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências - Re-Saber (Brasil, 2021e).

Por fim, em 2023, foi aprovada a Lei nº 14.645, que propôs mudanças significativas no cenário educacional brasileiro ao articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional. Essa integração visou não apenas fortalecer a formação técnica e tecnológica dos estudantes, mas também reconhecer e valorizar as competências adquiridas ao longo desses processos de aprendizagem. Ao permitir o aproveitamento das atividades pedagógicas da educação profissional técnica de nível médio para cumprir o contrato de aprendizagem profissional, a lei reconhece a importância dessas atividades na formação prática e teórica dos estudantes. Isso significa que o conhecimento adquirido durante o curso técnico pode ser aplicado diretamente no contexto do trabalho, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e efetiva (Brasil, 2023j).

Ademais, ao possibilitar o aproveitamento das horas de trabalho na aprendizagem profissional para integrar a carga horária do ensino médio, a lei reconhece o valor do trabalho

como parte integrante do processo educacional. Dessa forma, as competências desenvolvidas pelos estudantes durante a aprendizagem profissional são reconhecidas como parte integrante da sua formação escolar, garantindo uma educação mais abrangente e alinhada com as demandas do mercado de trabalho (Brasil, 2023j).

Contudo, apesar do avanço no que tange à legislação em possibilitar o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida, nada disso se efetivou. Prova disso é que desempregados, candidatos a emprego, trabalhadores em atividade, grupos vulneráveis, beneficiários de programas sociais, comunidades, imigrantes e refugiados que fazem os cursos de formação básica oferecidos pelo Ministério do Trabalho não conseguem reconhecer as competências adquiridas para efeitos de progressão no sistema educacional, apesar da proliferação de cursos e programas, os quais foram descritos no Capítulo 1.

3.7 FECHAMENTO

Mediante o exposto neste capítulo, nota-se que a estruturação da RVCC na França, Inglaterra e Portugal, na perspectiva internacional, deu-se a partir da articulação entre Governo, instituições empregadoras, empregados, sindicatos e outros entes do Mundo do Trabalho. Isso fez com que se efetivassem o reconhecimento, a validação e a certificação de competências, caminho esse que deve ser percorrido no Brasil, pois, apesar de essa possibilidade no contexto brasileiro estar amparada legalmente e das inúmeras tentativas de implementá-la e efetivá-la, tais como: Rede Certific, Pronatec e atualmente o Re-Saber, ela não se consolidou no Brasil. Sendo assim, surge a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que discutam o tema e que proponham métodos e modelos de RVCC.

No contexto brasileiro, é crucial aprender com esses exemplos internacionais e adaptar as melhores práticas às especificidades e desafios locais. Apesar das diferenças culturais e estruturais, existem lições valiosas que podem ser aplicadas para fortalecer os programas de validação e certificação de competências no Brasil. Uma dessas lições é a importância da inclusão e da flexibilidade nos programas, garantindo que todos os trabalhadores, independentemente de sua formação ou origem, tenham acesso igualitário ao reconhecimento de suas habilidades.

Outro ponto a ser levado em consideração trata-se do investimento em estratégias de avaliação e monitoramento que permitam monitorar o desempenho e a eficácia dos programas ao longo do tempo. Isso inclui a coleta e análise de dados sobre o número de trabalhadores

certificados, a qualidade dos processos de avaliação e a satisfação dos participantes.

Sendo assim, o desenvolvimento de parcerias e colaborações entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil é fundamental para consolidação desse processo. Essa abordagem colaborativa pode ajudar a garantir que os programas atendam às necessidades e demandas do mercado de trabalho, promovendo a empregabilidade e a inclusão social. Assim, é essencial promover a conscientização sobre a importância do reconhecimento de competências e as oportunidades disponíveis para os trabalhadores.

Por fim, é fundamental que os programas de validação e certificação de competências sejam parte integrante de uma estratégia mais ampla de desenvolvimento econômico e social. Para tanto, esses programas devem ser alinhados com outras políticas públicas, como a educação e o emprego, e contribuir com metas mais amplas de crescimento e desenvolvimento sustentável. Em resumo, ao aprender com a experiência internacional na validação e certificação de competências, o Brasil pode identificar oportunidades de melhoria e implementar políticas mais eficazes e inclusivas. Esses aprendizados podem contribuir significativamente para promover a empregabilidade, reduzir as desigualdades sociais e impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Portanto, é essencial que o Brasil aproveite essas lições e desenvolva uma abordagem abrangente e colaborativa para o reconhecimento de competências.

CAPÍTULO 4

SINE E A (RE)INSERÇÃO DO TRABALHADOR NO MUNDO DO TRABALHO

O objetivo deste capítulo é apresentar o Sistema Nacional de Emprego (SINE) como uma possibilidade na otimização do acesso ao trabalho, fazer um breve histórico do Sine Goiânia, bem como expor sua estrutura de atuação no apoio aos trabalhadores. Em especial, busca demonstrar o número de trabalhadores atendidos, os serviços disponibilizados e as vagas mais demandadas e, por fim, evidenciar como é realizado o acolhimento do trabalhador na referida agência.

4.1 SINE E O SERVIÇO PÚBLICO DE EMPREGO NO BRASIL

O Sine foi criado em 1975, por meio do Decreto nº 76.403, de 8 de outubro de 1975, possuindo como referência a Convenção nº 88 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Brasil, 2024a), que dispõe que cada país-membro deveria manter um serviço público e gratuito de emprego, com o propósito de melhorar a organização do Mundo do Trabalho. A referida convenção foi redigida durante a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, que ocorreu em 17 de junho de 1948, em São Francisco, nos Estados Unidos (OIT, 2024). Assim, ela surgiu no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, período marcado por diversas mudanças econômicas e sociais (OIT, 2023).

A Convenção surgiu com o objetivo de auxiliar os países a reestruturarem o Mundo do Trabalho em suas realidades locais, os quais, em muitos casos, estavam devastados em razão da Segunda Guerra Mundial. Assim, a promoção e a implantação de serviços de emprego públicos e gratuitos eram maneiras de combater o elevado percentual de desemprego e contribuir com a (re)inserção de trabalhadores no Mundo do Trabalho, auxiliando, assim, na recuperação econômica de cada país (OIT, 2023). Destaca-se que a adoção da Convenção de Serviço de Emprego nº 88, da OIT, baseou-se na experiência positiva da França, do Reino Unido e dos Estados Unidos, e ajudou a estimular a criação de serviços públicos de emprego em Estados-membros da OIT, especialmente no mundo em desenvolvimento (OIT, 2023, p. 135-136).

Observando a América Latina, tem-se, em 1974, a criação *Servicio Nacional de Empleo* - SENADEMP (Serviço Nacional de Emprego) no Uruguai; seguido pela criação, em 1976, do *Servicio Nacional de Capacitación y Empleo* - Sence (Serviço Nacional de Formação e

Emprego) no Chile; em 1977, do *Servicio Nacional de Empleo* - SENALDE (Serviço Nacional de Emprego) na Colômbia; e, em 1978, do *Servicio Nacional de Empleo* - SNE (Serviço Nacional de Emprego) no México (OIT, 2015a, b; Chile, 2024; México, 2024). Além desses, existem diversos sistemas de emprego em outros países da América Latina, como Red de Servicios de Empleo (Rede de Serviços de Emprego) da Argentina; Servicio Plurinacional de Empleo (Serviço Plurinacional de Emprego) da Bolívia; Red Socio Empleo (Rede Socio Emprego) do Equador; Centro de Empleo (Centro de Emprego) do Peru, entre outros (OIT, 2021). Diante desse cenário, nota-se que o Sistema Nacional de Emprego brasileiro foi um dos primeiros a ser implementado.

No que se refere ao Sine, em 1990, foi aprovada a Lei nº 7.998, que regulou o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e instituiu o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), fundo esse que que financia toda a estrutura do Sistema Nacional de Emprego. A referida lei trouxe um arcabouço de soluções que visavam fornecer uma rede de proteção aos trabalhadores brasileiros, em especial momento de desemprego (Brasil, 1990). Em 2018, o Sine foi inserido no ordenamento legal por meio da Lei nº 13.667. Possuindo como base a referida lei, evidenciam-se dois aspectos: as diretrizes e as competências do Sine. Nesse contexto, apresentam-se, no Quadro 11 suas diretrizes:

Quadro 11 - Diretrizes do Sine

Nº	Diretrizes
I	A otimização do acesso ao trabalho decente, exercido em condições de liberdade, equidade, dignidade e segurança, e a sistemas de educação e de qualificação profissional e tecnológica;
II	A integração de suas ações e de seus serviços nas distintas esferas de governo em que se fizer presente;
III	A execução descentralizada das ações e dos serviços de intermediação de mão de obra, qualificação profissional, seguro-desemprego e orientação profissional, em consonância com normas e diretrizes editadas em âmbito nacional;
IV	O compartilhamento da gestão, do financiamento e de recursos técnicos entre as esferas de governo que o integrem;
V	A participação de representantes da sociedade civil em sua gestão;
VI	A integração e a sistematização das informações e pesquisas sobre o mercado formal e informal de trabalho, com vistas a subsidiar a operacionalização de suas ações e de seus serviços no âmbito da União e das esferas de governo que dele participem;
VII	A adequação entre a oferta e a demanda de força de trabalho em todos os níveis de ocupação e qualificação;
VIII	A integração técnica e estatística com os sistemas de educação e de qualificação profissional e tecnológica, com vistas à elaboração, à implementação e à avaliação das respectivas políticas;
IX	A padronização do atendimento, da organização e da oferta de suas ações e de seus serviços no âmbito das esferas de governo participantes, respeitadas as especificidades regionais e locais;
X	A melhoria contínua da qualidade dos serviços ofertados, de forma eficiente, eficaz, efetiva e sustentável, especialmente por meio do desenvolvimento de aplicativos e de soluções tecnológicas a serem ofertados aos trabalhadores;
XI	A articulação permanente com a implementação das demais políticas públicas, com ênfase nas destinadas à população em condições de vulnerabilidade social.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Lei nº 13.667 (Brasil, 2018g, grifos do autor).

Observando as diretrizes do Sine frente ao contexto que será discutido na presente pesquisa, configuram-se como preponderantes os pontos que foram grifados, uma vez que, ao serem consolidados, podem contribuir para a diminuição das problemáticas anteriormente mencionadas. Desse modo, Castioni e Oliveira (2020), ao conjecturarem acerca do Sine, dizem que:

Trata-se de dar relevância a orientação profissional, prevista no ordenamento legal, como forma de auxiliar os trabalhadores que buscam apoio nos momentos em que seus vínculos de trabalho são interrompidos, mas que ainda não se efetivou como serviço público no âmbito das mais de duas mil agências existentes no Brasil (Castioni; Oliveira, 2020, p. 1).

O Sine tem como objetivo principal fornecer auxílio aos trabalhadores que estão em busca de emprego ou àqueles que desejam ingressar no Mundo do Trabalho. Meta essa que perpassa a otimização do acesso ao trabalho decente; os sistemas de educação e de qualificação profissional e tecnológica; a adequação entre a oferta e a demanda de força de trabalho em todos os níveis de ocupação e qualificação; a integração técnica e estatística com os sistemas de educação e de qualificação profissional e tecnológica, com vistas à elaboração, à implementação e à avaliação das respectivas políticas; a melhoria contínua da qualidade dos serviços ofertados, de forma eficiente, eficaz, efetiva e sustentável, especialmente por meio do desenvolvimento de aplicativos e de soluções tecnológicas a serem ofertados aos trabalhadores; a articulação permanente com a implementação das demais políticas públicas, com ênfase nas destinadas à população em condições de vulnerabilidade social, entre outros.

Uma série de fatores, tais como fonte de financiamento frágil e instável, limites da própria estrutura federalista à proposta de gestão descentralizada e a falta inicialmente de um programa de seguro-desemprego que pudesse criar um elo mais forte entre a estrutura estatal e o público de interesse, impossibilitou que o Sine, desde sua criação, alcançasse seus objetivos (Silva, 2020). Reforçando esse aspecto, Tafner (2006) diz que as políticas públicas de emprego desenhadas, em especial nos anos iniciais de criação do Sine, orientaram-se muito mais no sentido de indenizar o trabalhador demitido do que no de fornecer alguma proteção efetiva ao trabalhador desempregado.

Nesse sentido, o Sine promoveu ações compensatórias ao longo dos anos para remediar deficiências da formação profissional. Prova disso é que, na atualidade, o Sine possui três serviços principais, que são: o pedido de seguro-desemprego, emissão da Carteira de Trabalho e consultas de vagas de emprego. Utiliza-se consulta, visto que, na realidade das agências de emprego, uma das maiores dificuldades é com relação à orientação profissional, pois, em muitos

casos, é assumida uma postura passiva, sendo apenas indicado ao trabalhador se existe vaga ou não (Castioni; Oliveira, 2020).

Entre os serviços, destaca-se o pedido de seguro-desemprego, tendo em vista que os trabalhadores procuram as agências de emprego, em sua maioria, para receber informações a respeito. Contudo, apesar dessa realidade, precisam ser estruturadas formas de otimizar a orientação profissional no contexto do Sine, uma vez que sua missão é a (re)inserção do trabalhador no Mundo do Trabalho (Castioni; Oliveira, 2020).

Ao falar de orientação profissional, inicialmente, é preciso entender que, na realidade brasileira, a terminologia mais utilizada é orientação vocacional, em especial nas intervenções no campo da Psicologia (Sparta, 2003; Melo-Silva; Lassance; Soares, 2004; Martins, 2008; Esborgeo; Melo-Silva, 2012). Outro aspecto-chave é que, no Brasil, ela foi influenciada por diversos psicólogos, entre eles o argentino Rodolfo Bohoslavsky (Melo-Silva; Lassance; Soares, 2004; Sparta, 2003; Noronha; Ambiel, 2006).

Assim, Bohoslavsky, ao falar da orientação profissional/vocacional, define- como:

[...] um campo da atividade dos cientistas sociais. Como tal, compreende uma série de dimensões ou ramos, que vão desde o aconselhamento na elaboração de planos de estudo até a seleção de bolsistas, quando o critério seletivo é a vocação. Portanto, constitui uma ampla gama de tarefas, que inclui o pedagógico e o psicológico, em nível de diagnóstico, de investigação, de prevenção, e a solução da problemática vocacional (Bohoslavsky, 2015, p. 10).

Seguindo o conceituado por Bohoslavsky (2015), Melo-Silva, Lassance e Soares (2004, p. 33) dizem que a orientação profissional pode ser entendida como ajuda prestada a uma pessoa com vistas à solução de problemas relativos à escolha de uma profissão ou ao progresso profissional, tomando em consideração as características do interessado e a relação entre essas características e as possibilidades no mercado de emprego.

Krakauer, Leite e Calvosa (2020, p. 1) entendem que a orientação profissional:

[...] pode ser compreendida como um instrumento determinado e direcionador que visa propiciar a um ou mais indivíduos, uma oportunidade para pensar ou repensar o(s) seu(s) futuro(s), por meio de um planejamento profissional e conhecimento de mundo, em um processo instrucional de predileção, de aconselhamentos, de debates, de recomendações e de escolhas que aborde necessidades, subsistência, consumo, ocupações, sonhos, preocupações, desafios e transição.

Assim, a orientação profissional é um componente do processo de formação profissional e um aspecto facilitador para a escolha profissional, que envolve o autoconhecimento e o conhecimento das atividades profissionais (Carneiro *et al.*, 1994; Grandesso, 2000; Martins,

2008). Com isso, a orientação tem a finalidade de auxiliar as pessoas a escolherem a ocupação profissional adequada.

Sparta (2003), ao falar do desenvolvimento da orientação profissional, diz que essa, em sua origem, foi criada com o objetivo de detectar, na indústria europeia em fase nascente, trabalhadores inaptos para a realização de determinadas tarefas e, assim, evitar acidentes de trabalho. Entretanto, com o passar do tempo, passou a fazer diagnósticos e prognósticos do orientando e, com base nesses procedimentos, indicá-los a profissões ou ocupações apropriadas. Nota-se, mediante o apresentado, que a orientação profissional pode ser necessária para indivíduos em determinados momentos de sua carreira (Melo-Silva *et al.*, 2004; Bohoslavsky, 2015).

Contudo, Melo-Silva, Lassance e Soares (2004), ainda que reconheçam as ações governamentais e não governamentais implementadas no país, no âmbito da educação para e/ou pelo trabalho, argumentam que a orientação profissional/vocacional ainda é uma tarefa, em sua maioria, voltada para estudantes na escolha de qual curso universitário realizar, ou seja, qual profissão seguir. Logo, a orientação profissional ainda é pouco implementada no que diz respeito à (re)inserção no Mundo do Trabalho, realidade essa que se configuram as agências de emprego, surgindo obstáculos a serem transpostos.

De acordo com MTE (Brasil, 2023d), a rede Sine, em 2022, possuía cerca de dois mil postos de atendimento presencial ao trabalhador e ao empregador, sendo que, desses, cerca de 1.400 unidades fazem parte da Rede, operando em parceria com Estados e Municípios. Assim, no período entre 2020 e 2022, realizou a inscrição de 7,8 milhões trabalhadores para novas vagas de trabalho, 8,8 milhões de encaminhamentos, ofereceu 3,5 milhões de vagas captadas, sendo, dessas, 973 mil ocupadas por trabalhadores encaminhados, conforme detalhado no Quadro 12.

Quadro 12 - Estatísticas descritivas: intermediação

Variáveis	2020	2021	2022
Quantidade de trabalhadores inscritos	2.588.773	2.313.595	2.904.385
Quantidade de vagas oferecidas	786.766	1.231.379	1.571.896
Quantidade de encaminhamentos realizados	2.246.283	3.331.349	3.281.222
Quantidade de trabalhadores colocados	203.115	382.662	387.809

Elaborado pelo autor a partir de Relatório de Gestão Exercício 2022 (Brasil, 2023d, p. 42).

De acordo com os dados apresentados, é possível estabelecer consenso quanto aos seguintes aspectos: com relação à quantidade de trabalhadores inscritos, observa-se uma queda

na quantidade de trabalhadores inscritos em 2021, comparado a 2020, seguida por um aumento significativo em 2022. A queda em 2021 pode ser atribuída a fatores como o impacto continuado da pandemia de Covid-19, que afetou diversos setores econômicos e a disponibilidade de vagas de emprego. Em 2022, a economia começou a se recuperar, resultando em mais trabalhadores se inscrevendo para empregos.

Já no que tange à quantidade de vagas oferecidas, houve um aumento contínuo no número de vagas oferecidas de 2020 a 2022. Este crescimento é positivo e indica uma recuperação do Mundo do Trabalho, com mais oportunidades sendo criadas, à medida em que as empresas se adaptam e expandem suas operações após o período mais crítico da pandemia.

Em relação à quantidade de encaminhamentos realizados, o número deles aumentou significativamente em 2021, com um pequeno declínio em 2022. O aumento em 2021 pode ser resultado de esforços intensificados por parte das agências de emprego para apoiar a reinserção dos trabalhadores no mercado após o impacto inicial da pandemia. A ligeira queda em 2022 pode indicar uma estabilização na demanda por encaminhamentos após o pico observado em 2021.

Por fim, nota-se que, na quantidade de trabalhadores colocados, o número de trabalhadores efetivamente colocados no Mundo do Trabalho quase dobrou de 2020 para 2021 e continuou a aumentar, embora de forma mais modesta em 2022. Refletem-se, assim, uma recuperação econômica progressiva e a eficácia dos programas de emprego em conectar trabalhadores com oportunidades disponíveis.

Diante do exposto, tem-se que o aumento contínuo de vagas oferecidas e trabalhadores colocados sugere uma recuperação do Mundo do Trabalho. A capacidade das agências de emprego de encaminhar e colocar trabalhadores também demonstrou melhoria. Contudo, observa-se uma queda no número de inscritos em 2021, o que destaca a vulnerabilidade do Mundo do Trabalho a choques externos, como a pandemia. Ademais, mesmo com o aumento de vagas e encaminhamentos, a taxa de colocação (trabalhadores colocados/vagas oferecidas) permanece relativamente baixa, cerca de 9,04% em 2020, 11,49% em 2021 e 11,82% em 2022, o que indica que muitos trabalhadores encaminhados não conseguiram efetivamente uma colocação. Aspecto esse que demonstra que o Sine tem espaço para melhorar seu desempenho. Esses aspectos saltam aos olhos, uma vez que a referida rede tem como objetivo central:

[...] permitir que empresa (pessoa jurídica) ou pessoa física pesquise trabalhadores cadastrados no Sistema, de acordo com o perfil profissional desejado, disponibilize vagas por meio do Sistema, convoque candidatos para entrevistas de emprego e monitore os encaminhamentos de candidatos realizados por unidades de atendimento do Sine (Brasil, 2021n).

A baixa eficiência do Sine não está apenas vinculada aos aspectos apresentados, visto ser estruturada na pouca tradição na orientação profissional ou orientação para a carreira na realidade brasileira, conforme Rodrigues (1995 *apud* Castioni; Oliveira, 2020, p. 260). Aspecto esse que é um dos principais desafios do Sine, uma vez que as suas agências têm dificuldades de cumprir o previsto no inciso II, do artigo 2, da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que diz: “auxiliar os trabalhadores na busca ou preservação do emprego, promovendo, para tanto, ações integradas de **orientação**, recolocação e qualificação profissional (Brasil, 1990).

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) foi extinto, passando a fazer parte do Ministério da Economia, com a promulgação do Decreto nº 9.745, de 8 de abril de 2019. Porém, em 28 de julho de 2021, foi recriado com a edição da Medida Provisória nº 1.058/21, o qual passou a ser nominado como Ministério do Trabalho e Previdência Social. Essas ações ocorreram durante o Governo Bolsonaro, mas que, no atual Governo Lula, voltou a ser chamado de Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em janeiro de 2023, com a promulgação da Medida Provisória nº 1.154. Ao se falar sobre a intermediação de mão de obra no Relatório de Gestão do Ministério do Trabalho (MTb)²⁵, de 2022, expõe-se como os principais desafios enfrentados pelo Sine, no referido ano, refletem as complexidades da intermediação de mão de obra em um cenário econômico volátil. Um dos desafios mais significativos foi o ajuste orçamentário, uma vez que houve uma redução drástica nos recursos destinados à gestão do Sine, com o valor empenhado caindo de R\$ 16,62 milhões, em 2021, para R\$ 8,54 milhões em 2022, representando uma queda de 48,63%. Essa redução de orçamento impactou diretamente a capacidade operacional do Sine, limitando a implementação de programas e a execução de atividades essenciais para conectar trabalhadores e empregadores.

A descentralização da gestão do Sine representa outro desafio significativo. A operacionalização das ações e os serviços do Sine dependem da articulação eficaz entre diversos entes federados, incluindo estados e municípios, cada um com diferentes capacidades e recursos disponíveis. Esta descentralização pode resultar em disparidades na qualidade e na eficiência dos serviços prestados, dependendo das condições locais e do nível de engajamento e competência das unidades regionais. Assim, a criação de um sistema de monitoramento e avaliação mais robustos e a oferta de suporte técnico e financeiro adequado para as unidades locais são fundamentais para se garantir a uniformidade e a eficácia das ações do Sine.

Por fim, a necessidade de atualização tecnológica e inovação nos processos do Sine

²⁵ Optou-se por manter a nomenclatura Ministério do Trabalho - MTb em todos os excertos do Relatório de Gestão do Ministério do Trabalho - MTb, por ser a nomenclatura utilizada no referido relatório.

continua sendo um desafio crucial. A modernização dos sistemas de gestão e a incorporação de novas tecnologias podem melhorar significativamente a eficiência das operações, desde a captação de vagas até o acompanhamento dos trabalhadores encaminhados. O investimento em plataformas digitais, treinamento de pessoal e desenvolvimento de novas metodologias de intermediação são passos necessários para se enfrentar os desafios do Mundo do Trabalho contemporâneo. Portanto, superar esses desafios requer um esforço coordenado entre todas as partes envolvidas, incluindo governo, empregadores e trabalhadores, visando à criação de um ambiente mais dinâmico e responsivo às necessidades do mercado de trabalho.

Contudo, destaca-se que é recorrente, nas análises de especialistas, que o Sistema Público de Emprego no Brasil atua de forma descoordenada e atende, na sua maioria, trabalhadores com baixa escolaridade e baixa qualificação profissional, como estabelece Tokarski (2008 *apud* Castioni; Oliveira, 2020, p. 262). Diante desse quadro, desenvolver métodos como o de RVCC para serem utilizados no contexto do Sine, estimulando e propiciando, assim, a adequação da formação e a qualificação dos trabalhadores alinhadas ao novo perfil do Mundo do Trabalho, surge como uma possibilidade. Nesse sentido, contextualiza-se, a seguir, o Sine Goiânia, local de realização da presente pesquisa.

4.2 BREVE HISTÓRICO DO SINE GOIÂNIA

Antes da realização do breve histórico do Sine Goiânia, ressalta-se que também existe uma estrutura do Sine sob a responsabilidade do estado de Goiás, a qual conta com 45 agências em todo o estado (Goiás, 2024). Dando continuidade à elaboração desse breve relato acerca do Sine Goiânia, foram realizadas entrevistas com alguns funcionários e verificados alguns documentos internos da agência. Assim, levantou-se que o Sine Goiânia foi inaugurado em 1982, sob a gestão do então prefeito Nion Albernaz. A instituição foi criada para fornecer informações sobre oportunidades de emprego na região, e para intermediar a contratação de trabalhadores pelas empresas.

O Sine Goiânia é gerido pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Economia Criativa (Sedec). Por meio da Diretoria de Relações de Emprego e Atendimento ao Trabalhador, ele objetiva, entre suas competências, operacionalizar e coordenar os Postos/Unidades de Atendimento Integrado ao Trabalhador (Sine), propondo a sua adequação, readaptação e reaparelhamento, com vistas à sua transformação em Centros Públicos de Emprego, Trabalho e Renda. Conta ainda com o apoio de outras instituições governamentais e não governamentais (Goiânia, 2023). A instituição tem buscado se modernizar e ampliar sua

oferta de serviços para atender a uma demanda cada vez mais diversificada e exigente.

Desde sua criação, a instituição vem se desenvolvendo e expandindo seus serviços. Em 2008, por exemplo, a sede do Sine Goiânia foi reformada e modernizada para atender de forma mais eficiente a demanda dos trabalhadores e empregadores. Ao longo dos anos, tem prestado diversos serviços à população, tais como: intermediação de mão de obra, emissão de carteiras de trabalho, orientação profissional, qualificação e capacitação profissional, entre outros. Além disso, tem realizado acordos de cooperação com empresas e instituições para ampliar a oferta de vagas de emprego na região.

Em 2020, devido à pandemia de Covid-19, o Sine Goiânia intensificou seus esforços para ajudar trabalhadores que perderam seus empregos ou tiveram suas jornadas reduzidas. A instituição passou a oferecer serviços de forma on-line e ampliou o número de vagas de emprego disponíveis em seu sistema. Em 2021, mudou a agência da Rua 4, esquina com a Rua 6, Edifício Parthenon Center, no Setor Central, para a Rua 1, no Setor Central de Goiânia. Atualmente, essa agência conta com uma equipe de profissionais especializados em atendimento ao público e possui uma estrutura moderna e eficiente para prestar serviços de qualidade aos trabalhadores e empregadores da região.

Observa-se que, ao longo dos anos, o Sine Goiânia tem se destacado pela qualidade de seus serviços e pela efetividade na colocação de trabalhadores no mercado de trabalho. A instituição tem contribuído para o desenvolvimento econômico e social da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, e se mantém como uma referência em intermediação de mão de obra e promoção do emprego na região.

De acordo com o IBGE (2023c), a cidade possui, aproximadamente, 1,5 milhão de pessoas, um PIB per capita de R\$ 38.483,54 (trinta e oito mil, quatrocentos e oitenta e três e cinquenta e quatro reais) e seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,799. No que tange ao trabalho e rendimento, possui, aproximadamente, 670 mil pessoas ocupadas, o que corresponde a 43,10% de sua população. Entretanto, do total de pessoas ocupadas, aproximadamente, 576 mil eram assalariadas, sendo esses trabalhadores reportados, 41.5% em Serviços, 24.1% em Administração pública e 18.6% em Comércio, possuindo como salário médio mensal de 3,2 salários-mínimos.

Conforme indica o Sebrae (2023), existem, em Goiânia, 74.298 (setenta e quatro mil, duzentos e noventa e oito) empresas. Isso garante ao município o primeiro lugar no estado e a configuração como a sétima cidade com maior número de empresas, ficando atrás de São Paulo - SP (1ª), Rio de Janeiro - RJ (2ª), Curitiba - PR (3ª), Belo Horizonte - MG (4ª), Brasília - DF (5ª) e Porto Alegre - RS (6ª).

4.3 ATUAÇÃO DA AGÊNCIA DE EMPREGO DO SINE GOIÂNIA NO APOIO AOS TRABALHADORES

Inicialmente, antes de se entrar no processo de atuação da agência do Sine Goiânia, é precípuo arguir acerca de como ocorreram as negociações para entrada em campo para aplicação da pesquisa na referida agência. Processo esse que começou com uma busca na internet sobre o Sine Goiânia, na qual foram obtidos os dados telefônicos, meio pelo qual foi feito o primeiro contato e o agendamento de uma reunião presencial com a gestora do Sine Goiânia para o dia 3 de fevereiro de 2022.

A comunicação direta entre o pesquisador e a gestora do Sine, inicialmente na reunião e depois ao longo da aplicação da pesquisa, foi fundamental para se estabelecer uma base sólida de colaboração. Durante a reunião, explicaram-se claramente os objetivos da pesquisa, solicitou-se permissão para conduzir observações e coletar dados e discutiu-se a colaboração necessária para facilitar o acesso aos trabalhadores que frequentavam a agência do Sine Goiânia e às informações relevantes. Essa comunicação direta permitiu uma compreensão mútua dos propósitos e métodos envolvidos.

A partir dessa comunicação inicial, surgiu uma colaboração mais estreita entre o pesquisador, a gestora e a equipe do Sine, especialmente, quando se deu início à aplicação da pesquisa (descrita no item 5.2 desta tese). Nessa ocasião, a gestora e a equipe forneceram *insights* valiosos sobre o funcionamento do Sine Goiânia e a realidade dos trabalhadores que frequentavam a agência. Por sua vez, o pesquisador contribuiu com conhecimentos e metodologias de pesquisa para informar e aprimorar tais iniciativas.

Durante a fase de coleta de dados, a gestora e a equipe do Sine desempenharam um papel importante ao facilitar o acesso aos registros e sistemas internos. Ajudaram a identificar os trabalhadores dispostos a participar da pesquisa, passando pelo processo de RVCC e respondendo às perguntas dos questionários aplicados, esclarecendo questões relacionadas ao processo de RVCC. Essa colaboração eficaz na coleta de dados foi essencial para se garantir a qualidade e a relevância dos resultados da pesquisa. Ao longo do processo de pesquisa, houve um canal aberto de comunicação entre o pesquisador, a gestora e a equipe do Sine. A comunicação contínua promoveu a transparência e a ética na relação entre pesquisador, gestora e equipe do Sine, garantindo que os resultados da pesquisa fossem precisos, relevantes e úteis.

Seguindo o previsto no inciso XVI, do art. 22, da Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece que a principal função do Sine é a de promover a (re)inserção do trabalhador

desempregado em um novo posto de trabalho assalariado, foi notado que o Sine de Goiânia tem esse aspecto como foco. Assim, os funcionários dessa agência buscam facilitar a correspondência de candidatos às vagas de emprego disponibilizadas e que estejam adequadas ao perfil profissional do trabalhador.

Nesse sentido, apesar do esforço despendido por esses funcionários, os dados demonstram que, dos trabalhadores que buscam apoio do Sine Goiânia para (re)inserção no Mundo do Trabalho, apenas 4% em 2021 e 2% em 2022 conseguiram de fato uma vaga de emprego. No entanto, esse percentual pode variar em razão de que existe a necessidade de o trabalhador informar ao Sine se conseguiu a vaga de emprego.

Apresentam-se, no Quadro 13, os números de trabalhadores encaminhados e colocados pelo Sine Goiânia. Pode-se notar que, em 2021, foram encaminhados 19.793 e colocados 712²⁶, já em 2022 totalizou-se um acréscimo desses primeiros e uma queda dos colocados.

Quadro 13 - Número de trabalhadores encaminhados e colocados pelo Sine Goiânia nos anos de 2021 e 2022

Ano	Encaminhados	Colocados
2021	19.793	712
2022	32.066	613

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir dos dados fornecidos pelo Sine Goiânia (2023).

Nesse contexto, têm-se as seguintes ocupações profissionais: Atendente de Telemarketing, Auxiliar Administrativo, Vendedor, Ajudante de Obras, Ajudante de Carga e Descarga de Mercadoria, Auxiliar de Cozinha, Auxiliar de Limpeza, Atendente de Lojas, Auxiliar de Linha de Produção, Mecânico de Automóveis e Motorista, que representaram o maior número de vagas ofertadas.

Essa realidade segue o cenário nacional, tendo em vista que, conforme apresenta o Guia Brasileiro de Ocupações, instrumento criado pelo Ministério do Trabalho e Previdência, com o objetivo de viabilizar o melhor entendimento sobre as ocupações e quais são seus principais indicadores (Brasil, 2023e), existe um número maior de vagas ofertadas do que preenchidas, realidade essa que será abordada no próximo capítulo.

Contudo, antecipa-se um exemplo das vagas não preenchidas, apresentando, no Quadro 14, os dados referentes às ocupações de assistente administrativo, auxiliar de escritório e

²⁶ Entende-se como encaminhados aqueles trabalhadores que foram direcionados pelo Sine a uma vaga de emprego e os colocados são aqueles trabalhadores que, após a indicação da vaga realizada pelo Sine, conseguiram emprego.

vendedor de comércio varejista, para as quais os trabalhadores passaram pelo método de RVCC desenvolvido na presente pesquisa.

Quadro 14 - Histórico de vagas Sine das ocupações assistente administrativo, auxiliar de escritório e vendedor de comércio varejista nos anos de 2021 e 2022

Ocupação	Ano	Ofertadas	Preenchidas	Não Preenchidas
Assistente Administrativo	2021	9.846	5.110	4.736
	2022	12.745	5.331	7.414
Auxiliar de Escritório	2021	24.392	8.083	16.309
	2022	30.396	7.964	22.632
Vendedor de Comércio Varejista	2021	51.947	8.787	43.160
	2022	58.320	7.405	50.915

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir do Guia Brasileiro de Ocupações (Brasil, 2023e).

Entretanto, a atuação do Sine Goiânia não se encerra na intermediação de mão de obra a um novo emprego na agência, visto que também são oferecidos os seguintes serviços: a) cadastro de trabalhadores: os trabalhadores que procuram emprego podem cadastrar-se no Sine Goiânia, preenchendo um formulário com suas informações pessoais, qualificações e experiências profissionais; b) emissão de carteiras de trabalho: o Sine Goiânia emite a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) para os trabalhadores que ainda não possuem esse documento; c) orientação profissional: ele oferece orientação profissional para trabalhadores que buscam uma recolocação no mercado de trabalho, incluindo dicas de como elaborar um currículo eficiente e como se comportar em entrevistas de emprego; d) qualificação profissional: ele também realiza cursos de qualificação profissional gratuitos para trabalhadores que desejam melhorar suas habilidades e aumentar suas chances de conseguir um emprego; e) encaminhamento para seguro-desemprego: o Sine Goiânia orienta os trabalhadores sobre os procedimentos necessários para solicitar o seguro-desemprego; f) atendimento a empregadores: ele também atende as empresas que buscam mão de obra, oferecendo suporte para a divulgação de vagas, triagem de candidatos e outros serviços de intermediação. Esses são os principais serviços oferecidos pelo Sine, o qual conta com uma agência e uma equipe de 40 colaboradores. Sendo assim, o objetivo é ajudar as pessoas a encontrarem emprego e aprimorarem suas habilidades profissionais, tornando-as mais competitivas no mercado de trabalho.

4.4 ATENDIMENTO NO SINE GOIÂNIA

Expõe-se, inicialmente, que as atividades realizadas no Sine Goiânia seguem o prescrito no

Manual de Normatização da Intermediação de Mão de Obra (IMO) emitido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) (Brasil, 2014c), instrumento que serviu de base para apresentação do atendimento realizado no Sine Goiânia na presente pesquisa. Assim, no que tange aos atendimentos, eles possuem dois focos centrais, que são os trabalhadores e os empregadores. Em relação ao atendimento aos trabalhadores, tem-se o fluxo apresentado na Figura 10:

Figura 10 - Fluxo de atendimento aos trabalhadores



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

O Fluxo de Atendimento aos Trabalhadores no Sistema Público de Emprego (SINE) compreende sete etapas essenciais para promover a eficácia da (re)inserção no Mundo do Trabalho. A primeira etapa, denominada "Inscrição no Sistema Público de Emprego", inicia-se com a realização do cadastro dos trabalhadores no Sine. O registro abrange detalhes do perfil socioeconômico, educacional e profissional do trabalhador, estabelecendo as bases para o processo. A segunda etapa, "Entrevista e Atualização do Cadastro", envolve a interação entre o atendente e o trabalhador. Por meio de entrevistas, são identificados competências, habilidades, conhecimentos e necessidades, com a atualização do cadastro, buscando ampliar as oportunidades de (re)inserção.

Na terceira etapa, "Verificação de Oportunidades de Emprego", o foco se volta à identificação de vagas cadastradas na Rede Sine. A correlação entre essas oportunidades e o perfil profissional do trabalhador são cruciais. Se não houver compatibilidade, o atendente procura outras oportunidades no mercado de trabalho. A quarta etapa, "Contato com Setor de

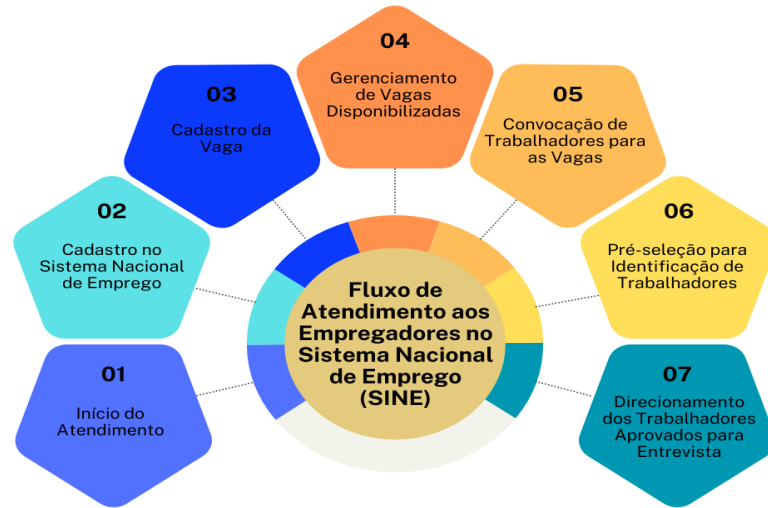
Administração de Vagas", implica a comunicação entre o atendente e o setor de administração de vagas do empregador. O objetivo é obter consentimento para o encaminhamento do trabalhador à vaga identificada, fortalecendo a conexão entre oferta e demanda. A quinta etapa, "Encaminhamento à Pré-seleção ou ao Empregador", diferencia-se conforme a existência de pré-seleção. O atendente direciona trabalhadores a serviços especializados do Sine para vagas com pré-seleção, enquanto, para vagas sem pré-seleção, o trabalhador é encaminhado ao empregador com carta de apresentação. Após o processo seletivo, o trabalhador devolve a carta ao Sine.

A sexta etapa, "Habilitação ao Seguro-Desemprego", ocorre quando o trabalhador solicitar o seguro-desemprego. O cadastro ou atualização do cadastro é realizado, mas, se a solicitação ocorrer pela segunda vez em dez anos, o atendente oferece cursos de qualificação. A sétima etapa, "Verificação de Cursos de Qualificação", concentra-se na orientação sobre a importância da qualificação profissional. Caso houver interesse, o atendente busca cursos disponíveis e realiza pré-inscrição quando possível. Ressalta-se que as etapas de 1 a 5 são voltadas à (re)inserção do trabalhador no Mundo do Trabalho, enquanto as etapas 6 e 7 abordam atividades adicionais relacionadas ao seguro-desemprego e à qualificação.

Com relação ao atendimento aos empregadores, tem-se o fluxo apresentado na Figura 11. O fluxo de atendimento aos empregadores no Sine é delineado em sete etapas que visam à eficiência no processo de seleção de candidatos para as vagas disponibilizadas.

O atendimento inicia-se de duas maneiras possíveis: através da procura do empregador indo até o Sine ou da busca ativa do Sine em direção ao empregador. Em ambos os casos, o atendimento é iniciado com o cadastro no Sistema Nacional de Emprego, podendo ser realizado pelo atendente do Sine ou pelo próprio empregador no Portal Mais Emprego, registrando as informações cadastrais necessárias. A etapa subsequente envolve o cadastro da vaga, no qual o empregador detalha as informações específicas da vaga a ser disponibilizada, incluindo características e requisitos necessários.

Figura 11 - Fluxo de atendimento aos empregadores



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

Dando sequência, tem-se o gerenciamento das vagas disponibilizadas, o qual é uma fase estratégica, compreendendo ações para mapeamento dos trabalhadores com o perfil requerido na vaga, utilizando estratégias que asseguram efetividade na busca por candidatos qualificados. Após esse processo, ocorre a convocação de trabalhadores para as vagas, podendo ser realizada pelo empregador ou pelo atendente do Sine. Essa convocação ocorre por meio de diferentes canais de comunicação, como telefone, *e-mail* e *Short Message Service* (SMS).

Depois, acontece a pré-seleção para identificação de trabalhadores com perfil profissional adequado à vaga, etapa essa que é conduzida através de análise curricular, entrevistas, aplicação de provas e outras técnicas de seleção. Ao término dessa fase, o atendente do Sine direciona os trabalhadores aprovados ou classificados para a entrevista com a empresa, facilitando o contato entre o empregador e os candidatos qualificados.

Em resumo, o fluxo destaca todo o processo de atendimento aos empregadores, desde o cadastro no sistema até o direcionamento dos candidatos qualificados para a entrevista. Ações como a convocação de trabalhadores e a pré-seleção desempenham um papel crucial na eficiência do processo de seleção de candidatos às vagas disponibilizadas pelos empregadores.

Diante disso, nota-se que a estrutura do Sine Goiânia está alinhada ao prescrito a partir da composição do Sine Nacional. Desse modo, apesar de ter como objetivo principal a intermediação de mão de obra utilizando diversas estratégias na perspectiva de melhorar a qualificação de trabalhadores e assim apoiá-los em suas trajetórias profissionais, para que de fato sejam (re)inseridos no Mundo trabalho. Nota-se, porém, que o Sine ainda possui muitos

desafios.

Entre os desafios do Sine, destacam-se: atuar de forma ordenada e de maneira ativa na orientação profissional de trabalhadores; otimizar o acesso ao trabalho por meio da integração com os sistemas de educação e de qualificação profissional e tecnológica, bem como o setor produtivo, adequando, assim, a oferta e a demanda de força de trabalho em todos os níveis de ocupação e qualificação; e, por fim, ampliar o foco para todos os seus serviços, uma vez que, atualmente, em sua maioria, os trabalhadores buscam o Sine exclusivamente para pedido de seguro-desemprego. Esse enfoque sistêmico no atendimento contribuirá para a efetiva (re)inserção de trabalhadores no Mundo do Trabalho, garantindo, dessa maneira, o sucesso das políticas de emprego na cidade, estado e nação.

Entretanto, ao vivenciar o atendimento da agência do Sine Goiânia durante a aplicação da pesquisa, notou-se que, no que tange à orientação profissional, assim como em âmbito nacional, o Sine Goiânia tem dificuldades em realizar de forma eficiente o previsto no inciso II, do artigo 2, da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, em especial quanto à orientação aos trabalhadores. Nesse sentido, como será apresentado na análise e exposição dos resultados desta pesquisa, o processo de RVCC contribuiu com a orientação profissional dos trabalhadores.

4.5 FECHAMENTO

Neste capítulo, observou-se que o Sine Goiânia é uma agência de empregos que tem como objetivo principal a (re)inserção de trabalhadores desempregados em postos de trabalho assalariados, bem como oferecer serviços como cadastro de trabalhadores, emissão de carteiras de trabalho, orientação profissional, qualificação profissional e encaminhamento para seguro-desemprego. Apesar dos esforços de sua equipe, apenas 4%, em 2021, e 2%, em 2022, dos trabalhadores que buscam o apoio conseguem um emprego. Esse número sugere que a agência precisa repensar suas estratégias para melhorar o resultado de suas atividades, melhoria que também deve ocorrer em relação à orientação profissional, uma vez que a maioria dos trabalhadores procura a agência de emprego apenas para ser orientado em relação ao seguro-desemprego. Quando os trabalhadores buscam para obter uma indicação de vaga, encaixando-se no perfil de uma vaga disponível, como exposto anteriormente, recebem apenas uma carta de apresentação para irem até o empregador, sem que tenha de fato uma orientação clara em relação ao desenvolvimento de sua carreira.

Apesar da intermediação de mão de obra ser tida como uma atividade complexa e

desafiadora, que requer ações específicas para atender às necessidades dos trabalhadores e empregadores, é importante que as agências de emprego tenham um bom conhecimento do mercado de trabalho e das demandas dos empregadores. Além de investirem em qualificação profissional dos trabalhadores, devem promover ações que ajudem a reduzir as barreiras à empregabilidade, como a falta de qualificação profissional, a discriminação e a falta de experiência.

Outra questão importante que merece atenção é a falta de preenchimento de todas as vagas ofertadas. Como exposto neste capítulo, de acordo com o Guia Brasileiro de Ocupações, há um número maior de vagas do que as preenchidas, o que sugere que as empresas estão tendo dificuldades em encontrar trabalhadores qualificados para preencher essas vagas. Nesse sentido, o Sine Goiânia poderia investir mais em ações de qualificação profissional para os trabalhadores a fim de ajudá-los a adquirir as habilidades necessárias para atender às demandas do Mundo do Trabalho.

CAPÍTULO 5

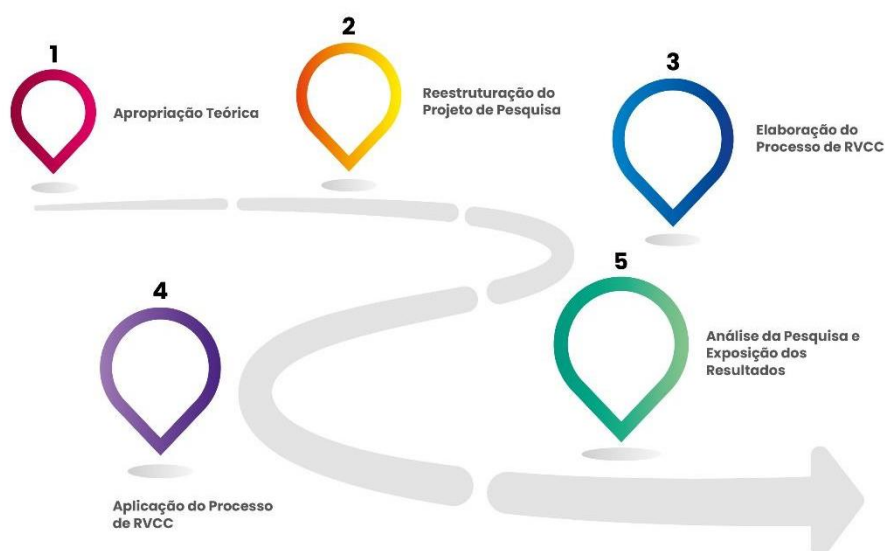
RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS DE TRABALHADORES: UMA POSSIBILIDADE PARA (RE)INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Como resultado final da pesquisa, apresentam-se os resultados obtidos na estruturação do método de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, bem como sua aplicação a um conjunto de trabalhadores que frequentou a agência do Sine Goiânia. Também se faz a apresentação do perfil desses trabalhadores e sua trajetória no desafio de obterem sua (re)inserção no Mundo do Trabalho. Por fim, demonstra-se a similaridade dos resultados obtidos com os de outros estudos que promovem o processo de RVCC.

Antes de se detalhar o proposto para este capítulo, é importante ressaltar que somente foram possíveis a estruturação e a aplicação do presente método em razão do envolvimento que tenho com o Senai Goiás, como colaborador. Assim, em todo o momento, obtive o apoio da instituição para o desenvolvimento do método a ser apresentado.

Escolheu-se como ponto de partida na apresentação dos resultados obtidos nesta pesquisa, alinhado ao exposto na sua Introdução, o Método de RVCC. Para tanto, expõe-se, na Figura 12, o fluxo de atividades realizadas ao longo do desenvolvimento desta tese.

Figura 12 - Fluxo de atividades realizadas



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

Nota-se, pela Figura 12, que as ações realizadas estão vinculadas a cinco macroprocessos. Como primeiro, tem-se a apropriação teórica, que teve seu início após o

ingresso do curso de Doutorado, seguindo com a realização das disciplinas. O segundo foi a reestruturação do projeto de pesquisa, iniciada com a definição da temática a ser estudada, da problemática a ser resolvida, dos objetivos a serem alcançados e dos procedimentos metodológicos, os quais apresentam o desenho, o local e o período da pesquisa, bem como as garantias éticas aos participantes.

Continuando, foi realizado o levantamento do referencial teórico que estruturou o embasamento científico que se estendeu por todas as arguições realizadas no decorrer de todo o estudo e culminou na estruturação de um estado da arte da temática desta pesquisa. Em continuidade desse macroprocesso, foi feita a contextualização do tema competências. Seguiram-se um breve histórico de RVCC, apresentação do estado da arte e a exposição da importância da RVCC na geração de empregos.

O primeiro e o segundo processos foram expostos na apresentação do projeto de pesquisa, o qual foi aprovado na banca de qualificação. Assim, no presente capítulo, realizou-se o detalhamento dos três macroprocessos restantes (3, 4 e 5) apresentados na Figura 12, que são: elaboração do método de RVCC; aplicação do processo de RVCC; e, por último, análise e exposição dos resultados da pesquisa.

5.1 ELABORAÇÃO DO MÉTODO DE RVCC

Na elaboração do Método de RVCC, realizaram-se doze etapas, muitas delas de maneira concomitante:

- a) Definição das ocupações profissionais, que seriam foco do estudo, em março de 2022;
- b) Criação da Matriz de Referência, de abril a maio de 2022;
- c) Criação do grupo de especialistas elaboradores das questões da avaliação de RVCC, em maio de 2022;
- d) Realização da oficina de elaboração das questões da avaliação de RVCC, em junho de 2022;
- e) Elaboração das questões da avaliação de RVCC, de junho a julho de 2022;
- f) Criação do grupo de validadores da avaliação de RVCC, em julho de 2022;
- g) Realização da oficina de validação da avaliação de RVCC, em agosto de 2022;
- h) Validação da avaliação de RVCC, de agosto a setembro de 2022;
- i) Elaboração do portfólio de evidências de RVCC, em setembro de 2022;
- j) Realização da oficina de criação do *site* com equipe de T.I. do Núcleo Integrado de Educação a Distância do Sesi/Senai Goiás (NIEaD), em maio de 2022;

- k) Desenvolvimento do *site* de aplicação da avaliação de RVCC, de maio a setembro de 2022;
- l) Realização da oficina de aplicação do Método de RVCC com equipe do Sine, em setembro de 2022.

Diante dessas etapas, o primeiro passo na elaboração do referido método foi definir as ocupações profissionais que seriam foco em sua aplicação. Para tanto, foi realizado um levantamento para identificação das três que possuíam o maior estoque de empregos (assistente administrativo, auxiliar de escritório, vendedor de comércio varejista). Então, tomou-se como base para levantamento dos dados referentes às ocupações com maior estoque de emprego o Guia Brasileiro de Ocupações, uma iniciativa da Organização Internacional do Trabalho²⁷, o qual tem como objetivo tornar mais acessíveis ao público as informações sobre as diversas ocupações no mercado de trabalho brasileiro, incluindo seus componentes e principais indicadores. O guia inclui dois painéis de pesquisa. O primeiro painel, "Características das Ocupações", foca na natureza e no conteúdo das ocupações, enquanto o segundo, "As Ocupações e o Mercado de Trabalho Assalariado Formal", apresenta as principais características e comportamentos do Mundo do Trabalho (Brasil, 2023c).

Para estruturação dos dados, utilizou-se o painel de pesquisa denominado As Ocupações e Mercado de Trabalho (Assalariado Formal). No referido levantamento, foram obtidos os dados apresentados no Quadro 15, no qual se evidenciam as dez ocupações com maior estoque de empregos, em 2021, no Brasil, ou seja, as que mais empregaram no referido ano. Foi escolhido o recorte de 2021 por ser o último ano a anteceder a aplicação da presente pesquisa.

Quadro 15 - Dez ocupações profissionais com maior estoque de empregos, em 2021, no Brasil

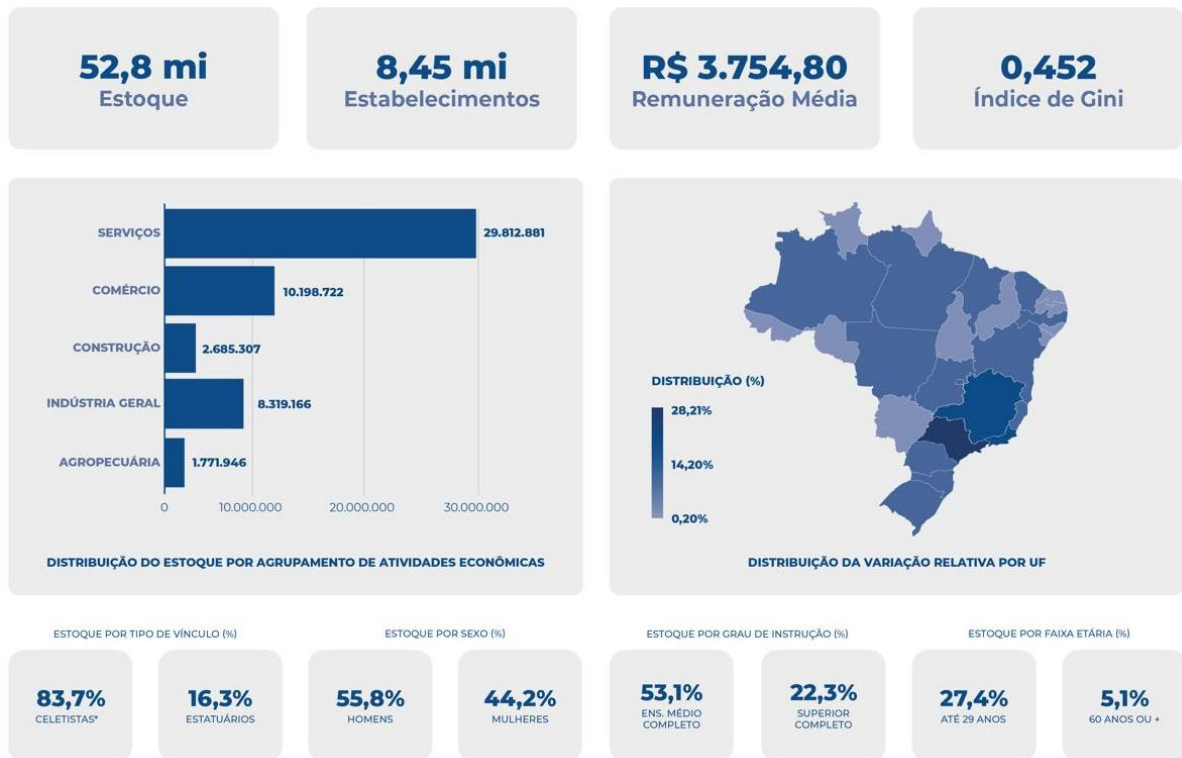
Nº	Ocupação	Estoque de Empregos (mil)
1	Assistente Administrativo	2.191
2	Auxiliar de Escritório	1.909
3	Vendedor de Comércio Varejista	1.847
4	Faxineiro	1.735
5	Alimentador de linha de produção	1.243
6	Motorista de Caminhão	968
7	Operador de Caixa	910
8	Técnico de Enfermagem	787
9	Professor Nível Médio e no Ensino Fundamental	690
10	Servente de Obras	645
Total		12.979

Fonte: Elaboração do Autor a partir do Guia Brasileiro de Ocupações (Brasil, 2023e).

²⁷ O Guia Brasileiro de Ocupações está disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/guia-brasileiro-de-ocupacoes>.

Na análise dos dados apresentados no Quadro 15, nota-se que, se for feita uma porcentagem, as três primeiras ocupações com maior estoque de empregos representam 46% do total. É, pois, um fato relevante, visto que se tem no Brasil uma composição de 2.685 (duas mil seiscentos e oitenta e cinco) ocupações cadastradas na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO (Brasil, 2017a). Para consolidar essa realidade, na Figura 13, apresentam-se os dados relativos à Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do ano 2021.

Figura 13 - Dados relativos à Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do ano 2022



Fonte: Elaboração do Autor a partir de Sumário Executivo Relação Anual de Informações Sociais RAIS Ano-base 2022 (Brasil, 2024b).

Observando os dados apresentados na Figura 13, nota-se que existe uma prevalência do estoque de empregos em determinadas atividades econômicas, destacando-se o setor de serviços, que apresentou o maior estoque do ano, com 29.812.881 vínculos, percentual 9% maior que em 2021 (Brasil, 2022e). Cenário esse que é semelhante à realidade de Goiânia, cidade onde foi desenvolvida a presente pesquisa. Assim, apresenta-se, no Quadro 16, as dez ocupações com maior estoque de empregos, em 2021, na referida cidade.

Quadro 16 - Dez ocupações profissionais com maior estoque de empregos, em 2021, em Goiânia

Nº	Ocupação	Estoque de Empregos (mil)
1	Vendedor de Comércio Varejista	19.385
2	Auxiliar de Escritório	10.954
3	Assistente Administrativo	8.197
4	Faxineiro	8.611
5	Operador de Caixa	6.791
6	Recepcionista	5.398
7	Atendente de Lanchonete	5.261
8	Alimentador de Linha de Produção	5.079
9	Atendente de Lojas e Mercado	4.212
10	Auxiliar nos Serviços de Alimentação	4.124
Total		78.012

Fonte: Elaboração do Autor a partir do Data MPE Brasil (Sebrae, 2022).

A análise dos dados do Quadro 16 revela uma similaridade com o panorama nacional, pois as três ocupações com maior número de empregos em Goiânia coincidem com aquelas de âmbito nacional: vendedor de comércio varejista, auxiliar de escritório e assistente administrativo. Em conjunto, essas ocupações totalizam 38.536 empregos, representando mais de 49% do total de empregos listados no quadro, o que evidencia a predominância dessas ocupações no mercado de trabalho brasileiro.

Contudo, esta realidade não é um aspecto exclusivo do Brasil, pois está presente em outros países (Baltar, 2020; Pochmann, 2012). Este fato é motivado por vários fatores, como a estrutura econômica do país, as demandas do Mundo do Trabalho e as habilidades, qualificações da população, a especialização geográfica de indústrias e empresas, a inovação tecnológica, a terceirização, entre outros (Arend, 2015; Baltar; Souen; Campos, 2018; Cardozo, 2018; Carleial, 2015; Coutinho *et al.*, 2019; Dieese, 2011; Trovão; Araújo, 2019).

Após a definição das ocupações profissionais que seriam foco na aplicação do Método de RVVC, foram elaboradas as matrizes de referência²⁸. Essas contêm as competências exigidas nas ocupações profissionais definidas como foco neste estudo. Reforça-se que, dentro das competências trazidas nas matrizes, estão as solicitadas ao profissional atualmente. Tal ação foi motivada em razão da transformação que vem ocorrendo no Mundo do Trabalho, em especial pelo uso das novas tecnologias e pelo advento da Indústria 4.0, os quais têm sido discutidos em âmbito mundial (WEF, 2020).

Para a elaboração do modelo de matriz de referência, levou-se em consideração as

²⁸ As matrizes de referência desenvolvidas estão disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

matrizes de competências desenvolvidas pelo Senai (2019), bem como a Classificação Brasileira de Ocupações (Brasil, 2017a) e o Guia Brasileiro de Ocupações, ambos do acervo do Ministério do Trabalho (Brasil, 2023e).

Argumenta-se que a elaboração de matrizes de referência na proposição da validação de competências tem sido utilizada em diversos contextos, em especial na aplicação de avaliações de larga escala, tais como: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SAEP), entre outras (Brasil, 2020c, 2021b, 2023b; Fujii *et al.*, 2021; Castioni, 2020; São Paulo, 2009; Senai, 2023b).

Essa realidade serviu de pano de fundo, propiciando embasamento e referência no desenvolvimento do método proposto. Nesse sentido, o Inep afirma:

O termo Matriz de Referência ou Quadro Conceitual (em inglês Framework) é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para definir o construto e os fundamentos teóricos de cada teste ou questionário que compõe a avaliação, indicar as habilidades ou traços latentes a serem medidos e orientar a elaboração de itens. Além disso, também orienta a construção de escalas de proficiência, que especificam os níveis em que os estudantes se encontram e quais habilidades provavelmente são capazes de realizar no contexto da avaliação (Brasil, 2020c).

As matrizes de referência, no contexto brasileiro, são elaboradas com base no modelo de competências, devendo, assim, contemplar dois aspectos, o conjunto de conhecimentos da área a ser avaliada e o tipo de prova a ser elaborada, se objetiva e/ou discursiva e/ou prática (Griboski; Rêgo, 2020). Desse modo, a matriz de referência é um documento que estabelece as competências e habilidades que devem ser avaliadas em um determinado contexto, juntamente com os critérios de avaliação e os indicadores de desempenho esperados para cada competência. Isso permite que a avaliação seja mais clara, justa e precisa, pois os critérios são conhecidos de antemão e podem ser aplicados de forma consistente a todos os candidatos.

Diante do exposto, a presente pesquisa, para a elaboração das matrizes de referência, seguiu os passos no processo de elaboração de matriz de referência propostos por Griboski e Rêgo (2020, p. 103), que são:

1. definição do modelo teórico-metodológico que será adotado, sendo o mais comum um modelo que tem como foco um perfil composto por competências, que, para serem alcançadas, dependem de um conjunto de habilidades e objetos do conhecimento;
2. estudo minucioso do currículo da série ou etapa a ser avaliada;
3. definição do perfil desejado para aquela série ou etapa;
4. eleição de competências, com suas respectivas habilidades e objetos do conhecimento, bem como as relações possíveis entre esses componentes;

5. estudo de validação da matriz por meio dos seguintes passos: revisão do conteúdo e do domínio cognitivo, realizado por especialistas da área; análise semântica, realizada com uma amostra de usuários da matriz, a fim de verificar a clareza semântica de todos os componentes elencados; estudo piloto, feito por meio de oficina para elaboração de itens utilizando a matriz (Griboski; Rêgo, 2020, p 103).

No que tange ao estudo minucioso do currículo da série ou etapa a ser avaliada e da definição do perfil desejado para aquela série ou etapa, na presente pesquisa, tiveram-se como referência as ocupações profissionais em que foram realizadas o processo de RVCC. Para os demais passos, foram constituídos grupos de especialistas para elaboração dos itens, bem como para sua validação, aspectos esses que serão detalhados a seguir.

Após a criação das matrizes de referência para as ocupações de assistente administrativo, auxiliar de escritório e vendedor de comércio varejista, um passo crucial foi dado na jornada de desenvolvimento da avaliação de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Nesse contexto, utilizou-se o método Delphi, por sua capacidade de obter consenso entre especialistas, pois oferece uma abordagem metodológica robusta para a construção de avaliações de RVCC, garantindo a relevância e a validade dos critérios e instrumentos de avaliação utilizados. O método Delphi é uma técnica de pesquisa que busca a convergência de opiniões entre especialistas por meio de múltiplas rodadas de questionários e feedbacks controlados. No contexto das avaliações de RVCC, essa metodologia permite identificar e definir com precisão as competências que devem ser avaliadas.

No Brasil, onde as práticas de RVCC ainda não estão consolidadas, a aplicação do método Delphi pode assegurar que as competências reconhecidas estejam alinhadas às demandas do Mundo do Trabalho e às necessidades da sociedade. Como Marques e Freitas (2018) destacam, o método Delphi é eficaz na obtenção de consenso em questões complexas e multidimensionais, características típicas da identificação de competências profissionais.

A definição de critérios de avaliação é um passo crítico no processo de RVCC. Assim, o método Delphi possibilita que especialistas em educação e formação profissional discutam e concordem sobre os critérios que serão utilizados para avaliar as competências dos indivíduos. Nesse sentido, o método Delphi, com sua natureza iterativa e anônima, permite que os especialistas revisem e ajustem suas respostas com base no feedback recebido, garantindo que os critérios de avaliação desenvolvidos sejam robustos, claros e aplicáveis em diferentes contextos, contribuindo para aumentar a validade e a confiabilidade das avaliações (Santos, 2001; Antunes, 2014).

A elaboração dos instrumentos da avaliação de RVCC, utilizando o método Delphi, mostra-se particularmente útil, uma vez que, através de rodadas sucessivas de validação e

ajuste, os especialistas podem desenvolver e aperfeiçoar esses instrumentos, fazendo com que sejam capazes de avaliar com precisão as competências dos candidatos ao RVCC. Com isso, a aplicação do método Delphi, na validação de instrumentos de avaliação, assegura que estes sejam rigorosamente testados e ajustados conforme o feedback dos especialistas, resultando em ferramentas mais eficazes e adaptadas às realidades dos avaliados (Cutrim; Tristão, J.; Tristão, V., 2016).

Seguindo, para estruturação da avaliação de RVCC, utilizando o método Delphi, foi necessário formar um grupo de especialistas²⁹ qualificados para elaborar os itens que comporiam essa avaliação, utilizando as matrizes como guias fundamentais. Assim, avaliaram-se professores que eram atuantes nos comitês de elaboração de itens para avaliações que mensuram competências do Senai Goiás. Então, a partir dessa avaliação e análise curricular, chegou-se ao grupo de cinco professores com *expertise* na elaboração de itens de avaliação, experiência na condução de processos formativos na educação profissional e conhecimento sólido no eixo tecnológico de gestão e negócios, área na qual as ocupações profissionais, objeto deste trabalho, estavam inseridas.

Abre-se um parêntese, nesse momento, para explicar que eixo tecnológico é uma categorização que agrupa cursos técnicos de acordo com áreas de conhecimento e setores da economia, termo esse utilizado no Catálogo Nacional de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)³⁰ e no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Cada eixo tecnológico é composto por cursos que compartilham um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências comuns, além de atuarem em setores econômicos e tecnológicos relacionados. Os eixos tecnológicos têm como objetivo organizar e facilitar a compreensão das áreas de atuação dos cursos, bem como orientar instituições de ensino, estudantes e empregadores sobre as possibilidades de formação profissional (Brasil, 2022c).

No Brasil, os eixos tecnológicos estabelecidos nos catálogos são os seguintes: Ambiente e Saúde: cursos voltados para a preservação do meio ambiente e a promoção da saúde; Controle e Processos Industriais: cursos relacionados à automação, controle e otimização de processos industriais; Desenvolvimento Educacional e Social: cursos que envolvem a educação, a promoção social e o desenvolvimento humano; Gestão e Negócios: cursos que abordam a

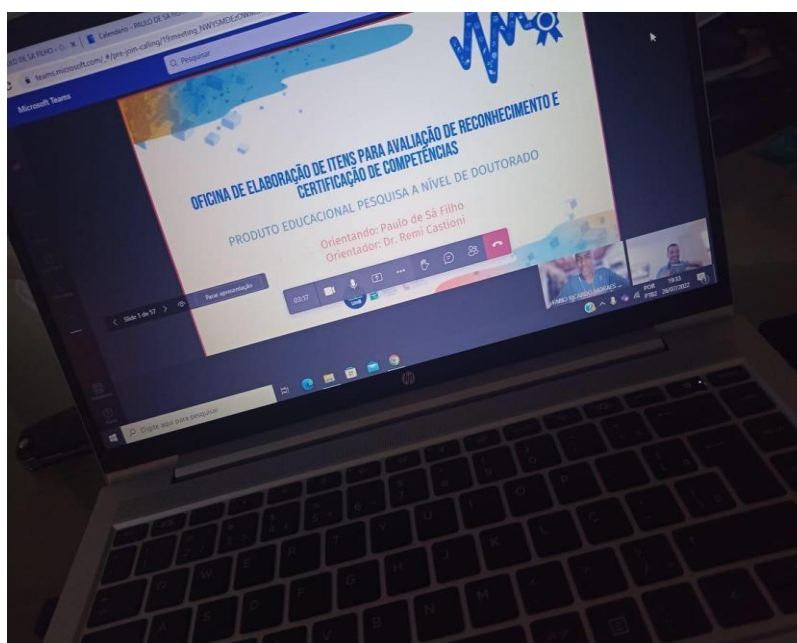
²⁹ Os termos de aceite de participação na pesquisa e da elaboração dos itens dos referidos especialistas estão disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

³⁰ Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) está disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>.

administração, a gestão de empresas e o empreendedorismo; Informação e Comunicação: cursos focados em tecnologia da informação, comunicação e computação; Infraestrutura: cursos voltados para a construção civil, engenharia e manutenção de infraestrutura; Produção Alimentícia: cursos que tratam da produção e processamento de alimentos; Produção Cultural e Design: cursos relacionados à criação cultural, arte, design e moda; Produção Industrial: cursos que abrangem a fabricação e produção de bens industriais; Recursos Naturais: cursos voltados para a exploração, manejo e conservação de recursos naturais; Segurança: cursos que abordam a segurança pública, patrimonial e do trabalho; Turismo, Hospitalidade e Lazer: cursos focados no turismo, hospitalidade e gestão de atividades de lazer. Esses eixos tecnológicos ajudam a estruturar e a padronizar a oferta de cursos técnicos no país, permitindo uma melhor articulação entre a formação profissional e as demandas do Mundo do Trabalho (Brasil, 2022c).

Logo após a formação desse grupo, foi realizada uma oficina de elaboração de itens para a avaliação de RVCC³¹ de forma on-line com os especialistas. Na Figura 14, pode-se observar a reunião com os especialistas, realizada no dia 25 de julho de 2022. Como ponto de partida da oficina, foi feita uma explanação acerca da presente pesquisa científica, evidenciando seu tema central, ou seja, o RVCC, bem como a problemática a ser respondida, seus objetivos, referencial teórico norteador, os procedimentos metodológicos e o ciclo do processo de RVCC.

Figura 14 - Realização da oficina de elaboração de itens



Fonte: Arquivo do Autor (2022).

³¹ A apresentação utilizada na oficina de elaboração de itens para a avaliação de RVCC está disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

Depois, foram apresentadas as matrizes de competência das ocupações assistente administrativo, auxiliar de escritório e vendedor de comércio varejista desenvolvidas, as quais eram o instrumento norteador para a construção de itens. Destaca-se que essas foram estruturadas a partir de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes que são exigidas do trabalhador para o desempenho da ocupação profissional, e também que foram elaboradas a partir da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e do Guia Brasileiro de Ocupações, ambos do acervo do Ministério do Trabalho.

Posterior a essa ação, foi apresentado o modelo de item, com a explicação de suas partes, que são: enunciado, suporte/texto-base, comando, alternativa de respostas, demonstrado na Figura 15.

Figura 15 - Modelo de Item



Fonte: Elaboração do Autor (2024).

Define-se enunciado como o estímulo para que o estudante mobilize recursos cognitivos a fim de solucionar o problema apresentado com base nos dados do suporte/texto-base e responder ao que é solicitado pelo comando da resposta (UFJF, 2008, p. 19). Assim, deve apresentar por completo o problema a ser resolvido pelo respondente e pode ser exposto no formato de pergunta ou de outra forma, solicitando que o respondente complete determinada ideia (Brasil, 2012b, p. 37).

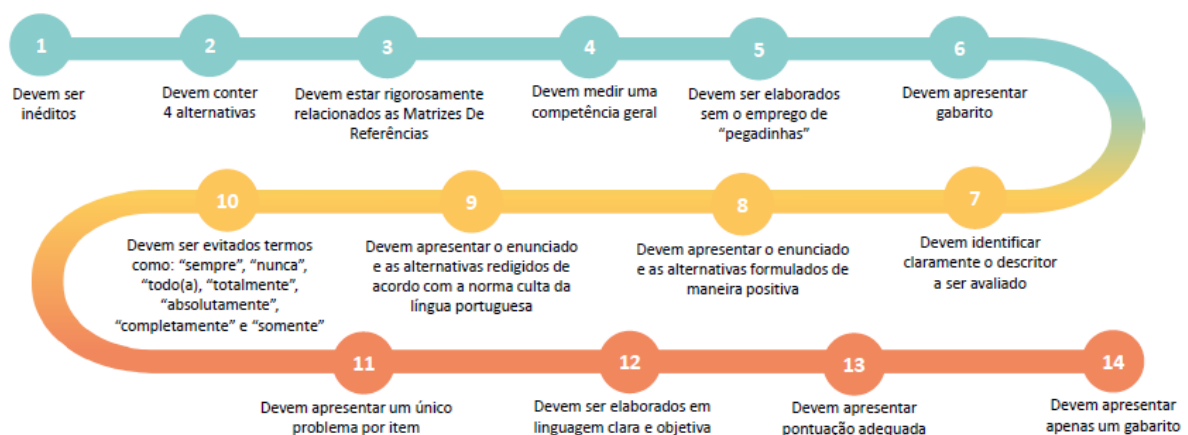
Já o suporte/texto-base motiva ou compõe a situação-problema a ser formulada no item a partir da utilização de um ou mais textos-base (textos verbais e não verbais, como imagens,

figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, esquemas, quadros, experimentos, entre outros), que poderão ser de dois tipos: (i) formulados pelo próprio elaborador para o contexto do item e (ii) referenciados por publicações de apropriação pública (Brasil, 2010, p. 10). O comando é utilizado para direcionar o que se espera como resposta, e pode ser dado sob a forma de complementação ou de interrogação. Ele deve ser preciso e estar nitidamente atrelado à habilidade que se pretende avaliar, explicitando com clareza a tarefa a ser realizada. Observe que, nesse exemplo, o comando está sob forma de interrogação e solicita que o estudante identifique o móvel mais distante da janela (UFJF, 2008, p. 11).

Por fim, têm-se as alternativas de respostas, que são apresentadas como possibilidade de respostas para o problema exposto e se dividem em duas categorias: o gabarito e os distratores. Assim, o gabarito é a resposta correta do problema proposto e os distratores indicam as incorretas e devem ser apresentados de acordo com um critério conhecido como plausibilidade, isto é, não podem ser eliminados por serem considerados absurdos ou descontextualizados. Isso significa que um distrator plausível deve retratar hipóteses de raciocínio utilizadas pelo respondente na tentativa de solucionar o problema apresentado (Brasil, 2012b, p. 37). Destaca-se que, na avaliação de reconhecimento e validação de competências, foram utilizadas quatro alternativas, sendo um gabarito e três distratores.

Dando sequência, foram dadas orientações gerais sobre o que deveria ser observado na elaboração dos itens, conforme apresentado na Figura 16.

Figura 16 - Orientações em relação aos itens



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

Fechando essa etapa, foi evidenciado o roteiro para elaboração dos itens, demonstrado na Figura 17.

Figura 17 - Roteiro para elaboração de item



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

Como demonstrado na Figura 17, os especialistas, ao iniciarem a elaboração do item que iria compor a avaliação de RVCC, deveriam selecionar uma das competências que estavam descritas na Matriz de Referência da Ocupação Profissional. Assim, cada item da avaliação respondia a uma competência exigida para o exercício da ocupação profissional. Desse modo, fechou-se a oficina, demonstrando que deveriam ser elaborados 26 itens para cada avaliação e validando o prazo das ações.

Na oficina, os especialistas tiveram a oportunidade de aprofundar ainda mais a compreensão das diretrizes estabelecidas pelas matrizes de referência, bem como as fases a serem seguidas na elaboração de itens, garantindo, assim, que os itens elaborados estivessem em total consonância com as competências, habilidades e atitudes delineadas. Dando continuidade ao processo de desenvolvimento da avaliação de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), foi criado o grupo de validadores, seguindo os mesmos critérios rigorosos adotados na formação do grupo de especialistas. Estes validadores desempenharam um papel fundamental na revisão e validação dos itens da avaliação, utilizando as matrizes de referência como diretrizes para garantir a qualidade e a pertinência do instrumento avaliativo.

O grupo de validadores foi composto por profissionais experientes e qualificados, selecionados também com base em sua *expertise* na elaboração de itens de avaliação, condução de processos formativos na educação profissional e conhecimento específico no eixo tecnológico de gestão e negócios. Nota-se a referida *expertise* dos validadores, tendo em vista que dois integrantes fizeram parte do grupo de criação da metodologia Senai. Esses critérios asseguraram a representatividade e a competência dos membros do grupo, proporcionando uma

abordagem especializada e contextualizada para a validação dos itens da RVCC.

Inicialmente, os especialistas foram convidados a participar do grupo de validadores, expressando seu consentimento por meio da assinatura do Termo de Aceite, comprometendo-se, assim, com a participação ativa no processo de pesquisa e validação da avaliação de Reconhecimento e Certificação de Competências³².

Após a formalização da participação dos especialistas, foi realizada uma oficina³³ online, no dia 8 de agosto de 2022, acerca da validação da avaliação de Reconhecimento e Certificação de Competências. Nessa reunião, foram apresentados os seguintes pontos: a) desenho teórico-metodológico do estudo; b) etapas desenvolvidas e a serem desenvolvidas no que tange à avaliação de RVCC; c) exposição das matrizes de referência, bem como do banco de questões³⁴ desenvolvido pelos especialistas na elaboração de itens; e d) por fim, as orientações acerca do processo de validação das avaliações de RVCC.

Posteriormente, os especialistas iniciaram a validação das avaliações de RVCC. Durante as etapas de validação, os validadores realizaram uma análise minuciosa dos itens da avaliação, verificando sua consistência com as competências, capacidades, habilidades e atitudes estabelecidas nas matrizes de referência. Ademais, avaliaram a clareza, a relevância e a precisão dos itens, garantindo que estivessem alinhados aos objetivos educacionais e às demandas do mercado de trabalho. Assim, ao término de sua análise e validação, cada especialista entregava o termo de validação. Concomitante às validações, foi criado um modelo de portfólio de evidências³⁵, que deverá ser preenchido pelo trabalhador para obtenção da certificação de ocupações que, tradicionalmente, dependem mais de habilidades práticas manuais, tais como: eletricista, encanador, mecânico, pedreiro e outras. Destaca-se que esse instrumento tem sido utilizado em diversos modelos de RVCC. O portfólio de evidências está dividido em duas partes, que são: a) Descrição do Perfil do Trabalhador, em que o trabalhador indica para qual nível escolar e/ou ocupação profissional ele deseja reconhecer, validar e certificar competências; b) Apresentação das evidências, em que o trabalhador insere as informações que comprovem os saberes e/ou competências a serem reconhecidas, validadas e certificadas.

³² Os termos de aceite de participação na pesquisa e da validação da avaliação de Reconhecimento e Certificação de Competências dos referidos especialistas estão disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

³³ A apresentação da referida oficina está disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

³⁴ O banco de questões está disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

³⁵ O modelo de portfólio de evidências está disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

Para realizar o preenchimento do portfólio, o trabalhador, direcionado pelo profissional da agência de emprego, irá acessar o *site* de RVCC, e escolherá a ocupação que deseja ser certificada. Depois, deverá preencher o portfólio de evidência com informações documentais e demonstração da atividade por meio de vídeos e fotos que apresentem sua experiência que comprovem que ele possui os saberes e competências exigidos para o desempenho da ocupação escolhida. Após o preenchimento do portfólio de evidência pelo trabalhador, uma equipe de especialista, na ocupação profissional escolhida, avaliará o portfólio de evidência, a partir da matriz de competências.

Outra ação realizada no desenvolvimento da presente pesquisa, e que ocorreu de forma concomitante às demais ações já apresentadas, foram as ações vinculadas à criação do *site* de RVCC, que iniciou no dia 20 de maio de 2022, com a realização da oficina presencial com a equipe de tecnologia educacional do Núcleo Integrado de Educação a Distância (NIEaD). Essa equipe é responsável pela gestão de toda a estrutura de tecnologia da informação - TI da EaD do Sesi-Senai Goiás, instituição parceira no desenvolvimento da presente tese de doutorado. Assim, foi disponibilizado todo o processo de RVCC, contendo as regras e descrevendo-o detalhadamente.

Para a construção do *site*, foi utilizada a estrutura existente para oferta de cursos de Educação a Distância (EaD) do Sesi-Senai Goiás. A referida reunião teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa que seria aplicada. Também foi idealizado o modelo de estrutura on-line a ser desenvolvido para aplicação do método de RVCC proposto. Por fim, foram agendadas reuniões seguintes, entre os meses de maio e setembro, para criação da estrutura on-line.

Como resultado das reuniões com a equipe de tecnologia educacional do NIEaD, desenvolveu-se o *site* para aplicação do método de RVCC proposto na presente pesquisa, bem como toda a estrutura de integração de sistemas, para que todo o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências fosse realizado 100% on-line. Assim, demonstra-se, na Figura 18, a página inicial do *site*³⁶ desenvolvido. Ainda foi elaborado um tutorial de navegação pelo *site*³⁷, expondo todo o processo, desde a página inicial do *site* até a emissão do certificado.

³⁶ O *site* de RVCC está disponível em:

<https://senaigoias.com.br/eadcursos/pesquisa?unidade=32100&parceria=Projeto%20Reconhecer>.

³⁷ O tutorial de navegação pelo *site* de RVCC está disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

Figura 18 - Página inicial do *site* de RVCC

Fonte: Elaboração própria (2023).

Com a finalização do *site* de Aplicação da Avaliação de RVCC, foi feita a validação de todos os processos do Método de RVCC com o grupo de validadores das avaliações de RVCC, em razão de sua *expertise* na Educação Profissional. Assim, destaca-se que não foi realizado nenhum pré-teste do método, sendo esse aplicado direto aos trabalhadores que frequentavam a agência do Sine Goiânia. Ao término da validação por parte dos especialistas, deu-se início ao treinamento da equipe do Sine nas atividades a serem realizadas no processo de RVCC. Para tanto, realizou-se, no dia 9 de setembro de 2022, uma oficina presencial de aplicação do método de RVCC³⁸, demonstrada na Figura 19, seguindo o realizado nas outras oficinas. Desse modo, inicialmente, foi apresentada a proposta da pesquisa em desenvolvimento, bem como as etapas realizadas e os documentos elaborados, dando ênfase no processo de RVCC pelo qual passariam os trabalhadores que frequentavam a agência de emprego.

³⁸ A apresentação utilizada na oficina de aplicação do método de RVCC está disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

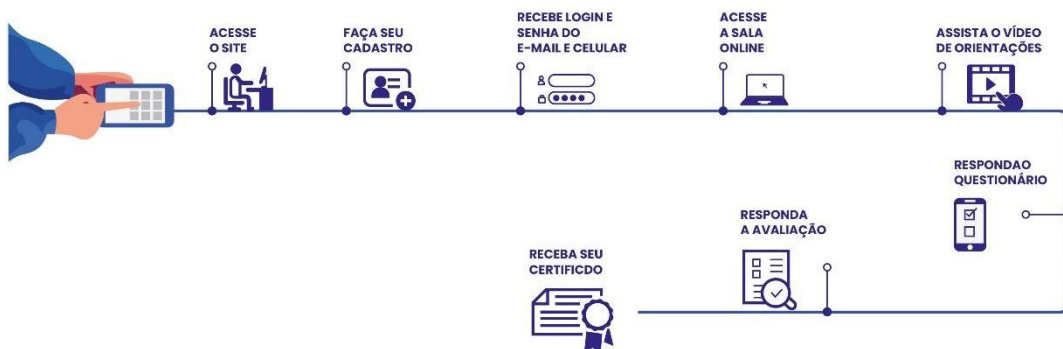
Figura 19 - Realização da oficina com a equipe do Sine



Fonte: Arquivo do Autor (2022).

Depois, foi demonstrado o percurso que cada trabalhador deveria percorrer para realizar o processo de RVCC. Este está melhor exposto na Figura 20.

Figura 20 - Percurso percorrido pelo trabalhador no processo de RVCC



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

Continuando a oficina, foi apresentado o *site* do processo de RVCC, evidenciando o ambiente virtual em que o trabalhador realizaria o processo de RVCC, explicitado nas figuras 21, 22 e 23.

Figura 21 - Ambiente virtual de Reconhecimento e Validação de Competências: Ocupação Profissional Assistente Administrativo



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

Figura 22 - Ambiente virtual de Reconhecimento e Validação de Competências: Ocupação Profissional Auxiliar de Escritório



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

Figura 23 - Ambiente virtual de Reconhecimento e Validação de Competências: Ocupação Profissional Vendedor de Comércio Varejista



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

Por fim, finalizou-se a oficina entregando o *folder* orientativo com instruções acerca do processo de RVCC, o qual é apresentado na Figura 24. Ressalta-se que a oficina contou com a participação de sete colaboradores do Sine Goiânia.

Figura 24 - Folder Orientativo



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

No *folder* da Figura 24, pode-se ver que é apresentado ao trabalhador exatamente o processo que ele deve seguir para requisitar o seu RVCC. As orientações vão do acesso ao *site* até o recebimento de sua certificação. Já alerta também sobre os documentos necessários para fazer o seu cadastro. Após a realização da oficina com a equipe do Sine, foi iniciada a aplicação do método de RVCC com os trabalhadores, como será apresentada a seguir.

5.2 APLICAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC

Após a etapa de elaboração do método de RVCC, que teve como última ação a realização da oficina com a equipe do Sine, em outubro de 2022, iniciou-se a aplicação do processo de RVCC. Esta foi composta por sete atividades, sendo que as ações do item a) ao g) foram realizadas de outubro a dezembro de 2022, no período matutino, de segunda a sexta-feira, conforme cronograma de funcionamento do Sine Goiânia. Essas eram supervisionadas pela coordenadora do Sine. Já a ação h), que ocorreu em abril de 2023, foi realizada pelo pesquisador. Seguem então as ações realizadas:

- a) Convite para participar do processo de RVCC aos trabalhadores que frequentavam a Agência do Sine Goiânia;
- b) Acolhimento dos trabalhadores na agência de emprego;
- c) Diagnóstico da ocupação profissional em que o trabalhador gostaria de ter as competências reconhecidas, validadas e certificadas;
- d) Aplicação do questionário de identificação do perfil dos trabalhadores;
- e) Realização da Avaliação de RVCC pelo trabalhador;
- f) Validação das competências;
- g) Certificação das competências ou direcionamento à formação da ocupação profissional;
- h) Aplicação do questionário de empregabilidade dos trabalhadores certificados após processo de RVCC.

Antes de entrar no detalhamento das ações, é fundamental expor que, durante a execução das ações de a) a f), foram realizadas reuniões de dois em dois dias entre o pesquisador e a equipe do Sine para alinhamento do andamento do processo de RVCC. Os trabalhadores que buscavam a agência de emprego tinham como objetivo principal habilitar o seguro-desemprego. Assim, nesse momento, era feita uma sensibilização pela equipe do Sine, oferecendo a possibilidade de RVCC. Então, o agente do Sine explicava o que consistia o Método de RVCC, bem como suas etapas, e que, ao término, o trabalhador poderia ser certificado parcial ou totalmente na ocupação profissional pela qual passou pelo processo. Destaca-se que a equipe do Sine, ao realizar essa ação, estava cumprindo o que estabelece o inciso II, do artigo 2, da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, o de fazer a orientação profissional. Ao todo, foram abordados 356 trabalhadores, dos quais 219 passaram pelo processo de RVCC.

Os trabalhadores que aceitavam participar do processo de RVCC eram direcionados a outra equipe do Sine, que realizava o acolhimento. Nesse momento, a referida equipe recepcionava os trabalhadores, organizando-os de acordo com a ocupação profissional e com o

objetivo de ter suas competências reconhecidas, validadas e certificadas, que realizarão o processo de RVCC e direcionando-os ao *site* de RVCC.

Ao acessar o *site*, o trabalhador preenchia a ficha de inscrição³⁹ na ocupação profissional que pretendia ter as competências reconhecidas, validadas e certificadas. Nesse momento, ele também dava o aceite na participação da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após fazer seu cadastro e dar aceite no TCLE, ele respondia o questionário de identificação do perfil do trabalhador.

Ainda no *site*, o trabalhador dava início a mais uma etapa, a realização da avaliação de RVCC, pela qual eram identificadas as competências que ele possuía. Assim, a avaliação de RVCC, instrumento criado pelo grupo de elaboradores de itens e validado pelo grupo de validadores, possuía 20 questões. E cada questão contemplava capacidades, habilidades e atitudes, ou seja, uma competência geral contida na Matriz de Referência elaborada de cada ocupação profissional. Matriz essa que teve como norte as competências exigidas atualmente no Mundo do Trabalho, tais como: Iniciativa; Trabalhar em equipe; Flexibilidade; Capacidade de adaptação de linguagem; Habilidade de negociação; Empatia; Capacidade de observação; Persistência; Facilidade de comunicação; Transmitir credibilidade; Contornar situações adversas; Criatividade; Autocontrole; Organização; e Proatividade.

Nesse momento, evidencia-se que, nos casos das ocupações que dependem mais de habilidades práticas manuais, essa fase dar-se-ia com o preenchimento do portfólio de evidências (ressalta-se que, na presente pesquisa, não foi aplicado nenhum portfólio de evidências⁴⁰ em razão do perfil das ocupações profissionais que foram foco deste estudo).

Dando sequência, começava a fase de validação das competências, em que acontecia a verificação de forma automática do acerto ou erro dos itens da avaliação de RVCC que ocorria de forma on-line, seguindo a matriz de competências. Assim, ao término da realização da avaliação, o trabalhador já era informado se obteve a certificação parcial ou total.

Por fim, tem-se a última fase do processo de RVCC, que foi a Certificação de Competências, que poderia ser total, ou seja, o participante receberia a certificação da ocupação

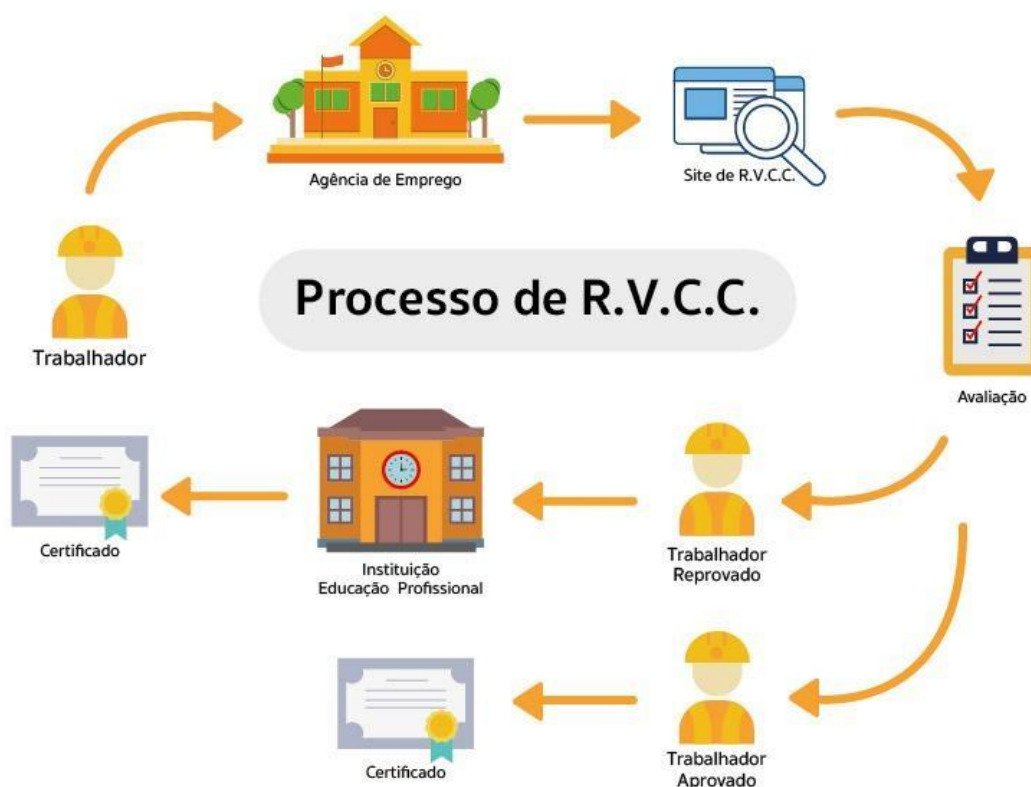
³⁹ O modelo de ficha de inscrição e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estão disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/1T-SSjoLMPm5oMu074FOq5oJ9iDLI3zMs?usp=drive_link.

⁴⁰ Para as ocupações que não dependem de habilidades práticas manuais, e que estão cada vez mais digitalizadas, sugere-se que o processo de RVCC deve ser feito seguindo o aplicado na presente pesquisa. Contudo, nas ocupações que, tradicionalmente, dependem mais de habilidades práticas manuais, que não foram foco desta pesquisa, deverá seguir o fluxo: 1) Análise das informações preenchidas no portfólio de evidência, para identificação das competências de cada candidato, processo que é feito pelo coordenador do processo de RVCC; 2) Validação das competências, pelo Conselho de RVCC, que ocorrerá com o parecer emitido pelo Conselho de RVCC, validando as competências identificadas na análise dos resultados da avaliação de competência; 3) Apresentação dos resultados, após a análise, em que deverá ser informado ao participante o resultado obtido.

profissional, ou poderia ser parcial, em que seriam reconhecidas apenas as competências identificadas. Com isso, o participante deveria realizar uma formação estruturada com as competências faltantes na composição da ocupação profissional.

Assim, expõe-se, na Figura 25, o caminho que foi percorrido pelo trabalhador no processo de RVCC.

Figura 25 - Ciclo do processo de RVCC



Fonte: Elaboração do Autor (2023).

É possível perceber, na Figura 25, que o processo é bem simples e acessível a qualquer trabalhador que deseja o RVCC. Ao procurar uma agência, ele é orientado a fazer seu cadastro no *site*; depois, preenche todos os dados e realiza a avaliação, sendo aprovado ou reprovado. No caso de reprovação, é encaminhado para uma instituição de Educação Profissional para então receber sua certificação.

5.3 ANÁLISE E EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Como resultado da presente pesquisa, além da criação do método de reconhecimento, validação e certificação de competências, pelo qual passaram 219 trabalhadores que possuíam

experiência prévia nas ocupações profissionais: assistente administrativo, auxiliar de escritório e vendedor de comércio varejista, 185 deles obtiveram a certificação total das ocupações profissionais e 34 não. Esses foram então direcionados para a realização da formação na ocupação profissional que realizou o processo de RVCC. Também foram delineados o perfil e a trajetória dos trabalhadores que frequentavam o Sine Goiânia e que passaram pelo processo de RVCC, bem como parte de sua trajetória, após realizarem o processo de RVCC. Diante do exposto, no que tange aos trabalhadores certificados, 156 obtiveram a certificação na ocupação profissional de assistente administrativo, 22 na ocupação profissional de auxiliar de escritório e 7 na ocupação profissional de vendedor de comércio varejista. Destaca-se que o método de RVCC aplicado contemplou somente essas ocupações profissionais, por serem as ocupações com maior estoque de empregos, conforme exposto anteriormente. Os referidos dados são apresentados no Quadro 16.

Quadro 16 - Resultado do RVCC aplicado no Sine Goiânia

	Trabalhadores	Assistente Administrativo	Auxiliar de Escritório	Vendedor Varejista
Trabalhadores participantes	219			
Obtiveram a certificação total	185	156	22	7
Direcionados à formação na ocupação profissional	34	22	9	3

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Mediante os dados apresentados no Quadro 16, tem-se que 84,5% dos trabalhadores foram certificados. Seguindo a sequência, desses, na ocupação profissional assistente administrativo, houve o maior número, com 81,2%, seguido das ocupações profissionais de auxiliar de escritório, com 14,1%, e vendedor de comércio varejista, com 4,6%. Também se replica ao contexto de ocupações profissionais com maior estoque de empregos (Brasil, 2023e). Assim, é possível aferir que o reconhecimento, a validação e a certificação de competências podem surgir como uma possibilidade na solução dessa problemática.

Antes de seguir com a apresentação e análise do perfil e trajetória dos trabalhadores que realizaram o RVCC, destaca-se que, conforme projeto apresentado ao Comitê de Ética da UnB, havia uma expectativa de 50 participantes da pesquisa. Assim, conforme os dados expostos

anteriormente, o número foi 438% maior que o inicialmente previsto. Reforça-se, também, que todos os trabalhadores deram aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta pesquisa.

Seguindo, no que se refere à aplicação dos questionários, obtiveram-se os seguintes resultados que serão detalhados, possuindo como norte cada ocupação profissional que foi foco do processo de RVCC realizado nesta pesquisa, estruturando então as discussões em quatro categorias: as relacionadas ao perfil dos trabalhadores, ao trabalho, ao Sine e, por fim, as vinculadas ao RVCC.

Entretanto, na análise dos questionários aplicados durante o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e sua relação com o que é discutido ao longo da presente tese, revela-se uma significativa correspondência entre as discussões teóricas e as percepções práticas dos trabalhadores. Assim, no que tange ao perfil dos trabalhadores, foi destacada, no Capítulo 2, a importância das competências para a (re)inserção dos trabalhadores no Mundo do Trabalho. Os questionários refletem essas preocupações ao capturar dados sobre habilidades interpessoais, adaptabilidade e comunicação dos trabalhadores.

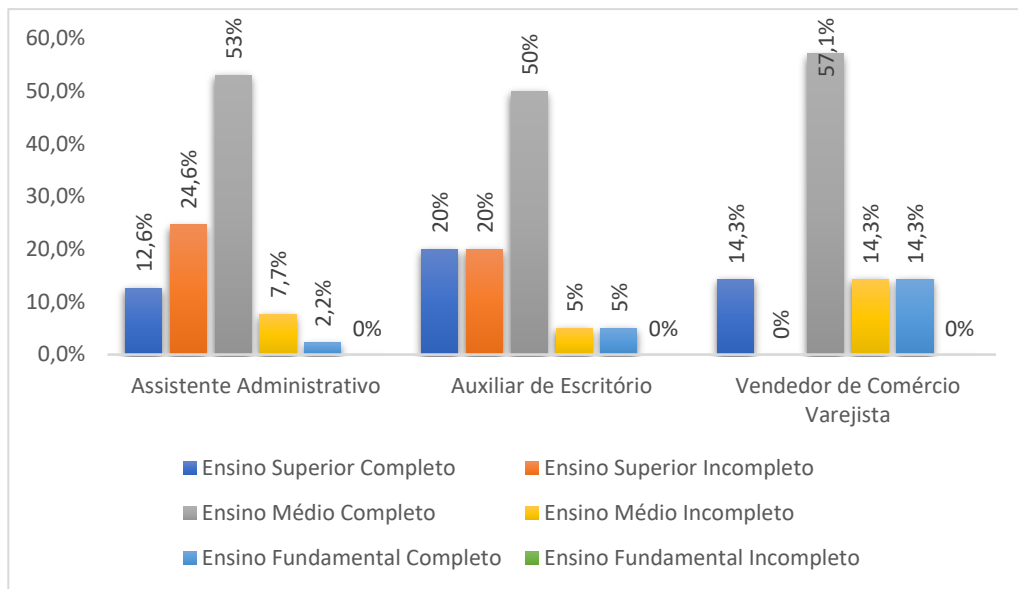
Em relação à natureza do trabalho, denota-se a relevância da experiência prática, destacando a importância do reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos não escolares, em especial em contextos reais de trabalho, como apresentado ao discutir a RVCC em diversos contextos. Os questionários confirmam a eficácia desse processo, uma vez que os trabalhadores que passaram pelo RVCC na ocupação profissional assistente administrativo mencionaram a importância de competências organizacionais e de comunicação; os da ocupação vendedor de comércio varejista destacaram habilidades de negociação e atendimento ao cliente; e os da ocupação auxiliar de escritório valorizaram a proficiência em softwares específicos.

Outro elemento presente é o papel do Sine na mediação entre trabalhadores e oportunidades de emprego, oferecendo suporte e serviços de intermediação, como detalhado no Capítulo 4. Os questionários reconhecem a função do Sine na intermediação de empregos, mas sua influência direta nas trajetórias profissionais dos trabalhadores ainda é pouco percebida por eles. Com isso, é necessária a implementação de estratégias que fortaleçam a colaboração entre o Sine e as instituições de EPT para otimizar a (re)inserção dos trabalhadores no Mundo do Trabalho. Por fim, são necessários os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), os quais são o foco central desta pesquisa. Os questionários revelam que os trabalhadores valorizam o reconhecimento formal de suas habilidades, indicando a

eficácia dos processos de RVCC na melhoria das suas perspectivas de carreira.

Diante do exposto, seguem os resultados obtidos com a aplicação do questionário de identificação do perfil dos trabalhadores. Reforça-se que todos os trabalhadores certificados, ou não, que passaram pelo processo de RVCC responderam o referido questionário. Assim, tem-se a seguinte realidade no que tange à escolaridade dos trabalhadores que realizaram o processo de RVCC nas três ocupações profissionais: a maioria (53,4%) possui ensino médio completo (assistente administrativo, 53%; auxiliar de escritório, 50%; vendedor de comércio varejista, 57,1%), conforme apresentado no Gráfico 15.

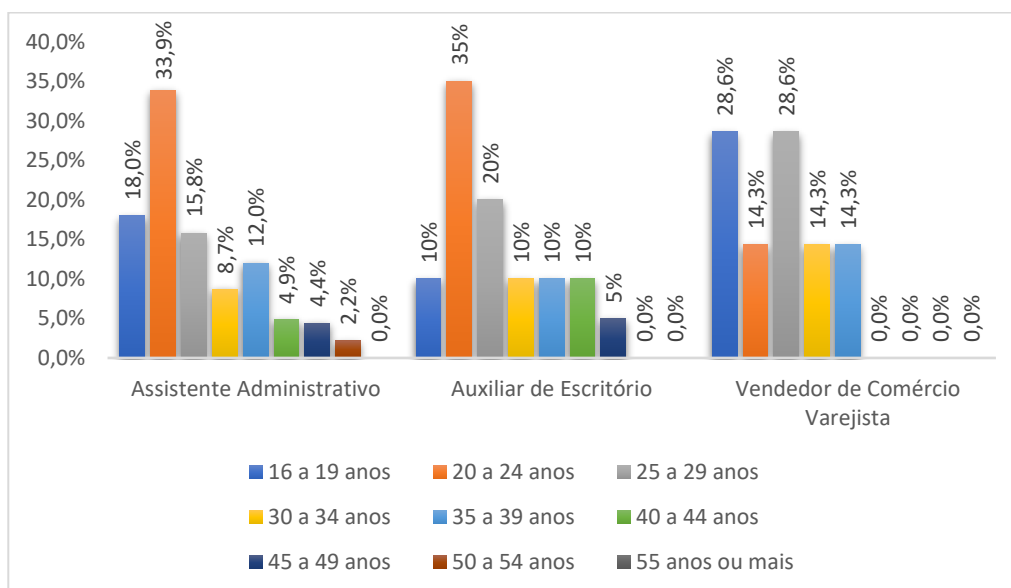
Gráfico 15 - Escolaridade dos participantes



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Nos dados obtidos relativos à idade, tem-se que, nas ocupações assistente administrativo e auxiliar de escritório, a maioria (33,9% e 35%, respectivamente) dos trabalhadores estava dentro da faixa etária de 20 a 24 anos. Já na ocupação vendedor de comércio varejista, a maioria possuía idades entre 16 e 19 anos ou 25 e 29 anos, conforme o Gráfico 16.

Gráfico 16 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Nos dados obtidos relativos ao gênero, estado civil e raça, conforme apresentado no Quadro 17, sobre os trabalhadores que realizaram o processo de RVCC na ocupação profissional assistente administrativo, a maioria dos participantes eram mulheres (59%), solteiras (72,1%), que se consideravam pardas (53%), residem com mais duas pessoas (32,8%). Perfil esse semelhante aos dos trabalhadores que realizaram o processo de RVCC na ocupação profissional auxiliar de escritório, que também, em sua maioria, eram mulheres (65%), solteiras (80%), consideravam-se pardas (53%) e residem com mais duas pessoas (50%). Essa semelhança também se replica entre os trabalhadores que realizaram o processo de RVCC na ocupação profissional vendedor de comércio varejista, pois eram mulheres em sua maioria (57,1%), solteiras (85,7%), consideravam-se pardas (42,9%).

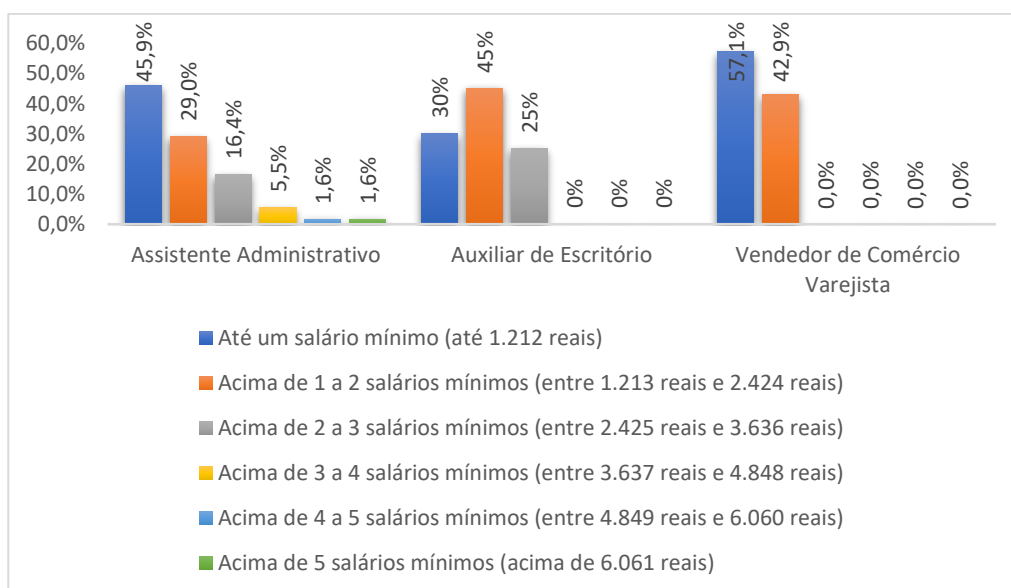
Quadro 18 - Gênero/estado civil/raça dos participantes

Assistente Administrativo					
Gênero	Masculino		Feminino		Outro
	39,4		59%		1,6%
Estado Civil	Casado		Divorciado		Solteiro
	23,5%		4,4%		72,1%
Raça	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo
	0%	27,3%	1,1%	18%	53%
Auxiliar de Escritório					
Gênero	Masculino		Feminino		Outro
	35%		65%		0%
Estado Civil	Casado		Divorciado		Solteiro
	20%		0%		80%
Raça	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo
	5%	45%	0%	5%	45%
Vendedor Varejista					
Gênero	Masculino		Feminino		Outro
	42,9%		57,1%		0%
Estado Civil	Casado		Divorciado		Solteiro
	14,3%		0%		85,7%
Raça	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo
	0%	28,6%	0%	28,6%	42,8%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Com relação à renda familiar, tem-se que os trabalhadores que realizaram o processo de RVCC nas ocupações assistente administrativo e vendedor de comércio varejista possuíam renda familiar de até um salário-mínimo (até 1.212 reais) e na ocupação profissional auxiliar de escritório, renda de 1 a 2 salários-mínimos (entre 1.213 reais e 2.424 reais), como apresentado no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Renda familiar dos participantes



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Na análise dos resultados relacionados com a categoria perfil dos trabalhadores, evidencia-se uma predominância dos trabalhadores que realizaram o processo de RVCC nessas ocupações tinham ensino médio completo. Esse resultado é uma informação crucial, visto que, conforme Abreu (2017), a educação formal não apenas oportuniza as pessoas com habilidades técnicas necessárias para o trabalho, mas também facilita o entendimento e a participação em processos que validam habilidades adquiridas fora do ambiente escolar, aumentando assim as oportunidades no Mundo do Trabalho.

Nesse sentido, Alcoforado *et al.* (2015) reforçam que pessoas que completaram o ensino médio tendem a ver mais valor nos benefícios de obter certificações por meio do processo de RVCC, pois percebem que essas certificações podem realmente ajudar a melhorar suas carreiras. Isso significa que, para essas pessoas, o ensino médio não é apenas uma etapa educacional concluída, mas também uma base que os encoraja a buscar certificações adicionais. Elas entendem que essas certificações podem torná-las mais qualificadas e, conseqüentemente, mais competitivas no Mundo do Trabalho. Portanto, essa consciência dos benefícios das certificações motiva-as a participar do processo de RVCC, buscando assim alavancar suas oportunidades profissionais.

Outro fator relevante para compreender o perfil encontrado nesta pesquisa é o contexto em que ela foi realizada, especificamente numa agência do Sine, um local frequentado por pessoas em busca de emprego. Adicionalmente, é importante considerar dados históricos relevantes: entre 2012 e 2020, a maioria das pessoas na faixa etária de 17 a 29 anos que permaneceram desempregadas por mais de dois anos possuía o ensino médio completo (Brasil, 2021n), faixa etária que coincide com a maioria dos participantes desta pesquisa.

Assim, no que tange à faixa etária dos participantes do processo de RVCC, revela-se uma concentração de jovens adultos nas ocupações assistente administrativo e auxiliar de escritório, e uma variação mais ampla na ocupação vendedor de comércio varejista, sugerindo uma entrada mais precoce ou necessidades de certificação mais diversificadas nessa área. Este dado é consistente com o estudo de Alcoforado *et al.* (2015) sobre o impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na vida dos trabalhadores, o qual indica que o RVCC atende a um espectro variado de idades e necessidades profissionais.

Em relação ao gênero, estado civil e raça, observa-se uma maioria de mulheres, predominantemente solteiras e pardas, participando dos processos de RVCC. Este perfil demográfico sugere que o RVCC pode estar servindo como um mecanismo de inclusão para grupos que, historicamente, enfrentam barreiras no mercado de trabalho, como discutido por

Amarante e Arim (2015) em seu estudo sobre desigualdade e informalidade na América Latina.

Em relação ao gênero, estado civil e raça, notou-se a predominância de mulheres que são solteiras e se identificam como pardas. Essa realidade demonstra que o RVCC pode ser uma ferramenta de inclusão social e econômica para grupos que, frequentemente, encontram obstáculos no Mundo do Trabalho. Tais barreiras podem incluir discriminação de gênero, racial e socioeconômica, que limitam o acesso a oportunidades de emprego qualificado e progressão de carreira.

Realidade essa que reflete tendências mais amplas discutidas por Amarante e Arim (2015), que exploram as disparidades de gênero e raça na América Latina, onde as mulheres, especialmente as de cor, enfrentam, desproporcionalmente, maiores taxas de informalidade e menores salários. A presença significativa dessas mulheres no processo de RVCC realizado nesta pesquisa demonstra que, quando oportunizadas, elas participam de formas de validar formalmente suas habilidades e competências, numa tentativa de superar essas barreiras e melhorar suas condições de trabalho e de vida.

Ademais, a escolha de muitas participantes solteiras de se envolverem em tais programas podem ser interpretada como uma estratégia para garantir uma maior independência econômica e social. O processo de RVCC, ao reconhecer formalmente as habilidades adquiridas através da experiência prática, potencialmente, abre portas para melhores posições no Mundo do Trabalho, oferecendo um caminho para ascensão profissional e segurança financeira. Portanto, a possibilidade de RVCC não apenas serve como uma medida de qualificação profissional, mas também como uma intervenção social, que pode ajudar a mitigar as desigualdades históricas enfrentadas por certos grupos, promovendo uma maior equidade no Mundo do Trabalho.

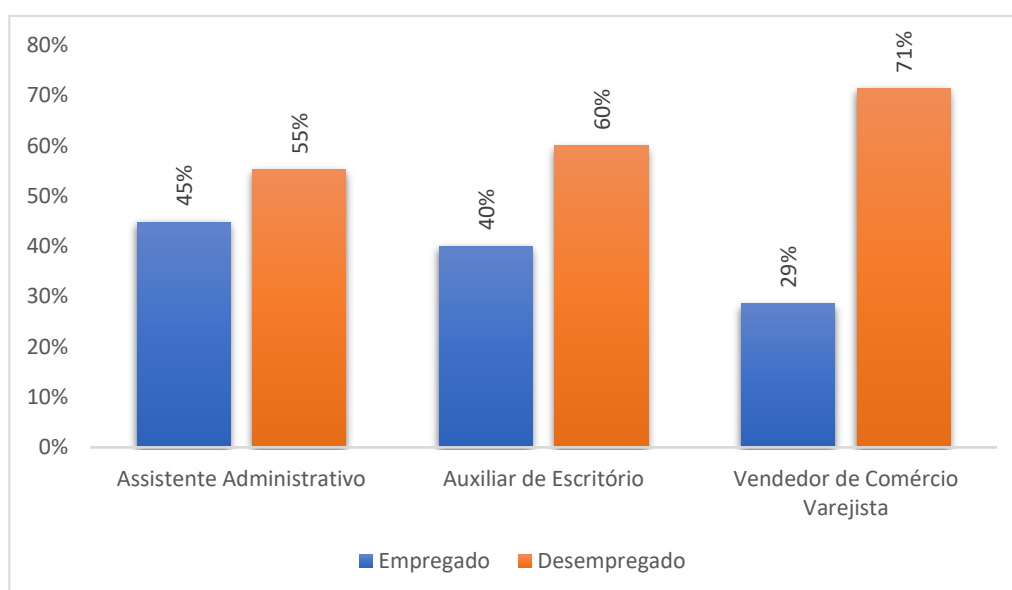
A análise da distribuição de renda familiar do processo de RVCC demonstrou que, em sua maioria, os trabalhadores possuem baixa renda, uma vez que, nas ocupações de assistente administrativo e vendedor de comércio varejista, a maioria dos trabalhadores possui uma renda familiar de até um salário-mínimo (até 1.212 reais) e, na ocupação de auxiliar de escritório, a renda familiar situa-se entre 1 e 2 salários-mínimos (1.213 a 2.424 reais).

Com esse perfil de trabalhadores realizando o processo de RVCC, demonstra-se a importância de esta pesquisa ter sido realizada na agência do Sine Goiânia, uma vez que as pessoas com menores rendas podem enfrentar maiores desafios para acessar ou tirar pleno proveito das oportunidades de certificação. Como Bertoni Neto, Souza e Ferreira (2013) enfatizam, a renda exerce uma influência substancial na capacidade de indivíduos participarem e se beneficiarem dos programas de certificação. Essa perspectiva sublinha a importância de

conduzir tal estudo em locais como o Sine, onde se concentra um número significativo de trabalhadores que podem beneficiar-se enormemente da validação formal de suas competências.

Seguindo no desenho, perfil dos trabalhadores que realizaram o processo de RVCC, tem-se o relativo às questões vinculadas ao trabalho. Nesse sentido, levantou-se que os trabalhadores que passaram pelo processo de RVCC em todas as ocupações profissionais, em sua maioria, estavam desempregados, conforme Gráfico 17. Assim, tem-se que 55% (87) dos trabalhadores que realizaram o processo de RVCC na ocupação profissional assistente administrativo estavam desempregados, 60% (13) dos trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório e 71% (5) dos trabalhadores da ocupação vendedor de comércio varejista.

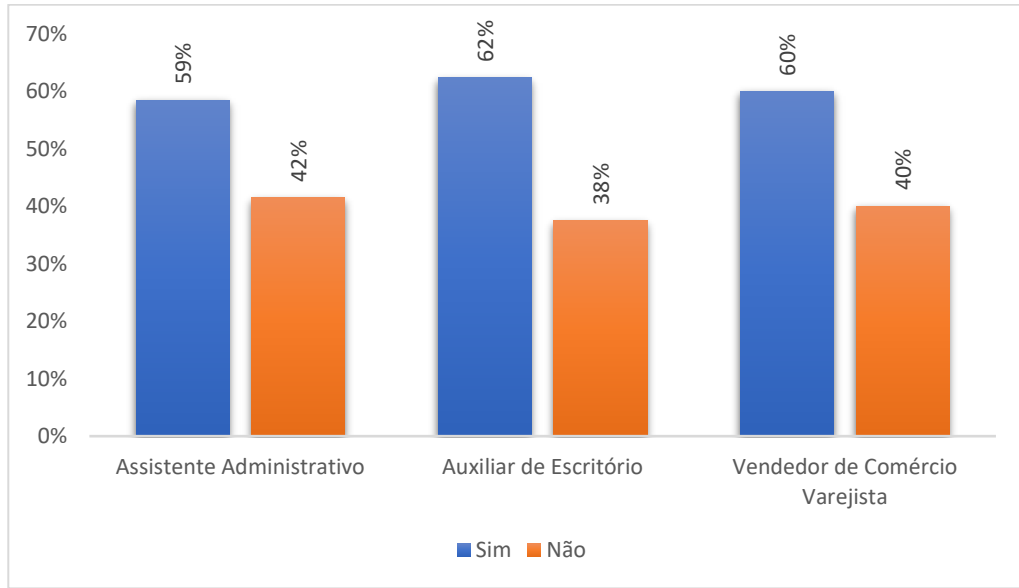
Gráfico 18 - Taxa de empregabilidade dos participantes por ocupação profissional



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Ainda relativo às questões na temática emprego, evidenciou-se que, dos trabalhadores que passaram pelo processo de RVCC que estavam empregados, nas ocupações profissionais assistente administrativo e auxiliar de escritório, a maioria era com carteira assinada, ou seja, 59% (41) e 62% (8). Já na ocupação vendedor de comércio varejista, o percentual foi igual, ou seja, de 50% (1), conforme Gráfico 19.

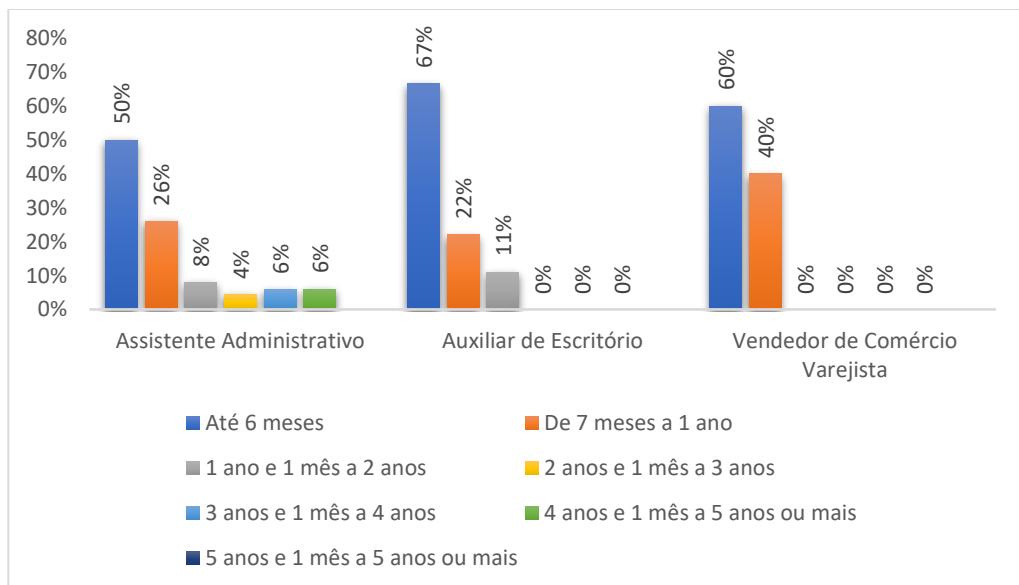
Gráfico 19 - Trabalho com carteira assinada



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Também foi questionado aos trabalhadores que estavam desempregados se estavam procurando emprego no momento, se sim e há quanto tempo, dos quais 50% (44) dos trabalhadores da ocupação profissional assistente administrativo, 67% (8) da ocupação auxiliar de escritório e 60% (7) da ocupação vendedor de comércio varejista relataram estar procurando emprego em um período de até 6 meses, como descrito no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Procura por emprego



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Na análise dos aspectos relacionados ao tema trabalho, observa-se que a maioria dos trabalhadores envolvidos no processo de RVCC em todas as ocupações profissionais estava

desempregada. Este dado revela um cenário alarmante de desemprego e desafios na inserção no Mundo do Trabalho para esse grupo específico de trabalhadores. Como discutido no Capítulo 2, trata-se de uma problemática histórica no contexto brasileiro, exacerbada por mudanças estruturais na economia e pela ineficácia de políticas públicas passadas, como apontado por Abreu (2017), e exacerbada significativamente com a pandemia de Covid-19, um fenômeno global que reestruturou mercados de trabalho e intensificou a informalidade e desigualdade, conforme descrito por Amarante e Arim (2015).

Estudos indicam a falta de qualificação como um fator limitante para a empregabilidade, especialmente em momentos de crise econômica (Vieira; Gomes; Silva, 2011; Maciente, 2012; D'Ávila, 2013; IBGE, 2019; CNI, 2020a; OCDE, 2020b). Nesse sentido, o RVCC emerge como uma ferramenta estratégica para proporcionar a certificação profissional para trabalhadores que não possuem qualificação formal, melhorando suas condições de trabalho e empregabilidade. Isso é corroborado por Alcoforado *et al.* (2015), que destacam a eficácia do RVCC em melhorar as competências e, conseqüentemente, as oportunidades de emprego.

A relação entre a ocupação profissional e a qualidade do emprego também é crítica. Observou-se que, dos trabalhadores que estavam empregados nas ocupações de assistente administrativo e auxiliar de escritório, a maioria possuía trabalho com carteira assinada. Em contraste, na ocupação de vendedor de comércio varejista, a maioria exercia trabalho sem carteira assinada, refletindo a precarização do trabalho em determinados setores, especialmente em atividades que envolvem venda e atendimento ao público (Prescholdt; Ataíde; Vargas, 2018; Bird, 2020).

Por fim, os dados sobre o tempo de busca por emprego revelam que, enquanto na ocupação de assistente administrativo a maioria dos trabalhadores procurava emprego até há 6 meses, na ocupação auxiliar de escritório, a maioria também procurava emprego há 6 meses, e na ocupação vendedor de comércio varejista a maioria procurava emprego há 1 ano. Esses dados apontam para a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, especialmente em ocupações que possuem maior oferta de mão de obra e menor remuneração (Almeida; Meneses; Zerbini, 2013).

Portanto, os resultados apresentados novamente apontam para a importância do RVCC como meio de qualificação profissional, mas também evidenciam a necessidade de políticas públicas e medidas que garantam a inserção desses trabalhadores no Mundo do Trabalho e a melhoria da qualidade do emprego, especialmente em ocupações que possuem maior vulnerabilidade e precarização do trabalho. A expansão de políticas direcionadas, como discutido por Amarante e Arim (2015), poderia ajudar a mitigar esses desafios, promovendo

uma inserção mais justa e sustentável no Mundo do Trabalho.

Outra temática trabalhada foi a ocupação profissional a que ele/a esteve mais tempo vinculado, obtendo-se os seguintes resultados: 19% dos trabalhadores que passaram pelo processo de RVCC na ocupação profissional assistente administrativo seu maior tempo de trabalho foi nessa ocupação; dos trabalhadores que passaram pelo processo de RVCC na ocupação profissional auxiliar de escritório, 27% possuem maior tempo de trabalho nessa ocupação e 40% dos trabalhadores passaram pelo processo de RVCC na ocupação profissional vendedor de comércio varejista, conforme Quadro 19⁴¹.

Quadro 19 - Ocupação profissional que já atuou

Assistente Administrativo	
Ocupação Profissional	Percentual
Agente Censitário	1%
Agente de Apoio Educacional	1%
Agente de Saúde	2%
Arquiteta	1%
Assistente Administrativo	19%
Assistente de Estoque	8%
Assistente de RH	2%
Assistente Social	1%
Atendente Comercial	12%
Auxiliar de Assistência Técnica	1%
Auxiliar de Cozinha	1%
Auxiliar de Escritório	1%
Auxiliar de Limpeza	1%
Auxiliar de Produção	5%
Auxiliar Jurídico	1%
Balconista	2%
Consultor de Vendas	5%
Costureiro Industrial	1%
Eletricista	2%
Eletrônico Manutenção	1%
Empacotador	1%
Entregador	1%
Gestora de Contas	2%
Leiturista	2%
Militar	4%
Motorista	1%
Operador de Caixa	5%
Operador de Processos Industriais	1%
Operador de Telemarketing	3%
Programador Logístico	1%
Protético	1%
Recepcionista	3%
Secretária	8%
Técnico Automotivo	1%
Técnico de Materiais	1%
Técnico Químico	1%
Vigilante	2%

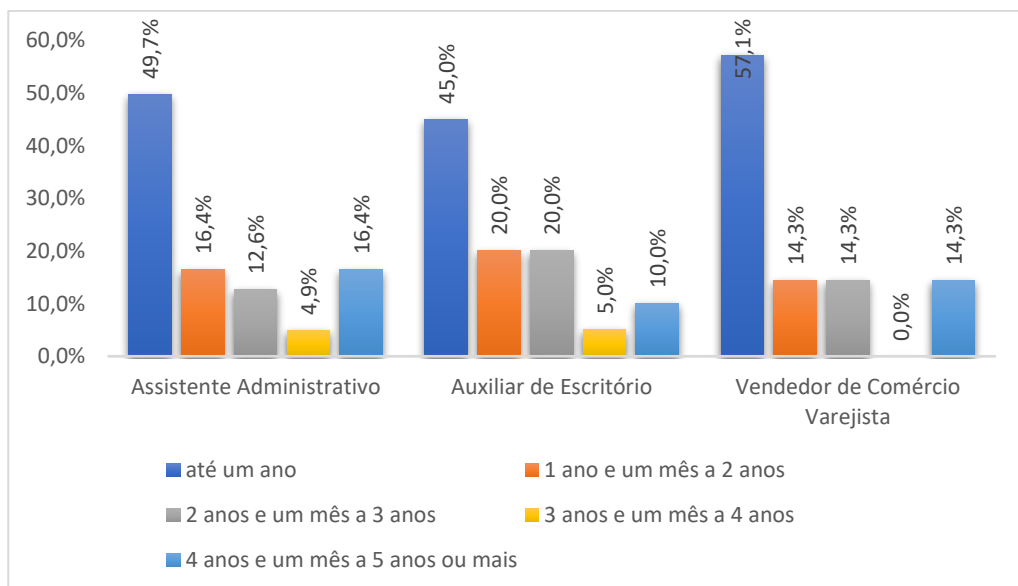
⁴¹ Na análise das ocupações, foram mantidos os nomes informados pelos trabalhadores, quando esses responderam o questionário.

Auxiliar de Escritório	
Ocupação Profissional	Percentual
Assistente Administrativo	9%
Atendente de Farmácia	9%
Auxiliar de Escritório	27%
Operador de Caixa	9%
Operador de ETA	18%
Operador de Caixa	9%
Recepcionista	9%
Secretária	9%
Vendedor de Comércio Varejista	
Ocupação Profissional	Percentual
Vendedor de Comércio Varejista	40%
Estoquista	20%
Operador de Telemarketing	20%
Professor	20%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Continuando a exploração da temática em questão, questionou-se aos trabalhadores sobre o período de atuação na função para a qual buscavam certificação. Os resultados apontaram que, no que se refere à ocupação de assistente administrativo, a maior parte dos trabalhadores que passaram pelo processo de RVCC tinha até um ano de experiência na função, representando 49,7%. Para a ocupação de auxiliar de escritório, a maior porcentagem também se situava naqueles com até um ano de atuação, abrangendo 45% dos respondentes. No caso dos vendedores de comércio varejista, a proporção mais significativa foi igualmente de trabalhadores com até um ano de experiência, sendo esta de 57,1%, conforme ilustrado no Gráfico 21.

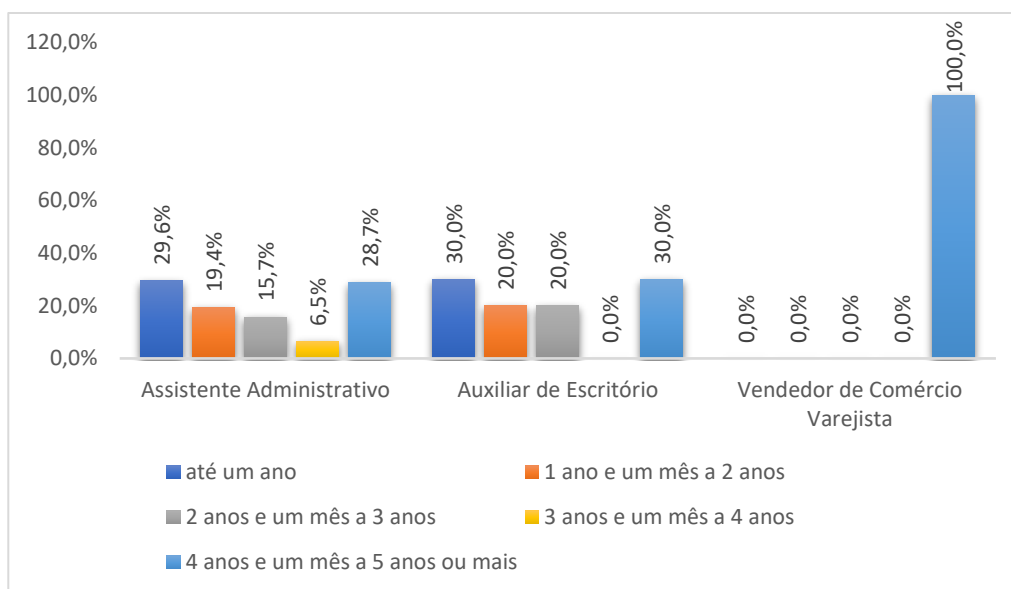
Gráfico 21 – Tempo de atuação na ocupação profissional que participou do RVCC



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Prosseguindo com a análise, foi questionado se os trabalhadores, na ocupação profissional desejada, realizaram suas atividades com carteira assinada e por quanto tempo mantiveram essa condição. Os resultados obtidos são apresentados a seguir. Na ocupação de assistente administrativo, 59% dos trabalhadores que participaram do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) tinham carteira assinada enquanto exerciam a função. Dentre estes, a maioria (30%) possuía registro em carteira por um dos dois períodos específicos: até um ano ou quatro anos ou mais. Para os auxiliares de escritório, 50% dos envolvidos no processo de RVCC estavam registrados com carteira assinada enquanto atuavam nessa função. A maioria (30%) também se dividiu entre ter menos de um ano ou quatro anos ou mais de registro em carteira, uma distribuição semelhante à observada entre os assistentes administrativos. Já entre os vendedores de comércio varejista que passaram pelo processo de RVCC, apenas 14,3% tinham carteira assinada durante o período em que exerciam a função. Entre esses, todos possuíam mais de quatro anos de registro em carteira, conforme ilustrado no Gráfico 22. Esses dados indicam uma variação significativa no registro formal de emprego entre as diferentes ocupações profissionais analisadas.

Gráfico 22 – Tempo de carteira assinada na ocupação profissional do processo de RVCC



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

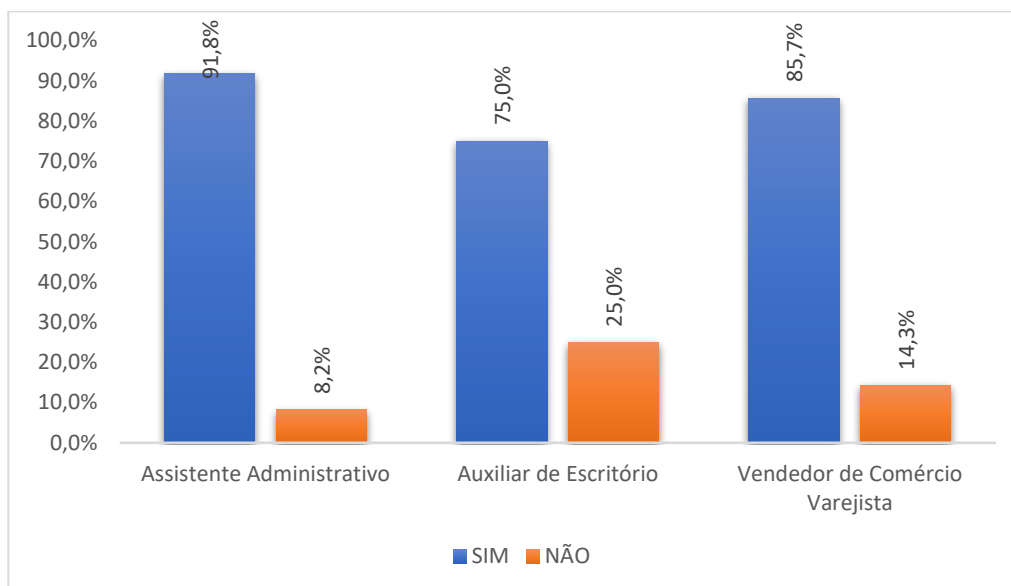
Diante do exposto, na análise dos dados referentes à temática “ocupação profissional”, nota-se que a maioria dos trabalhadores que passaram pelo processo de RVCC permaneceu por um tempo considerável em suas respectivas ocupações. Essa tendência pode estar relacionada ao fato de que as ocupações em que os trabalhadores buscaram a certificação são mais

demandadas no Mundo do Trabalho (Brasil, 2023a). Isso reforça a importância de se investir em capacitação em áreas com maior demanda, bem como em políticas de geração de emprego e renda, como forma de contribuir para a inserção e inclusão social dos trabalhadores (Maciente, 2012; Silva, 2019).

Um aspecto notável nos dados analisados refere-se ao padrão de formalização empregatícia nas diferentes ocupações. Observou-se que a maioria dos trabalhadores que participaram do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) nas funções de assistente administrativo e auxiliar de escritório estava formalmente registrada com carteira assinada. Contrariamente, na ocupação de vendedor de comércio varejista, somente 14,3% dos indivíduos possuíam vínculo empregatício formal. Este dado realça a importância do emprego formalizado, não apenas pela garantia de direitos básicos, como férias remuneradas, décimo terceiro salário, acesso ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), seguro-desemprego e cobertura previdenciária, mas também por sua associação com a mitigação da desigualdade social. Estudos prévios, como os realizados por Krein e Santos (2012) e Amarante e Arim (2015), corroboram a conexão entre formalização do emprego e redução das disparidades socioeconômicas.

Após uma investigação inicial sobre temas vinculados ao trabalho, os trabalhadores foram consultados sobre aspectos específicos relacionados ao Sine. Foi perguntado se eles haviam sido encaminhados pelo Sine para vagas de emprego nas respectivas ocupações profissionais para as quais buscavam certificação. Os resultados revelaram que uma considerável maioria dos participantes afirmou ter recebido tais encaminhamentos. Especificamente, 91,8% dos trabalhadores que se submeteram ao processo de RVCC na função de assistente administrativo confirmaram ter sido indicados a vagas, 75% na função de auxiliar de escritório e 85,7% na função de vendedor de comércio varejista, conforme ilustrado no Gráfico 23.

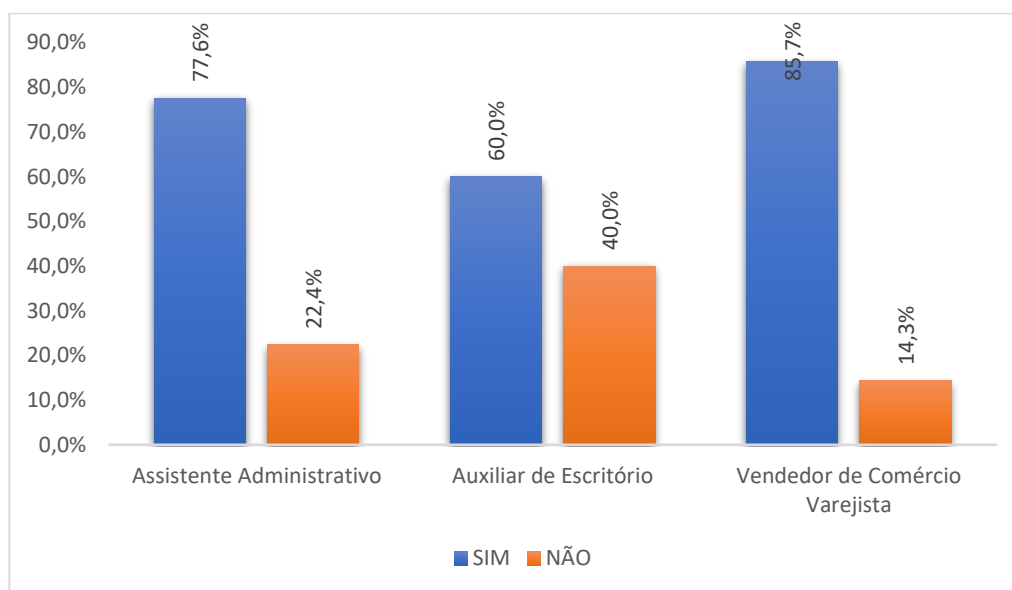
Gráfico 23 - Indicação do Sine a alguma vaga de emprego na ocupação profissional (função) do processo de RVCC



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Outro questionamento dentro da temática Sine foi este: se obtivessem a certificação na ocupação profissional (função) que estavam passando pelo processo de RVCC pretendiam retornar ao Sine em busca de novas vagas de emprego? Nesse quesito, os trabalhadores indicaram, em sua maioria, que sim, chegando aos seguintes percentuais: 77,6% dos assistentes administrativos, 60% dos auxiliares de escritório e 85,7% dos vendedores de comércio varejista, dados esses apresentados no Gráfico 24.

Gráfico 24 - Caso obtenha a certificação na ocupação profissional (função) do processo de RVCC voltará ao Sine em busca de novas vagas de emprego?



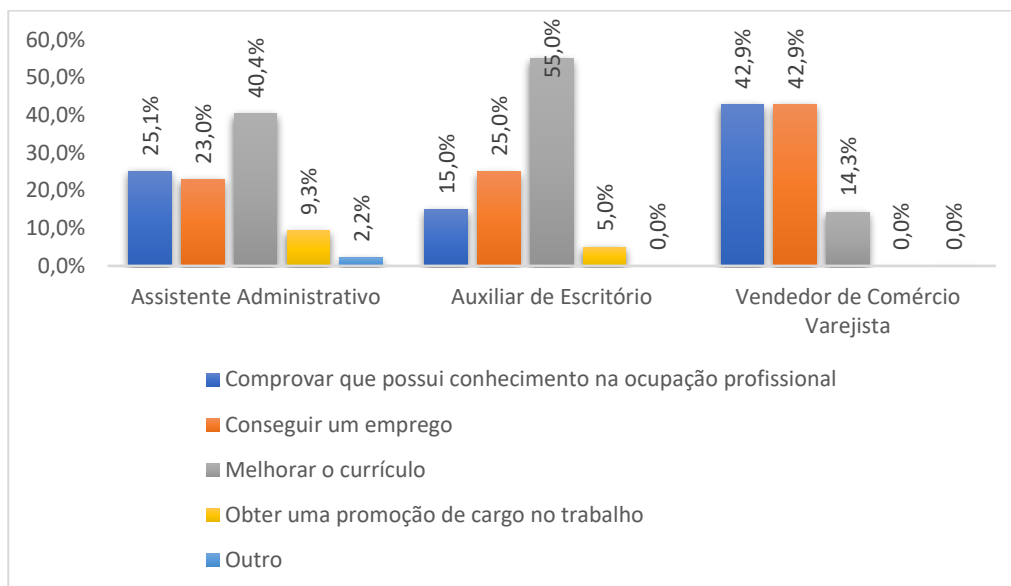
Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Diante dos resultados, é possível compreender a relação dos trabalhadores com o Sistema Nacional de Emprego, pois se verificou que a maioria dos trabalhadores indicou ter sido encaminhado pelo Sine para vagas de emprego na sua área de atuação. Assim, a maior parte dos trabalhadores indicou que retornaria ao Sine em busca de novas vagas de emprego, após obter a certificação na sua ocupação profissional. Desse modo, este estudo corrobora outras pesquisas (Lobo; Anze, 2014; Cravo, 2018) que mostram a importância do Sine na inserção e recolocação profissional dos trabalhadores. Como apresentado no Capítulo 2, o Sine é um importante canal para a geração de empregos e sua efetividade depende da articulação entre as políticas públicas de emprego, trabalho e renda.

Por fim, a última temática trazida no questionário aplicado com os trabalhadores foi o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, tema que é foco da presente pesquisa. Assim, nessa temática, estruturaram-se arguições referentes aos motivos de realizarem a certificação, se possuíam expectativa de elevação da renda se obtivessem a certificação, se sim, qual seria a expectativa de renda mensal, se já haviam realizado algum curso vinculado à ocupação que pretendiam obter e se conheciam a possibilidade de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida.

Diante desses questionamentos, na pergunta “Qual o maior motivo em obter essa certificação?”, foram obtidos os seguintes resultados, apresentados no Gráfico 25.

Gráfico 25 - Maior motivo em obter a certificação

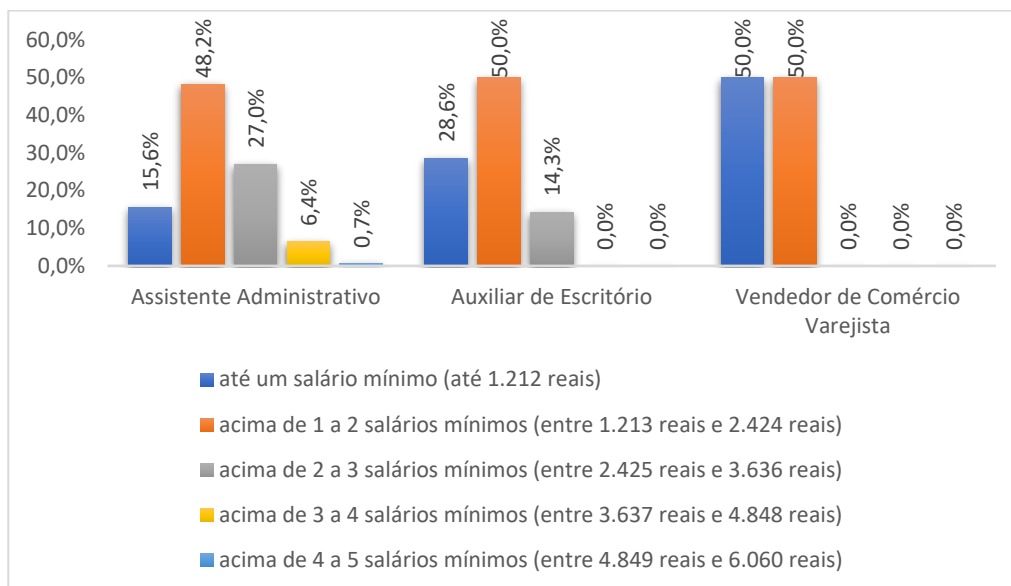


Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Diante dos dados apresentados, nota-se que, no contexto da ocupação de assistente administrativo, a maioria dos trabalhadores (40,4%) estava buscando certificações para aprimorar seus currículos. Essa motivação também foi predominante entre os trabalhadores da ocupação de auxiliar de escritório, representando 55% do total. Por outro lado, na ocupação de vendedor de comércio varejista, observou-se que dois motivos principais impulsionavam os trabalhadores: a busca por emprego e a necessidade de comprovar competência na ocupação profissional, ambos atingindo o mesmo percentual de resposta (42,9%).

Continuando, os trabalhadores foram questionados sobre suas expectativas de renda mensal caso obtivessem a certificação. Na análise das respostas, observa-se que a maioria deles expressou a expectativa de um aumento na renda mensal. Especificamente, assistentes administrativos (65%), auxiliares de escritório (53%) e vendedores varejistas (41%) indicaram a perspectiva de receber um valor acima de 1 a 2 salários-mínimos (entre 1.213 reais e 2.424 reais), os quais são apresentados no Gráfico 26.

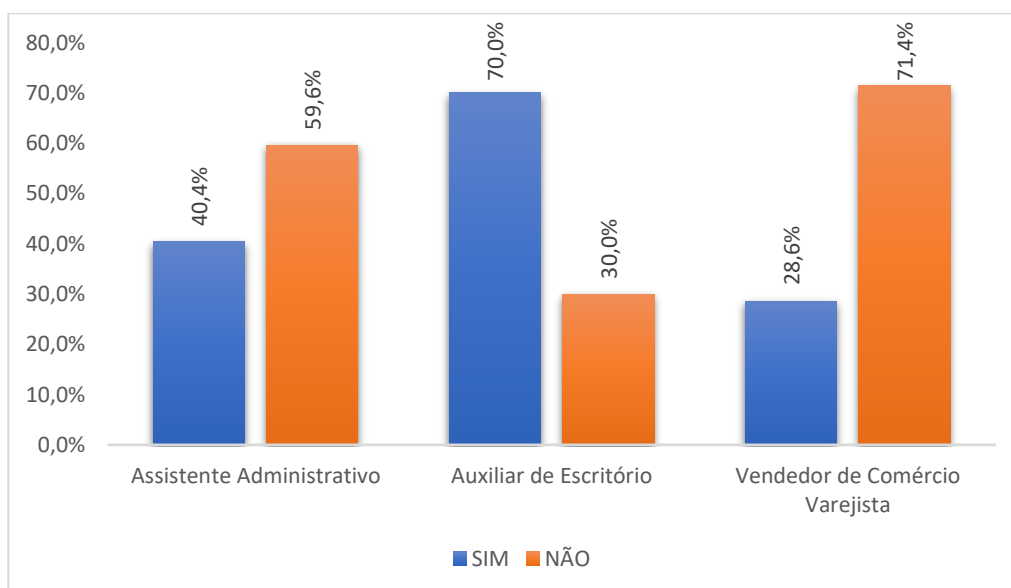
Gráfico 26 - Expectativa de salário pós-certificação



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Outro questionamento feito foi se os trabalhadores já haviam realizado algum curso na área em que estavam buscando a certificação. Nas ocupações assistente administrativo e vendedor de comércio varejista, em sua maioria, não haviam realizado curso na área, obtendo os seguintes percentuais, 59,6% e 71,4%, respectivamente. Já na ocupação auxiliar de escritório, a maior quantidade dos trabalhadores já havia realizado curso na área, totalizando 70%, conforme exposto no Gráfico 27.

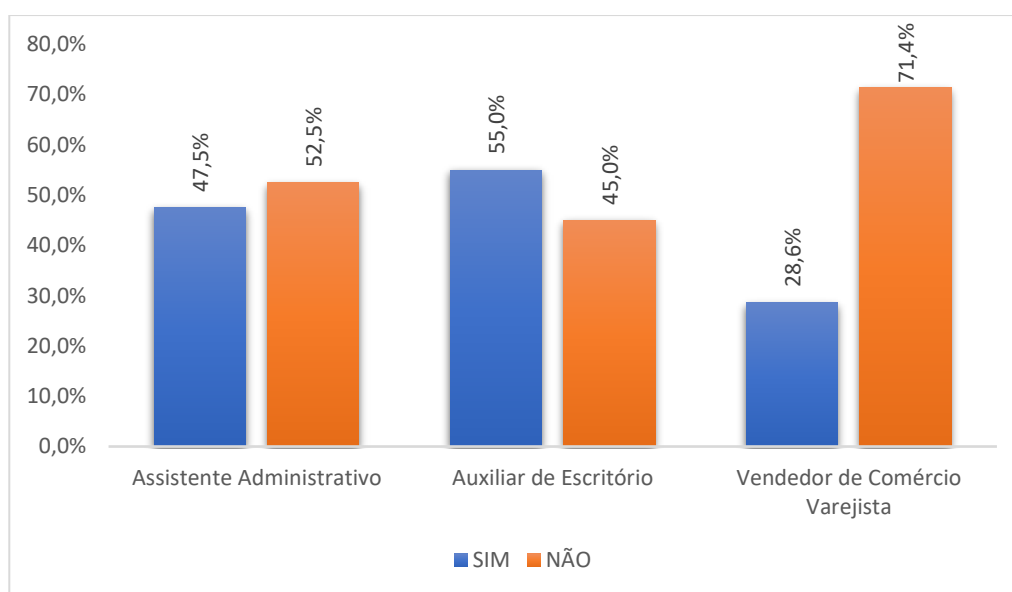
Gráfico 27 - Realizou algum curso na área da ocupação profissional que pretende obter certificação



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Depois, os trabalhadores foram questionados se conheciam a possibilidade de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, antes de serem abordados para a realização do processo na agência do Sine. Nesse questionamento, obtiveram-se os resultados apresentados no Gráfico 28.

Gráfico 28 - Conhecimento dos trabalhadores da possibilidade do processo de RVCC

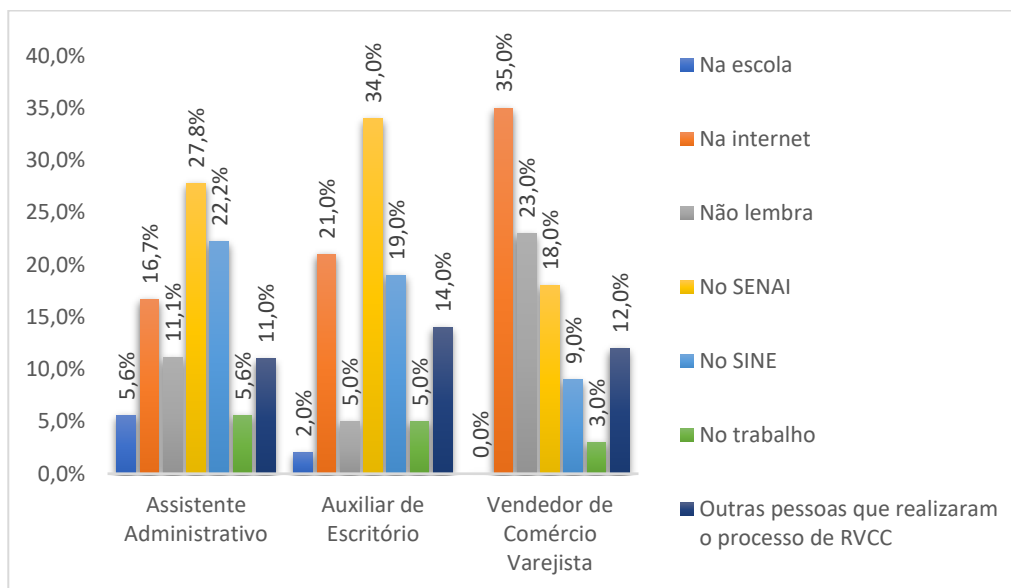


Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Os dados expostos no gráfico ilustram as diferenças no nível de conhecimento sobre o RVCC entre as três ocupações. Assim, 52,5% dos assistentes administrativos não conheciam a possibilidade, e os auxiliares de escritório apresentam uma maior conscientização, com 55% afirmativos. No entanto, a realidade dos vendedores de comércio varejista é marcadamente diferente, com apenas 28,6% cientes das oportunidades de certificação de suas habilidades.

Os trabalhadores que haviam indicado que já conheciam a possibilidade do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foram questionados de como haviam tomado conhecimento dessa possibilidade, cujas respostas apresentam-se no Gráfico 29.

Gráfico 29 - Como tomou conhecimento da possibilidade de RVCC?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Considerando os dados apresentados no Gráfico 29, percebe-se que a fonte primária de informação sobre o processo de RVCC para assistentes administrativos e auxiliares de escritório foi o Senai, com 27,8% e 34%, respectivamente. Em contraste, para os vendedores de comércio varejista, a internet se destaca como o meio pelo qual os trabalhadores tomaram conhecimento, correspondendo a 35% das fontes de descoberta, embora haja uma proporção significativa (23%) que não se lembra de onde obteve a informação.

Mediante os resultados obtidos na última temática trazida no questionário aplicado durante o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, uma grande proporção de assistentes administrativos e auxiliares de escritório busca certificações principalmente para melhorar seus currículos, o que é consistente com estudos anteriores que enfatizam a importância percebida da formação contínua na melhoria das perspectivas de emprego (Bird, 2020; Blachere, 2013).

Outro aspecto a ser observado é que existia uma expectativa de aumento salarial após a obtenção de certificações, conforme indicado pelos respondentes. Esse fato alinha-se com a literatura que sugere que a certificação pode levar a melhorias nas condições salariais e de emprego, destacando a percepção de que competências certificadas são economicamente valorizadas (Asseraf, 2012; Bird, 2023). Nesse sentido, segundo a OCDE, a certificação de competências adquiridas ao longo da vida é fundamental para garantir que as pessoas possam adaptar-se às mudanças no Mundo do Trabalho e permaneçam empregáveis e que a certificação pode contribuir para aumentar a empregabilidade e a remuneração dos trabalhadores (OCDE,

2018).

Outro dado interessante apresentado é que a maioria dos trabalhadores, com exceção os que buscaram a certificação na ocupação auxiliar de escritório, não havia realizado curso na área que estava buscando a certificação. Esse resultado é relevante, pois destaca a importância do RVCC para aqueles que não possuem um estudo formal na área em que atuam. Surpreendentemente, uma proporção significativa de indivíduos em ocupações que requerem certificações não tinha realizado cursos na área específica de suas ocupações. Indica-se, assim, uma desconexão entre as trajetórias de formação educacional/formal e as necessidades reais do Mundo do Trabalho, uma preocupação também levantada por Blachere (2013) e Aguiar e Ribeiro (2010).

Ademais, a relativa falta de conhecimento sobre o processo de RVCC entre os vendedores de comércio varejista aponta para uma necessidade de maior divulgação e educação sobre essas oportunidades. Este achado é apoiado por Alcoforado *et al.* (2015), que argumentam que muitos potenciais beneficiários não estão cientes dos processos de RVCC disponíveis. A fonte primária de informação sobre o RVCC, através do Senai, para assistentes administrativos e auxiliares de escritório, reflete a importância das instituições educacionais na disseminação de informações sobre certificação, o que é corroborado pelas discussões de Brandão, Borges-Andrade e Guimarães (2012) sobre a influência das estruturas de suporte organizacional no desenvolvimento de competências.

O estudo também mostra a importância das estratégias pessoais e informais, como a internet e redes de contato, no conhecimento sobre RVCC, destacando a diversidade de canais através dos quais os trabalhadores podem ser informados. Finalmente, os resultados indicam que, apesar das oportunidades oferecidas pela certificação, ainda existem barreiras significativas ao acesso e à utilização efetiva dessas oportunidades, como falta de conhecimento e formação prévia insuficiente, que precisam ser abordadas para maximizar o impacto dessas iniciativas no desenvolvimento profissional dos trabalhadores.

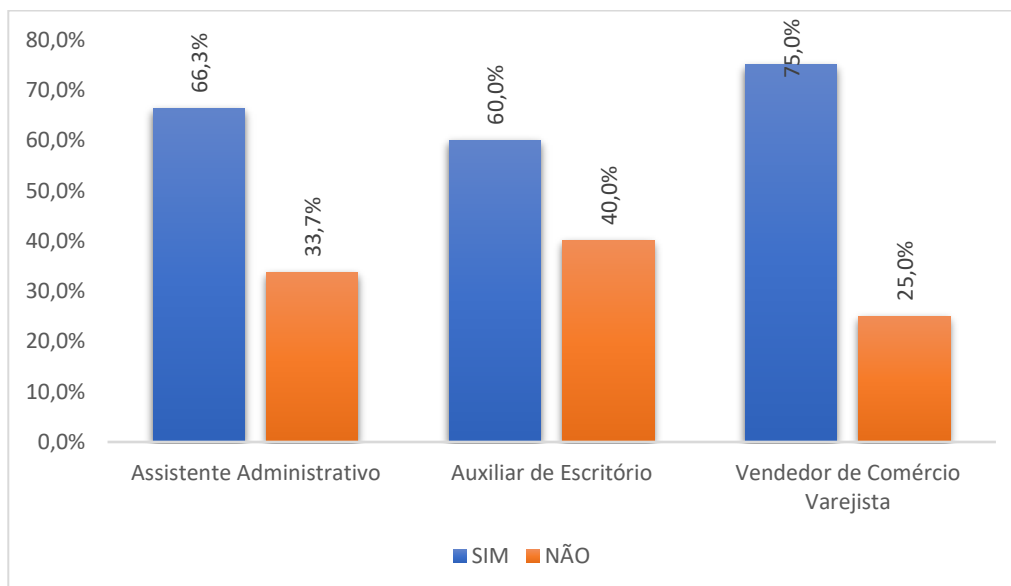
Ainda é possível perceber que, mediante os dados trazidos, deve-se destacar a importância da divulgação da possibilidade de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, pois muitos trabalhadores tomaram conhecimento dessa possibilidade por meio de amigos, buscas na internet e redes sociais. Isso sugere que é importante investir em campanhas de divulgação para que mais pessoas possam beneficiar-se dessa possibilidade. Por fim, os trabalhadores foram perguntados se, ao responderem o questionário, possuíam alguma dificuldade em entender ou responder as questões. Então, 100% dos trabalhadores disseram não haver dificuldades.

Essa análise mostra que, enquanto a certificação de competências apresenta uma oportunidade valiosa para melhorar a empregabilidade e a remuneração, há desafios consideráveis na educação dos trabalhadores sobre esses processos e na garantia de que a formação recebida esteja alinhada com as exigências do mercado, como evidenciado pelas referências e pelos dados coletados. A promoção de maior conscientização e a adaptação dos programas de formação são, portanto, essenciais para aproveitar plenamente os benefícios da certificação de competências no mercado de trabalho contemporâneo.

Dando continuidade, apresentam-se os resultados obtidos no questionário de empregabilidade, instrumento esse que foi enviado junto com o termo de aceite de participação três meses (abril de 2023) após processo de RVCC aos trabalhadores que obtiveram certificação por e-mail. Optou-se por encaminhar apenas aos trabalhadores certificados, uma vez que tinha como objetivo mensurar o nível de impacto do RVCC na trajetória deles. Assim, foram obtidas 114 respostas (61,6% em relação aos trabalhadores que obtiveram a certificação), sendo 95 da ocupação profissional assistente administrativo (60,8% em relação aos trabalhadores que obtiveram a certificação nessa ocupação), 15 de auxiliar de escritório (68,1% em relação aos trabalhadores que obtiveram a certificação nessa ocupação) e 4 de vendedor de comércio varejista (57,1% em relação aos trabalhadores que obtiveram a certificação nessa ocupação).

O referido questionário objetivou analisar a relação entre a certificação obtida por meio do RVCC e a situação de trabalho e renda dos trabalhadores. Tem-se que, dentro da temática trabalho, os resultados indicam que a maioria dos trabalhadores que realizaram o processo de RVCC estava empregada após a certificação, conforme apresentado no Gráfico 30, sendo que a ocupação profissional assistente administrativo apresentou a maior taxa de empregabilidade, seguida da ocupação auxiliar administrativo e vendedor de comércio varejista.

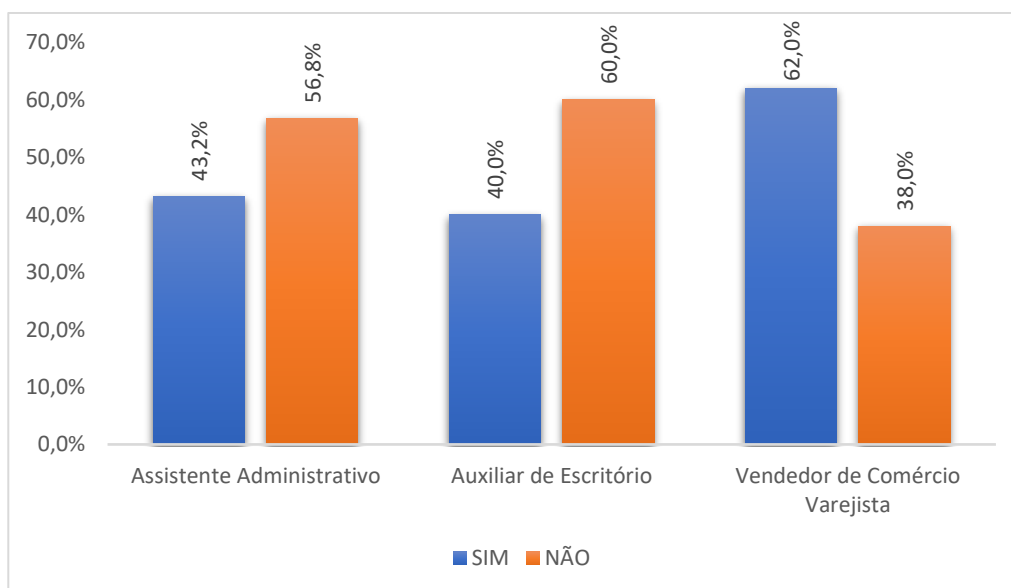
Gráfico 30 - Trabalhadores que estavam empregados pós-processo de RVCC



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Em relação à obtenção de trabalho após a certificação, cerca de 43,2% dos trabalhadores da ocupação assistente administrativo e 40% dos trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório conseguiram trabalho. Já na ocupação vendedor de comércio varejista, 62% dos trabalhadores obtiveram trabalho após a certificação, conforme o Gráfico 31.

Gráfico 31 - Conseguiu trabalho após a certificação no processo de RVCC

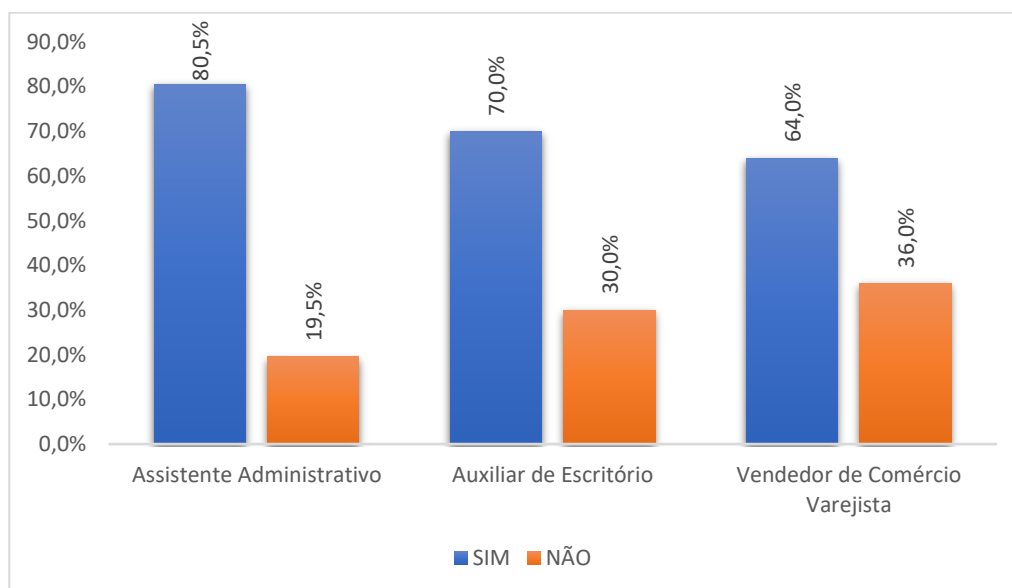


Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Outro dado a ser observado é que uma parcela significativa obteve trabalho com carteira

assinada em todas as ocupações, como exposto no Gráfico 32. Esses resultados sugerem que a certificação obtida por meio do RVCC pode ser um fator positivo para a obtenção de trabalho com melhores condições, embora esse efeito seja mais evidente em algumas ocupações do que em outras.

Gráfico 32 - Trabalho com carteira assinada após a certificação no processo de RVCC



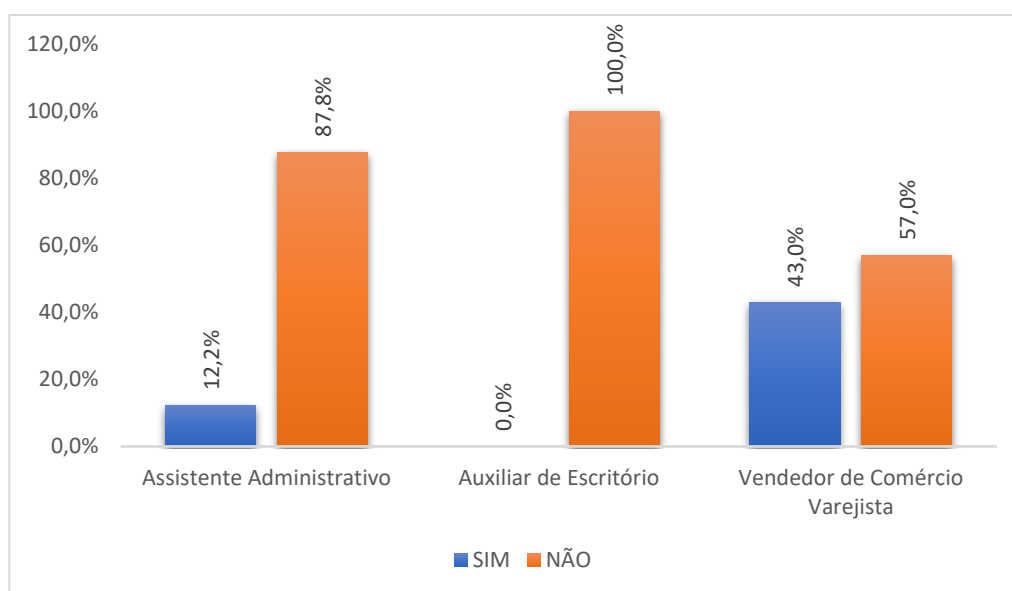
Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Também é importante destacar que, para os trabalhadores que conseguiram trabalho após a certificação, a maioria não obteve a indicação do Sine, conforme Gráfico 33, ou seja, nota-se que, apesar de o trabalhador ter realizado processo de RVCC no Sine, ele conseguiu emprego por conta própria sem a intermediação do Sine. Aspecto esse que demonstra a dificuldade do Sine em acompanhar a (re)inserção dos trabalhadores no Mundo do Trabalho, uma vez que, em sua maioria, as agências de emprego fazem um atendimento pontual, verificando se existe alguma vaga adequada ao perfil do trabalhador. Caso tenha, como dito anteriormente, é disponibilizada ao trabalhador uma carta de apresentação para ir até o empregador. Mas se esse não apresentar a carta, o Sine já perdeu toda a rastreabilidade do que ocorreu com o trabalhador.

Destaca-se ainda que, quando foi aplicada a pesquisa, o Sine estava implementando uma plataforma para disponibilizar vagas aos trabalhadores de forma on-line. Assim, foi criado o aplicativo Mais Emprego, que tem como objetivo ser um facilitador de oportunidades, o qual conecta trabalhadores a empreendedores e empresários com vagas disponíveis, além de

direcionar capacitações para casos de alocação em vagas específicas, oferecendo cursos gratuitos para reintegração ao Mundo do Trabalho (Brasil, 2022b).

Gráfico 33 - Trabalho conquistado após a certificação no processo de RVCC foi uma indicação do Sine



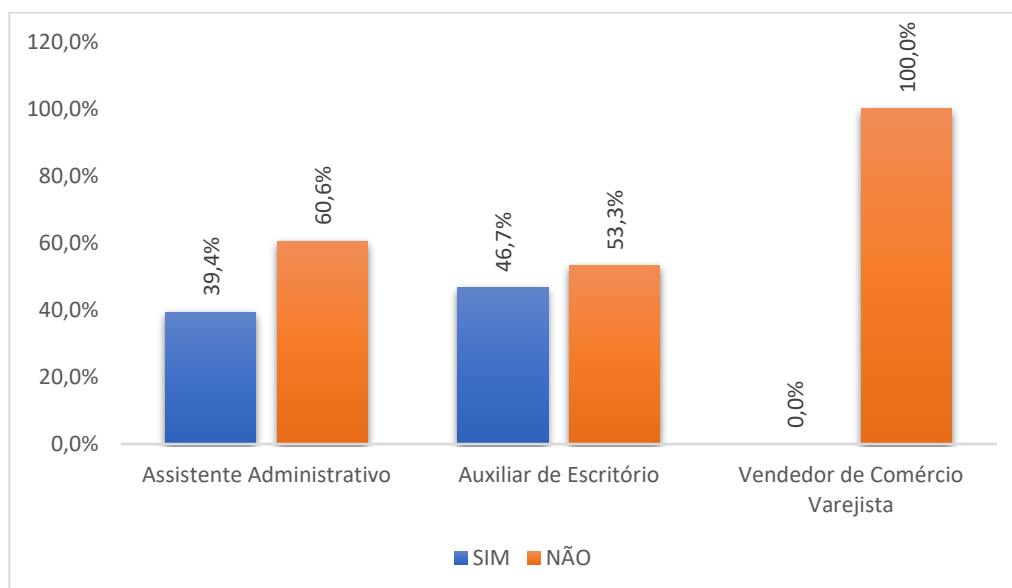
Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Alguns estudos corroboram esses resultados, destacando a importância da certificação profissional para a empregabilidade e a melhoria da qualidade do trabalho. Em diversas pesquisas, os trabalhadores certificados apresentam maiores chances de empregabilidade, melhores salários e condições de trabalho, em comparação com aqueles que não possuem certificação (Kanasiro, 2019; Oliveira *et al.*, 2019). Além disso, a certificação profissional pode ser vista como um fator de valorização e reconhecimento das competências adquiridas por meio da experiência profissional (Alexim, 2001; Montezano *et al.*, 2023). No entanto, é importante destacar que a certificação por si só não é suficiente para garantir a inserção e a permanência no mercado de trabalho. Outros fatores, como a conjuntura econômica, a oferta de emprego na região e as competências individuais dos trabalhadores, também são relevantes para explicar a situação de trabalho e renda dos trabalhadores (Coutinho *et al.*, 2019; Dieese, 2011).

Passando à temática renda familiar, foram realizados dois questionamentos aos trabalhadores, o primeiro se a sua renda familiar havia aumentado após a certificação e o segundo qual é sua renda familiar atualmente. Assim, com relação ao primeiro questionamento, obtiveram-se os seguintes resultados: 39,1% dos trabalhadores que realizaram o processo de RVCC na ocupação profissional assistente administrativo afirmaram ter melhorado sua renda

familiar depois da certificação; 46,7% dos trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório; já na ocupação vendedor de comércio varejista, nenhum trabalhador relatou aumento, como apresentado no Gráfico 34, fato esse que pode estar ligado aos trabalhadores não terem conseguido trabalho após a certificação.

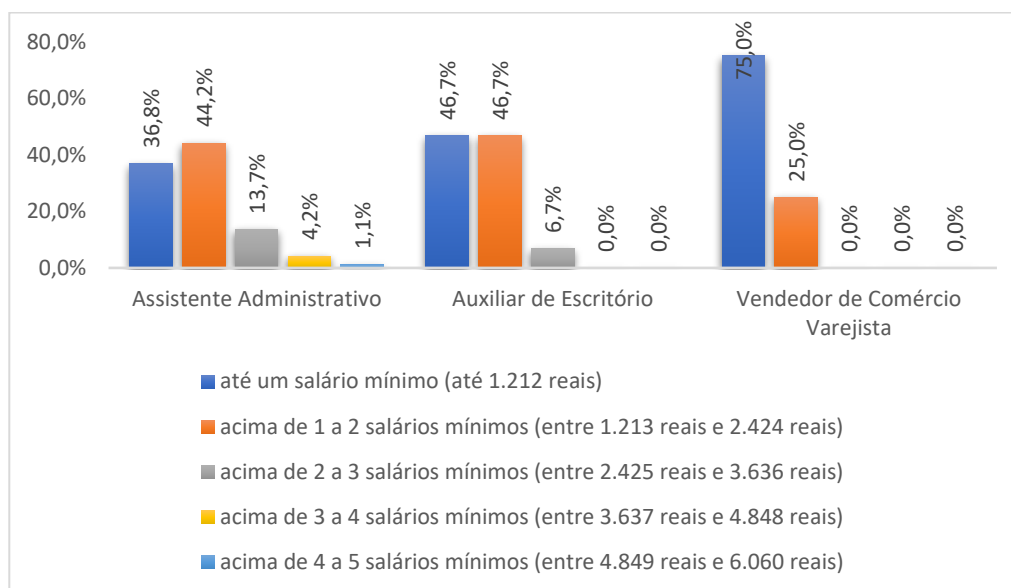
Gráfico 34 - Obteve aumento da renda familiar após a certificação no processo de RVCC



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

No segundo questionamento, identificou-se que 45,2% dos trabalhadores da ocupação assistente administrativo possuíam renda familiar de um a dois salários-mínimos (entre 1.213 reais e 2.424 reais). Destaca-se a mudança ocorrida em relação à renda familiar antes da certificação, em que maioria dos trabalhadores tinha renda de até um salário-mínimo (até 1.212 reais) e que apenas 29% possuíam renda entre um e dois salários-mínimos. Fato semelhante ocorreu com os trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório, em que 46,7% tinham renda familiar de um a dois salários-mínimos (entre 1.213 reais e 2.424 reais), percentual 26,7% maior do que antes da certificação. Em relação aos trabalhadores da ocupação vendedor de comércio varejista, os resultados referentes à renda familiar não modificaram, como relatado anteriormente, conforme Gráfico 35.

Gráfico 35 - Renda familiar após certificação no processo de RVCC



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Observando os resultados da relação entre a certificação profissional e a renda familiar de trabalhadores de diferentes ocupações, nota-se que, com relação ao primeiro questionamento, foi identificado que a maioria dos trabalhadores da ocupação assistente administrativo e auxiliar de escritório relatou aumento em sua renda familiar após a certificação, enquanto nenhum trabalhador da ocupação vendedor de comércio varejista relatou aumento. Esse resultado sugere que a certificação pode ter impacto positivo na renda dos trabalhadores, mas pode haver diferenças entre as ocupações.

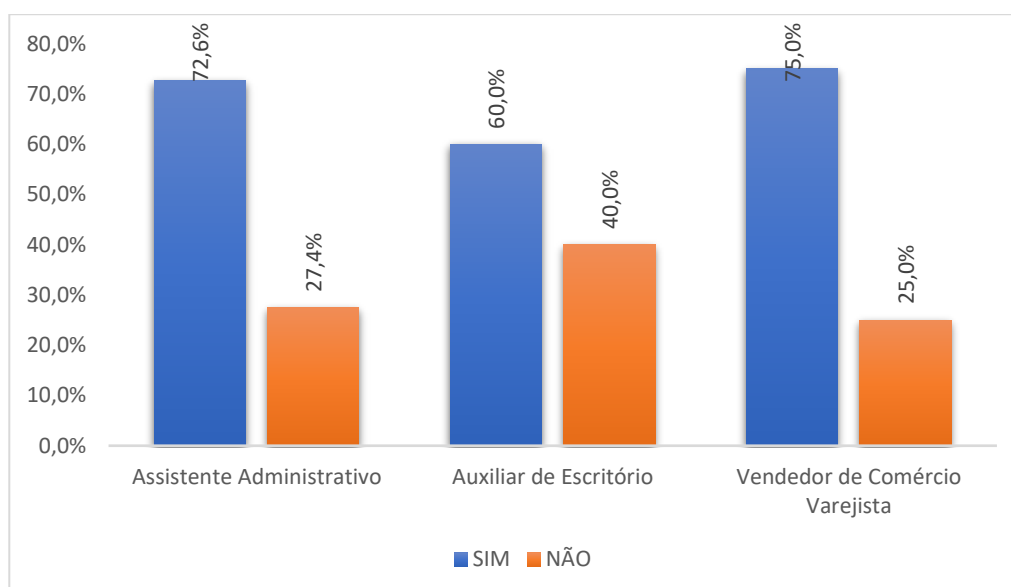
Em relação à renda familiar, foi identificado que os trabalhadores das ocupações assistente administrativo e auxiliar de escritório apresentaram mudanças significativas em sua renda familiar após a certificação. Os trabalhadores da ocupação assistente administrativo apresentaram aumento no número de pessoas com renda acima de um a dois salários-mínimos, o que pode indicar que a certificação está contribuindo para a mobilidade social desses trabalhadores. Já os trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório apresentaram aumento ainda maior no número de pessoas com renda de um a dois salários-mínimos, o que reforça a ideia de que a certificação pode estar contribuindo para a melhoria da qualidade de vida desses trabalhadores. No entanto, é importante ressaltar que nenhum trabalhador da ocupação vendedor de comércio varejista relatou aumento na renda familiar após a certificação, ocupação essa que nenhum trabalhador conseguiu trabalho após a certificação. Todavia, esse resultado pode indicar que a certificação pode não ser suficiente para melhorar a situação de trabalho e renda dos trabalhadores em algumas ocupações. Sendo assim, é necessário considerar outros

fatores, como a conjuntura econômica e a oferta de emprego na região, que podem influenciar a situação de trabalho e renda dos trabalhadores.

Como mencionado anteriormente, estudos apontam para a importância da certificação profissional na melhoria da situação de trabalho e renda dos trabalhadores, pois a certificação pode aumentar a empregabilidade dos trabalhadores e contribuir para a sua valorização no mercado de trabalho. Ademais, a certificação pode ser uma forma de reconhecimento das competências e habilidades dos trabalhadores, o que pode aumentar sua autoestima e motivação no trabalho. No entanto, é importante considerar que a certificação por si só não é suficiente para melhorar a situação de trabalho e renda dos trabalhadores. Desse modo, é necessário investir em políticas públicas que promovam a geração de empregos e a melhoria das condições de trabalho, além de garantir acesso à educação e à capacitação profissional para todos os trabalhadores (Lobo; Anze, 2014; Serra; Fernández, 2014).

Finalizando, têm-se os resultados da temática RVCC, que começam com as respostas à pergunta: você obteve um crescimento profissional após a certificação? Nesse questionamento, 73,1% dos trabalhadores da ocupação assistente administrativo, 60% dos trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório e 75% dos trabalhadores da ocupação vendedor de comércio varejista afirmaram que sim, de acordo com os dados do Gráfico 36.

Gráfico 36 - Obteve crescimento profissional após a certificação no processo de RVCC

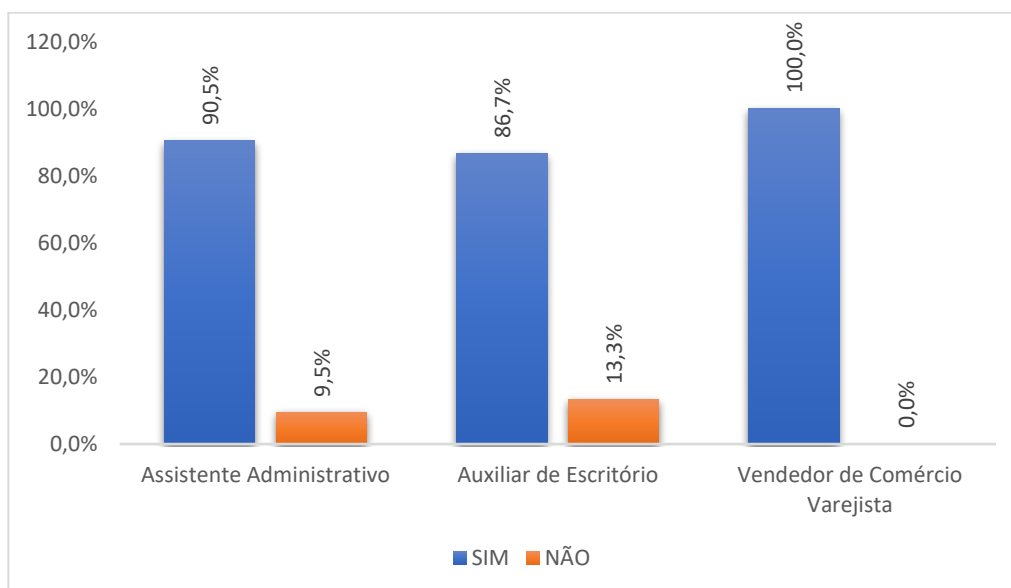


Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Os trabalhadores indicaram se acreditavam que a certificação pudesse contribuir com

sua trajetória profissional. Assim, 91,4% dos trabalhadores da ocupação assistente administrativo, 86,7% dos trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório e 100% dos trabalhadores da ocupação vendedor de comércio varejista responderam que sim, conforme Gráfico 37.

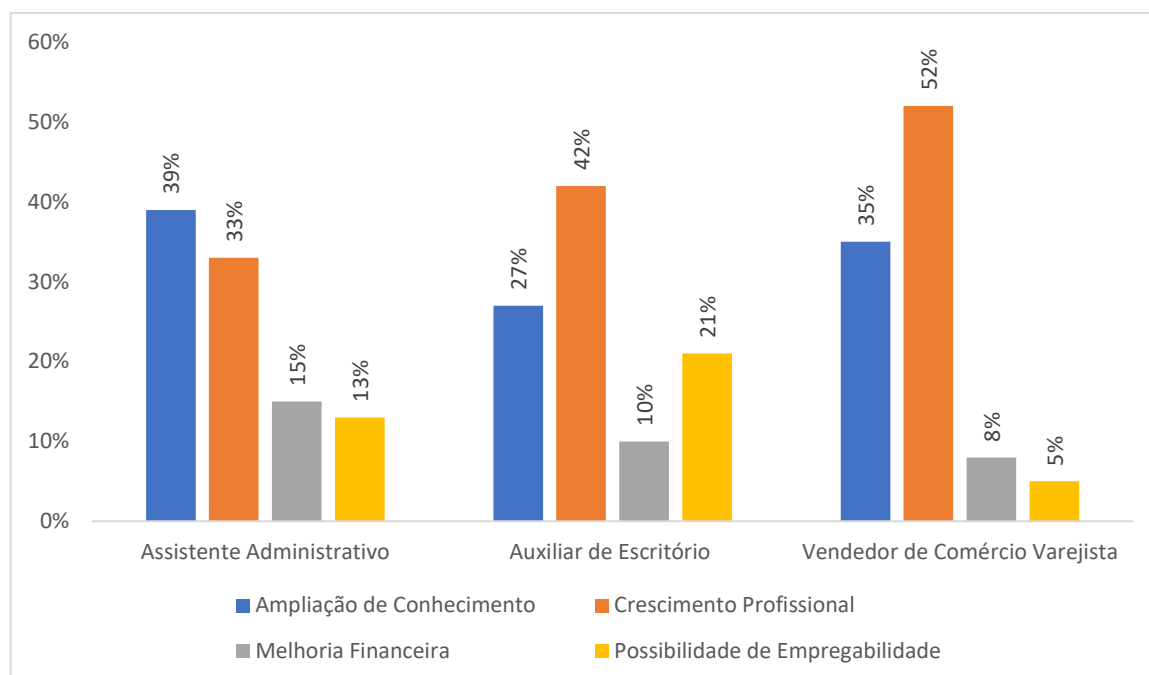
Gráfico 37 - A certificação no processo de RVCC contribuiu com sua trajetória profissional?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Aos trabalhadores que responderam sim, foi questionado o motivo que a certificação contribuiu com sua trajetória profissional. Assim, as respostas obtidas com essa pergunta foram elencadas em quatro categorias: Crescimento Profissional, Ampliação de Conhecimento, Possibilidade de Empregabilidade e Melhoria Financeira. Diante disso, em todas as ocupações profissionais, os trabalhadores indicaram que o Crescimento Profissional era o maior motivo, como apresentado no Gráfico 37. Nesse questionário, os trabalhadores também afirmaram que não tiveram dificuldades em entender ou responder as questões.

Gráfico 38 - Motivo que a certificação contribuiu com sua trajetória profissional



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Os resultados vinculados à temática RVCC indicam que a maioria dos trabalhadores entrevistados afirmou ter obtido um crescimento profissional após a certificação, e que a certificação contribuiu significativamente para suas trajetórias profissionais. Como dito anteriormente, a obtenção de certificações pode ser um fator determinante para a empregabilidade e ascensão profissional. Ademais, a certificação pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais. No entanto, é importante destacar que a certificação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para atingir objetivos profissionais e pessoais. É necessário que haja um processo contínuo de aprendizagem e atualização de competências para acompanhar as mudanças no Mundo do Trabalho e nas demandas das empresas.

Em relação aos motivos levantados pelos trabalhadores para o impacto positivo da certificação em suas trajetórias profissionais, é possível identificar uma série de fatores. A agregação de conhecimento e habilidades, o enriquecimento do currículo, a possibilidade de ocupar cargos mais elevados nas empresas, a melhoria do desempenho profissional e o aumento da empregabilidade são alguns dos motivos apontados.

Sendo assim, a relação entre certificação profissional e empregabilidade tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica e prática, destacando a importância da validação

de competências no Mundo do Trabalho atualmente. Com isso, o processo RVCC emerge como uma ferramenta essencial nesse cenário, promovendo a inserção e a ascensão profissional dos trabalhadores, conforme sugerido por Alexim (2001) e Montezano *et al.* (2023).

Para além disso, a certificação profissional é um elemento-chave para a empregabilidade, valorizando a qualificação formal e as competências certificadas. Nesse sentido, dados do processo RVCC mostram uma taxa significativa de empregabilidade pós-certificação em várias ocupações, corroborando estudos que enfatizam a importância da certificação (Kanasiro, 2019; Oliveira *et al.*, 2019). Esses resultados indicam que a certificação é crucial não apenas para a obtenção de emprego, mas também para sua manutenção.

Contudo, os resultados variam significativamente entre as ocupações. Enquanto assistentes administrativos e auxiliares de escritório reportam melhorias em empregabilidade e renda, os vendedores de comércio varejista apresentam resultados menos positivos, o que pode estar relacionado às especificidades da ocupação e às demandas do mercado local (Dieese, 2011).

Além do impacto na empregabilidade, a certificação demonstra influência positiva na renda familiar dos trabalhadores. Assim, uma porcentagem significativa dos trabalhadores das ocupações de assistente administrativo e auxiliar de escritório reportou aumento na renda após a certificação, indicando o potencial da certificação para promover não apenas a segurança no emprego, mas também melhorias econômicas substanciais para os trabalhadores e suas famílias (Coutinho *et al.*, 2019).

Seguindo, nota-se que o crescimento profissional após a certificação é outro aspecto crucial, com o maior número dos trabalhadores afirmando que a certificação contribuiu significativamente para suas trajetórias profissionais. Este crescimento não se reflete apenas em melhores posições ou salários, mas também no reconhecimento das competências e habilidades adquiridas, o que é fundamental para o desenvolvimento contínuo no trabalho (Baltar *et al.*, 2020).

Os desafios enfrentados por algumas ocupações e a falta de emprego após a certificação em certas áreas sugerem que outros fatores, como condições econômicas e demanda do mercado, desempenham papéis cruciais na eficácia da certificação (Amarante; Arim, 2015). Portanto, é necessário investir em políticas públicas que promovam a educação continuada e a certificação profissional, garantindo que os benefícios sejam acessíveis a uma gama mais ampla de trabalhadores, independentemente de suas ocupações atuais ou futuras (Lobo; Anze, 2014; Serra; Fernández, 2014).

Diante do exposto, o futuro da certificação profissional demonstra-se promissor, mas

requer uma abordagem holística que considere as variáveis econômicas e sociais que influenciam a empregabilidade. A integração de estratégias de educação e trabalho pode potencializar os benefícios da certificação, tornando-a uma ferramenta ainda mais eficaz para o desenvolvimento profissional (Bird, 2020, 2021).

Portanto, a certificação profissional através do processo RVCC demonstrou ser uma estratégia eficaz para melhorar a empregabilidade e a renda dos trabalhadores. No entanto, para maximizar os benefícios, é necessário um compromisso contínuo com políticas de educação e trabalho que abordem as necessidades específicas de diferentes ocupações e contextos econômicos (Alexim, 2001; Montezano *et al.*, 2023).

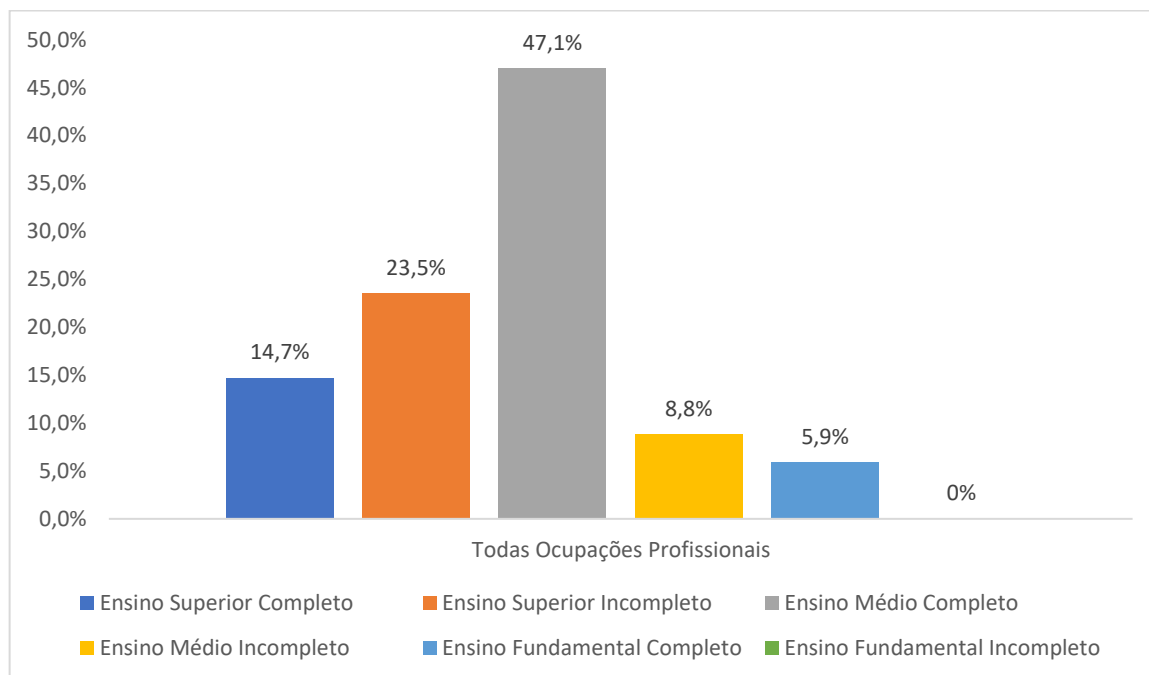
Por fim, é imperativo continuar explorando e expandindo as iniciativas de certificação profissional, garantindo que elas sejam adaptadas para atender às demandas dinâmicas do mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável dos trabalhadores e das comunidades que eles servem. A colaboração entre educadores, legisladores e a indústria será fundamental para realizar este objetivo (Alcoforado *et al.*, 2015). Com isso, tem-se que os resultados da pesquisa sobre a temática RVCC apresentada reforçam a importância da certificação profissional como um fator que contribui para o crescimento e desenvolvimento profissional dos trabalhadores.

Nesse momento é oportuno mencionar que, por ter como tema central o reconhecimento de saberes e competências adquiridas ao longo da vida, possuindo como norte a (re)inserção no mundo do trabalho, optou-se por aprofundar a observação nos trabalhadores que obtiveram certificação. Assim, expõem-se apenas as informações mais relevantes dos 34 trabalhadores que não obtiveram a certificação no processo de RVCC, dos quais 22 realizaram o processo de RVCC na ocupação assistente administrativo, 9 na ocupação auxiliar de escritório e 3 na ocupação vendedor de comércio varejista.

Então, detalham-se, a seguir, sua escolaridade, faixa etária, sexo e questões relacionadas à empregabilidade, informações essas obtidas quando eles realizaram o processo de RVCC, uma vez que o último contato com esses trabalhadores foi quando eles foram direcionados para a formação na ocupação profissional. Assim, seguiram o fluxo de todos os estudantes que buscam o Senai para obterem uma formação.

No que diz respeito à escolaridade desses trabalhadores, tem-se que, em sua maioria (47,1%), possuíam o ensino médio completo, conforme exposto no Gráfico 39.

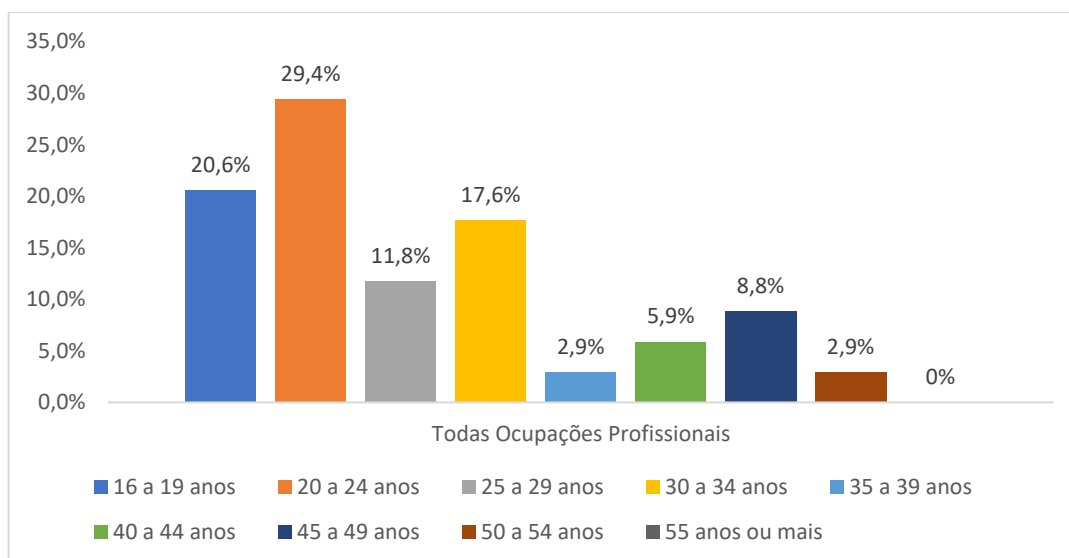
Gráfico 39 - Escolaridade dos trabalhadores não certificados



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Com relação à faixa etária, nota-se que quase 80% dos trabalhadores tinham idades que variavam de 16 a 29 anos, como exposto no Gráfico 40, e em sua maioria (62%) eram do sexo feminino.

Gráfico 40 - Faixa etária dos trabalhadores não certificados

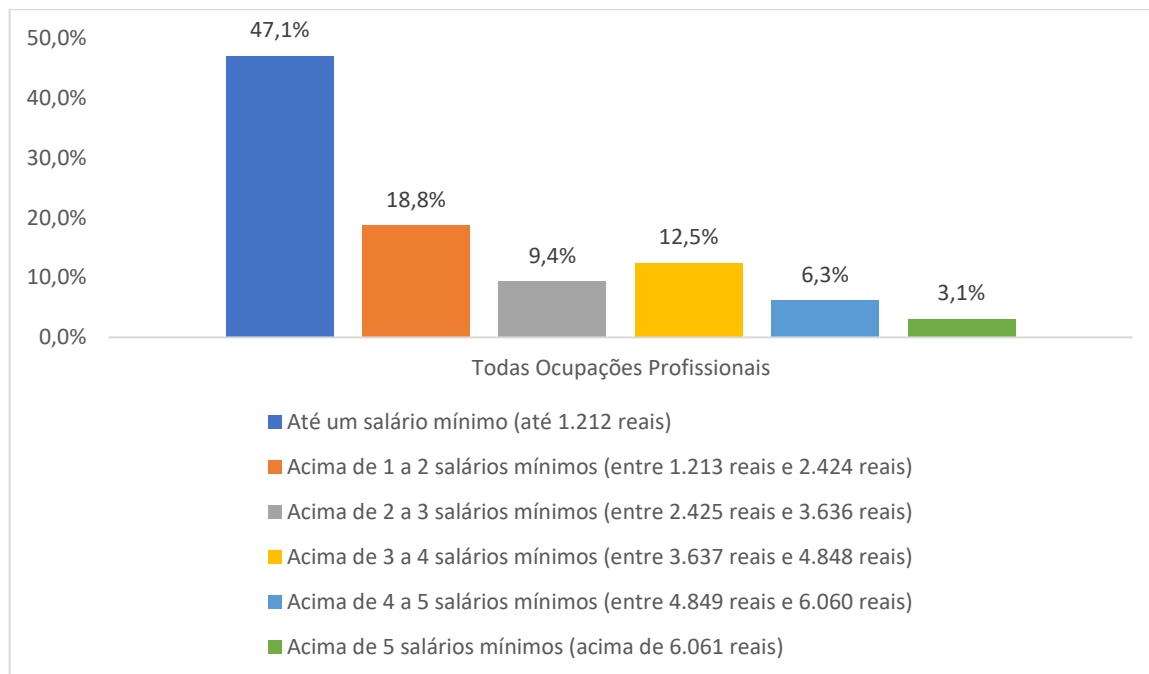


Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

No que tange à renda familiar, evidenciou-se que o maior percentual (47,1%) de

trabalhadores que não foram certificados possuía renda familiar de até um salário-mínimo (até 1.212 reais), conforme apresentado no Gráfico 41.

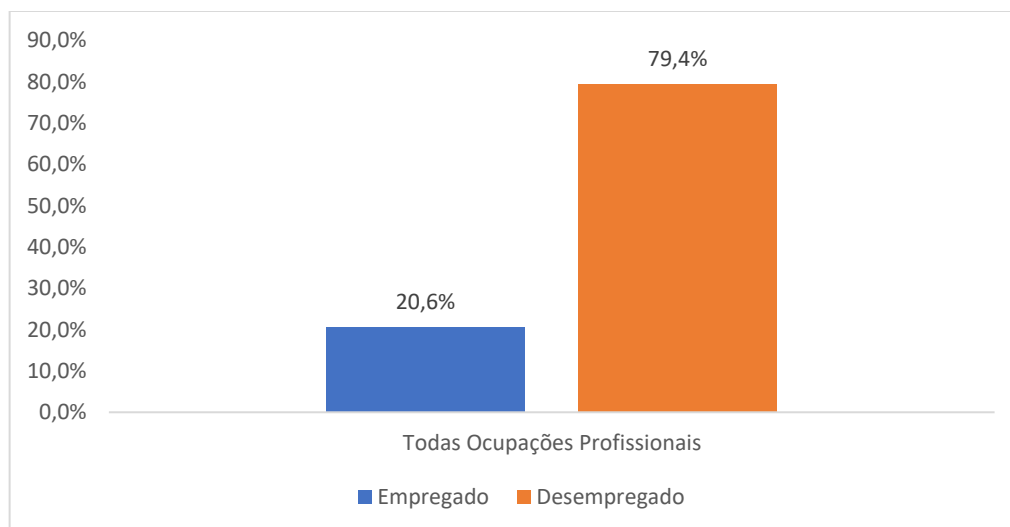
Gráfico 41 - Renda familiar dos trabalhadores não certificados



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Por fim, na análise da empregabilidade desses trabalhadores, observou-se que 79,4% (27) estavam desempregados, conforme descrito no Gráfico 42, dos quais 59,3% (16) buscavam emprego há 6 meses.

Gráfico 42 - Taxa de empregabilidade dos trabalhadores não certificados



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Antes da análise dos dados apresentados em relação aos trabalhadores que não obtiveram a certificação, reforça-se que esses não foram certificados em razão de não terem obtido aprovação na Avaliação on-line de RVCC. Logo, não evidenciaram que possuíam as competências nas ocupações profissionais que passaram pelo processo de RVCC. Dessa maneira, evidencia-se que esses trabalhadores deveriam ser objeto de uma ação do Sine no sentido de cumprir o inciso II, do artigo 2, da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, ou seja, de fazer orientação profissional, melhorando as condições desses trabalhadores para que não sejam rejeitados em novas oportunidades de emprego e evitar que passem a frequentar rotineiramente a fila do seguro-desemprego.

No que tange à análise do perfil dos trabalhadores que não obtiveram certificação, nota-se que eles têm um perfil multifacetado e apresentam dificuldade em se (re)inserir no Mundo do Trabalho. Essa dificuldade, como visto, é da maioria dos trabalhadores que passaram pelo processo de RVCC, apesar de a grande maioria possuir ensino médio completo, diferentemente do perfil que, no início, tinha como expectativa encontrar na agência de emprego, que era de trabalhadores analfabetos ou com baixa escolaridade.

Observa-se, assim, que as pessoas que são analfabetas ou possuem baixa escolaridade sequer frequentam as agências de emprego, uma vez que, durante o processo de RVCC, a equipe do Sine abordou os trabalhadores que frequentavam a agência. Isso demonstra que o Sine precisará desenvolver ações para chegar a esses trabalhadores e realizar a orientação profissional que lhe cabe, tornando-se o elo central na (re)inserção desses trabalhadores no Mundo Trabalho. Esse papel é fundamental, uma vez que, no atual Mundo do Trabalho, em diversas ocupações profissionais estão sendo exigidas qualificações superiores para as demandas que são necessárias, ou seja, têm-se exigido competências para além das que são necessárias para a atuação em diversas ocupações profissionais.

5.4 FECHAMENTO

Observa-se que, diante dos resultados apresentados, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências pode contribuir para minimizar problemáticas como o desemprego. No entanto, é importante ressaltar que os resultados desta pesquisa são específicos para a realidade estudada, e que outros estudos podem apresentar resultados distintos em função de variáveis como localidade, público-alvo, metodologia de pesquisa e critérios de avaliação de competências. Todavia, mapeou-se que vários estudos apresentam

resultados semelhantes, tanto na realidade brasileira quanto em outros países. Nesse sentido, tem-se o estudo de Rico (2021), por exemplo, que analisou o perfil dos trabalhadores que realizaram o processo de RVCC numa pequena comunidade rural do Alentejo, em Portugal. O autor verificou que a maioria dos participantes eram mulheres, possuíam ensino básico e idade entre 30 e 60 anos. Além disso, constatou que a motivação para a realização do processo de RVCC estava relacionada à valorização pessoal.

Outras pesquisas chegaram a resultados semelhantes, tais como: Serbati (2010), Calisto (2011), Fonseca (2011), Raposo (2013), Ramalho (2013), Sardinha (2014), Natal e Alves (2016), Arborio (2019). Nos exemplos trazidos, os autores também destacaram a importância da certificação profissional para a valorização do trabalho e a melhoria das condições de vida dos trabalhadores. Por fim, ressalta-se a importância de estudos como este para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas de formação profissional. A análise do perfil e da trajetória dos trabalhadores que passaram pelo processo de RVCC pode fornecer informações valiosas para a elaboração de estratégias eficazes de formação e inserção no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutorado teve como objetivo geral devolver um método de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridos ao longo da vida, alinhado ao novo formato do Mundo do Trabalho e voltado aos trabalhadores que frequentam a agência de emprego do Sine Goiânia, por meio de um serviço de orientação integrado. Assim, as discussões, análises e resultados apresentados ao longo desta pesquisa possibilitam fazer considerações acerca do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e (re)inserção de trabalhadores no Mundo do Trabalho.

Tomando como referência o exposto em cada capítulo e os objetivos propostos, nota-se que esses foram atingidos, uma vez que se conseguiu desenvolver um método de RVCC que se mostrou eficaz: para a valorização dos saberes práticos e informais dos trabalhadores; em proporcionar aos participantes uma melhor avaliação de suas competências; na elevação da qualificação dos trabalhadores; e por demonstrar uma melhoria nas chances de emprego dos trabalhadores, refletindo diretamente na redução do desemprego. Assim, para ratificar essas afirmações, retomam-se os objetivos e apresenta-se como foram alcançados, por meio dos resultados obtidos.

O primeiro objetivo específico, *discutir as problemáticas do analfabetismo, da baixa escolaridade e do abandono escolar dentro do sistema educacional, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), e sua relação com o desemprego no contexto do Mundo do Trabalho (parte a), bem como discutir a relevância e o papel do Sistema Nacional de Emprego (SINE) na mitigação desses problemas e na promoção de oportunidades de trabalho (parte b)*, teve a parte (a) respondida no Capítulo 1, no qual foram discutidas as problemáticas do analfabetismo, da baixa escolaridade e do abandono escolar, evidenciando a relação direta entre essas e o desemprego. Esse aspecto foi reforçado quando se respondeu ao questionamento sobre a relação entre o nível de instrução e a influência na entrada ou permanência no Mundo do Trabalho. Conforme apresentado, quanto maior for o nível de escolaridade e de qualificação profissional, maior é a taxa de empregabilidade. Além disso, os salários são mais elevados.

Destaca-se que a maioria dos trabalhadores que passaram pelo método de RVCC possuía o ensino médio completo, o que se contrapõe à ideia inicial que era oportunizar aos trabalhadores com baixa escolaridade a certificação de suas competências. Esse fato demonstra que os trabalhadores com baixa escolaridade sequer frequentam as agências de emprego. Essas circunstâncias indicam que o Sine deve realizar diversas ações para alcançar esses trabalhadores

e (re)inseri-los no Mundo do Trabalho.

A parte (b) do primeiro objetivo foi alcançada no Capítulo 4, no qual o Sine é apresentado como uma possibilidade na otimização do acesso ao trabalho, evidenciando seu objetivo principal que é fornecer orientação aos trabalhadores que estão em busca de emprego e que desejam (re)ingressar no Mundo do Trabalho, por meio da realização de seus serviços, que são: pedido de seguro-desemprego, emissão da Carteira de Trabalho e orientação profissional. Sobre a orientação profissional, são feitas considerações específicas mais à frente em razão das fragilidades existentes.

Diante disso, reforça-se que a presente pesquisa foi circunscrita a uma determinada realidade, cuja realização do trabalho respondia a uma intencionalidade, que era apresentar a realidade das agências de emprego, as quais possuem diversos desafios, porém, com uma oportunidade única de ser lugar de conexão dos diversos entes⁴² da sociedade com o Mundo do Trabalho. Ademais, ao descrever a atuação do Sine Goiânia, local de aplicação da pesquisa, demonstraram-se o número de trabalhadores encaminhados e colocados, os fluxos de atendimento e as atividades executadas por eles.

O segundo objetivo específico, *problematizar a noção de competência, conceituando-a e tipificando-a e, por último, descrevendo quais vão ser as competências exigidas no Mundo do Trabalho no futuro*, foi contemplado no Capítulo 2, o qual foi fundamentado em três pilares: (i) na apresentação e discussão do conceito de competência a partir de diversos autores; (ii) na diferenciação entre competências específicas ou técnicas, denominadas *hard skills* e as competências socioemocionais ou cognitivas, chamadas de *soft skills*; e, por último, (iii) evidenciando as “competências do futuro”, que, na verdade, já estão sendo exigidas pelo Mundo do Trabalho. Dessa maneira, na discussão do conceito de competência, nota-se que ele tem evoluído ao longo dos anos, porém, mantendo sua essência, que é mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para auxiliar quando se faz qualquer atividade. Assim, é necessário que se tenha como norte o saber, saber fazer e saber ser. Com relação à discussão acerca de *hard skills* e *soft skills*, concluiu-se que, apesar das *soft skills* serem as competências denominadas competências do futuro, isso não quer dizer que as *hard skills* não devam ser desenvolvidas ou não tenham importância, uma vez que ambas se integram nas formações profissionais.

O terceiro objetivo, *apresentar como se deu a configuração do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na França, Inglaterra, Portugal e Brasil, bem como expor um estado da arte de pesquisas desenvolvidas nesses países entre os*

⁴² Os entes são trabalhadores, empregadores, governo, instituições de ensino, organizações comunitárias, ONGs, organizações sindicais e outros.

anos de 2010 a 2020 relacionadas a essa temática, foi desenvolvido no Capítulo 3, quando se conceituou o que é o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, contextualizou-o na França, Inglaterra, Portugal e Brasil e se expôs o estado da arte sobre RVCC, a partir dos repositórios nacionais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Capes Periódicos, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Repositório Institucional da UnB (RIUnB), *Archive Ouverte HAL* da França, *Core* da Inglaterra e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Dessa maneira, observou-se que, nos contextos da França, Inglaterra e Portugal, o RVCC é um processo integrado ao sistema educacional e possui resultados sólidos. No contexto brasileiro, o RVCC, apesar de ser uma possibilidade presente em diversas legislações desde 1970, não passou de tentativas por meio de alguns programas, como a Rede Certific e, por último, Re-Saber, uma vez que têm atrelado a sua história à infundável discussão sobre o uso ou não de competências e constante tentativa de supressão desse termo em documentos legais e oficiais brasileiros. É uma situação preocupante, pois é essencial para alinhar a formação às demandas contemporâneas do Mundo do Trabalho. Diretrizes como a Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, e sua atualização em 2014, embora mencionem a importância de uma formação integral, raramente utilizam o termo, preferindo habilidades e conhecimentos, o que compromete a clareza sobre o desenvolvimento de competências específicas. A Lei 14.645/23 continua essa tendência, focando na estrutura dos cursos sem enfatizar o desenvolvimento de competências, representando um retrocesso em relação às práticas internacionais e às necessidades do Mundo do Trabalho.

Essa desvalorização e omissão têm impactos negativos, já que o Mundo do Trabalho atual exige profissionais com competências específicas e adaptáveis às mudanças tecnológicas e organizacionais. Países como Áustria, Alemanha e Suíça, que adotam abordagens baseadas em competências, possuem sistemas de ensino mais eficazes e adaptáveis, demonstrando o quanto é necessária sua evolução no Brasil, uma vez que são nítidos os impactos positivos em relação à (re)inserção dos trabalhadores no Mundo do Trabalho em outros países.

Apesar de o cenário brasileiro ser marcado por esse tensionamento em relação à formação baseada em competências, tem-se o exemplo do Senai, que tem seu processo formativo focado no desenvolvimento de competências alinhadas às demandas do Mundo do Trabalho, semelhante ao modelo de VET dos países acima citados, aspecto este que contribui para a empregabilidade de seus egressos, uma vez que 84,4% dos ex-estudantes de cursos técnicos de nível médio do Senai estão empregados (Senai, 2023a).

Por fim, o quarto e último objetivo específico, *formular, aplicar e desenvolver um modelo de reconhecimento, validação e certificação de saberes e competências adquiridas ao*

longo da vida aplicado a uma determinada realidade, na cidade de Goiânia, foi delineado no Capítulo 5, que discute como foi estruturado e aplicado o método de RVCC e os resultados dessa aplicação na agência do Sine Goiânia. Com isso, demonstrou-se que o método foi desenvolvido possuindo como referência os modelos existentes na França, Inglaterra, Portugal e Brasil. No contexto brasileiro, observou-se a experiência do Sesi e do Senai, que contou com a participação de especialistas tanto na educação profissional quanto na abordagem por competências. Ademais, para elaborar o Método de RVCC, realizaram-se doze etapas, destacando-se entre essas a criação da matriz de referência; a elaboração da avaliação de RVCC; a elaboração do portfólio de evidências de RVCC; e o desenvolvimento do *site* de aplicação da avaliação de RVCC. Quanto à aplicação, foi demonstrado que o papel do Sine foi determinante para os resultados obtidos, visto ser necessária uma articulação entre a instituição certificadora e a agência de emprego, bem como o acompanhamento de todo o processo de RVCC. Isso porque o papel de expor a possibilidade de RVCC aos trabalhadores que frequentavam a agência foi preponderante para se conseguir que 219 trabalhadores realizassem o processo de RVCC.

Outro aspecto evidenciado durante o desenvolvimento da pesquisa é que o Sine da cidade de Goiânia é uma agência de emprego importante para a região, que tem se modernizado e ampliado seus serviços para atender a uma demanda cada vez mais diversificada. No entanto, ainda há desafios a serem superados, como a baixa taxa de inserção de trabalhadores no Mundo do Trabalho e a falta de preenchimento de todas as vagas ofertadas. Então, para melhorar seus serviços, o Sine Goiânia sugere o investimento em tecnologias que possam ajudar a melhorar seus serviços, visto que a tecnologia pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar a eficiência das agências de emprego, ajudando a reduzir os custos e melhorar a qualidade dos serviços prestados, bem como otimizar estratégias como a qualificação profissional dos trabalhadores. O Sine Goiânia também deve buscar integrar-se com os serviços do Sine próprio do Estado, otimizando, assim, sua capilaridade de atendimentos, bem como a otimização de seus serviços.

Mediante o apresentado, observa-se que a pergunta norteadora foi efetivamente respondida, confirmando que, nas agências de emprego (Sine), os trabalhadores podem ser acolhidos em seus pedidos e em suas possibilidades, orientados e submetidos a um processo de certificação de saberes e competências para (re)inserção no Mundo do Trabalho. Ademais, reforça-se que o desenvolvimento e a implementação do método de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) mostraram-se eficazes e benéficos, especialmente em contextos em que a baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional são barreiras significativas. Sendo assim, esse método deve ser ampliado e integrado ao sistema educacional

e às políticas de emprego e renda, como ocorre em países onde a Educação Profissional é consolidada e serve de referência.

Destaca-se que a pesquisa de campo foi adequada para a aplicação prática do modelo de RVCC desenvolvido, bem como para demonstrar que os dados coletados mostraram que a certificação das competências, por meio do RVCC, permitiu uma melhor avaliação e reconhecimento das habilidades dos trabalhadores, levando a um aumento na empregabilidade entre os participantes.

Esses resultados foram confirmados, em especial, por três fatores: o primeiro, que 91,4% dos trabalhadores da ocupação assistente administrativo, 86,7% dos trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório e 100% dos trabalhadores da ocupação vendedor de comércio varejista declararam que obtiveram crescimento profissional após a certificação no processo de RVCC; segundo, que 91,4% dos trabalhadores da ocupação assistente administrativo, 86,7% dos trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório e 100% dos trabalhadores da ocupação vendedor de comércio varejista responderam que a certificação no processo de RVCC contribuiu com sua trajetória profissional; e o terceiro, que cerca de 43% dos trabalhadores da ocupação assistente administrativo, 40% dos trabalhadores da ocupação auxiliar de escritório e 62% dos trabalhadores da ocupação vendedor de comércio varejista obtiveram trabalho após a certificação.

Desse modo, o estudo esclareceu que o reconhecimento dessas competências é essencial para aumentar as oportunidades de emprego, para a inclusão social dos trabalhadores e contribuir para a garantia do direito ao trabalho. Também se considerou que a tese foi validada pelos resultados da pesquisa de campo, que comprovaram o potencial do método RVCC para melhorar a empregabilidade e a qualificação profissional dos participantes. Este resultado confirma a hipótese central da tese de que o RVCC é uma estratégia eficaz para a (re)inserção no Mundo do Trabalho, contribuindo para o cumprimento do artigo 23 da Constituição Federal, que estabelece a garantia do direito ao trabalho.

Ainda se constatou que, no Brasil, o Sistema Nacional de Emprego (SINE) possui uma estrutura que conta com, aproximadamente, dois mil postos de atendimento presencial ao trabalhador e ao empregador, nos quais estão ausentes a orientação profissional. Sendo assim, não cumpre o prescrito no inciso II, do artigo 2, da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990. Esses pontos de atendimento poderiam ser uma estratégica porta de entrada para o recrutamento da população para formação continuada, melhorando as competências dos trabalhadores.

Ademais, o Sine, por meio de suas agências, seria capaz de até orientar melhor o sistema educacional e as políticas de educação de jovens e adultos, bem como aproximar as empresas,

uma vez que elas deveriam ser o *locus* de ligação entre milhares de trabalhadores com o setor produtivo. Diante desse quadro, as agências do Sine podem ter um papel de articulação intersetorial, em especial das políticas de emprego, educação e desenvolvimento social, ou seja, coordenando e integrando diversas políticas e setores para suprir de maneira mais abrangente e eficaz as necessidades dos trabalhadores.

Nessa perspectiva, o Sine pode atuar em diversas frentes, colaborando de maneira intersetorial para oferecer soluções completas e personalizadas aos trabalhadores que buscam emprego, capacitação e desenvolvimento profissional. Uma dessas frentes seria a coordenação entre educação e emprego. Ao colaborar com instituições educacionais e de formação profissional, o Sine poderia oferecer ou orientar o desenho de cursos de capacitação que atendessem às demandas específicas do Mundo do Trabalho. Além disso, a facilitação de programas de estágio e aprendizagem profissional criariam uma articulação essencial entre a teoria ensinada nas salas de aula e a prática necessária no ambiente de trabalho, beneficiando tanto a formação dos estudantes quanto as exigências no real concreto Mundo do Trabalho.

A integração com políticas de desenvolvimento social também seria crucial para a atuação do Sine. Trabalhando em conjunto com setores de assistência social, o Sine poderia identificar e incluir grupos vulneráveis, como desempregados de longa duração, pessoas com deficiência e jovens em situação de risco, em programas de emprego e capacitação. Esse apoio integrado garantiria que esses grupos recebessem não apenas oportunidades de emprego, mas ainda o suporte adicional necessário para sua inserção sustentável no Mundo do Trabalho, além dos auxílios-transporte e alimentação.

O Sine também poderia fortalecer a intersetorialidade promovida através da articulação com políticas locais e regionais. Participando na elaboração de planos de desenvolvimento econômico regional e facilitando o acesso de micro e pequenas empresas a programas de incentivo, o Sine potencializaria a criação de um ambiente propício para o crescimento econômico local. Esse enfoque regionalizado permitiria que as políticas de emprego estivessem alinhadas com os objetivos de desenvolvimento local, contribuindo para a criação de novas oportunidades de emprego e o fortalecimento das comunidades.

Por fim, ao utilizar tecnologias de informação e comunicação, o Sine poderia melhorar a eficiência, o alcance e a efetividade dos seus serviços. A criação de plataformas digitais que centralizem informações sobre vagas de emprego, programas de capacitação e serviços de apoio e processos RVCC facilitariam o acesso a esses recursos pela população. A análise de dados e o uso de ferramentas de *big data* potencializariam as ações de monitorar e avaliar a eficácia das políticas públicas de emprego, ajustando as estratégias, conforme necessário, para melhorar os

resultados.

Destaca-se que os resultados obtidos nesta pesquisa estão alinhados aos estudos que serviram de referência, pois ampliam o entendimento sobre a conexão entre reconhecimento, validação e certificação de competências e a (re)inserção no Mundo do Trabalho. Desse modo, a presente pesquisa contribui para estudos futuros ao fornecer um método de RVCC que pode ser replicado em diferentes contextos. A proposta de um modelo de certificação adaptado à realidade das agências de emprego e ao público que a frequenta, ou seja, trabalhadores com baixa escolaridade e qualificação profissional, constituem-se uma oferta de serviço que se coaduna ao que prescreve a lei do FAT. Dessa maneira, sugere-se que a flexibilidade e a adaptação são essenciais para o sucesso dos programas de RVCC, e que uma abordagem centrada no trabalhador pode levar a resultados mais significativos.

Deixa-se como ponto de partida para futuros pesquisadores a recomendação de expandir o estudo do RVCC para outras regiões e contextos, além de explorar a integração de tecnologias digitais no processo de reconhecimento e validação de competências, o que poderia contribuir para a criação de um sistema mais eficiente e acessível de certificação de competências. Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão sobre a importância do RVCC e do reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida, que inspire políticas públicas mais eficazes e inovadoras no reconhecimento das habilidades dos trabalhadores, ampliando suas possibilidades de (re)inserção no Mundo do Trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Katia de. **Modelo de Validação da Aprendizagem Informal Visando a Qualificação de Servidores em Organizações Públicas**. 2017. 40 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3860/5/Katia_de_Abreu_2017.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.
- AGUIAR, Adriana Cavalcanti de; RIBEIRO, Eliana Claudia de Otero. Conceito e avaliação de habilidades e competência na educação médica: percepções atuais dos especialistas. **RBEM**, Brasília, DF, v. 34, n. 3, p. 371-378, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/kjSLDztzhDCCJv7PkrxDmGy/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2021.
- ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117129357006.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- ALCOFORADO, Luís; PEDRO, Ana Margarida; COIMBRA, Aniceta. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais na Perspectiva das Pessoas Certificadas: dados de um estudo exploratório. **Comissão Europeia**, Lisboa, PT: ANQEP EPALE, 2015. Disponível em: <https://epale.ec.europa.eu/pt/resource-centre/content/processo-de-reconhecimento-validacao-e-certificacao-de-competencias>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- ALEMANHA. Ministério Federal de Educação e Pesquisa. **The German Vocational Training System**. Berlim: DE, 2024. Disponível em: https://www.bmbf.de/bmbf/en/education/the-german-vocational-training-system/the-german-vocational-training-system_node.html. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ALEXIM, João Carlos. A certificação nos domínios da educação profissional e do mercado de trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 2-13, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/563>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de; MENESES, Pedro Paulo Murce; ZERBINI, Thaís. Evasão em Cursos a Distância: Fatores Influenciadores. **RBOP**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 19-33, jan./jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2020.
- AMARANTE, Verónica; ARIM, Rodrigo. **Desigualdad e informalidad**: un análisis de cinco experiencias latinoamericanas. Santiago de Chile: Nações Unidas, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37856>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- ANDRADE, Josemberg Moura de; LAROS, Jacob Arie; GOUVEIA, Valdiney Veloso. O uso da teoria de resposta ao item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, 421-435, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n3/v9n3a09.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ANTUNES, Marcelo Moreira. Técnica Delphi: metodologia para pesquisas em educação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.19, n.1, p. 63-71, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061920006.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

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

ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE-INDÚSTRIA, 4., 2012, Taubaté. **Anais [...]**. Taubaté: UNITAU, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/app/webroot/unindu/artigos/pdf525.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

ARBORIO, Anne-Marie. Les “faisant fonction” d’aide-soignante face à la validation des acquis de l’expérience (VAE): au risque de l’invalidation par d’autres professionnels. **HAL SHS (Sciences de l’Homme et de la Société)**, Paris, v. 1, n. 2, p. 1-9, ago. 2019. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-02280743>. Acesso em: 1 nov. 2021.

AREND, Marcelo. **A industrialização do Brasil ante a Nova Divisão Internacional do Trabalho**. Brasília, DF: IPEA, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2105.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

ASSERAF, Georges. La VAE 10 ans après. Le colloque les 10 ans de la VAE, initiatives et pratiques en régions. **Limoges**, set. 2012. Disponível em: http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/les_10_ans_de_la_vae_-_intervention_g._asseraf_20_09_2012_1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

ÁUSTRIA. Ministério Federal do Trabalho e Economia. **Apprenticeship system Dual Vocational Education and Training in Austria**. Vienna: BMAW, 2022. Disponível em: https://www.bmaw.gv.at/dam/jcr:818f6afb-fa40-46bc-8ecf-56facd079ab6/Apprenticeship_System_in_Austria.pdf. Acesso em: 20 abr. 24.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.

BALTAR, Carolina Troncoso. **Estrutura ocupacional, emprego e desigualdade salarial no Brasil de 2014 a 2019**. Campinas: Instituto de Economia-Unicamp, 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD382.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BALTAR, Paulo Eduardo de A.; SOUEN, Jacqueline A.; CAMPOS, Guilherme C. de Souza. Emprego e distribuição de renda. *In*: CARNEIRO, Ricardo; BALTAR, Paulo; SARTI, Fernando (orgs.). **Para além da política econômica**. São Paulo: Ed. da Unesp Digital, 2018. p. 171-206. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/para-alem-da-politica-economica.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BARATO, Jarbas Novelino. **A técnica como saber: investigação sobre o conteúdo do conhecimento do fazer**. 2003. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253427>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/262>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Daniel da Silva. Escolaridade e distribuição de renda entre os empregados na economia brasileira: uma análise comparativa dos setores público e privado dos anos 2001 e 2013. **REC**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 1-26, set./dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rec/v21n3/1415-9848-rec-21-03-e172135.pdf>. Acesso em: 20 abr. 20.

BEAUPÈRE, Nathalie; KOGUT-KUBIAK, Françoise; QUINTERO, Nathalie; URASADETTAN, Jennifer. Valoriser les acquis de l'expérience, pour un usage renouvelé de la VAE. **Céreq BREF**, Marselha, v. 386, n. 1, p. 1-4, mar. 2020. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02517758>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BERTONI NETO, João; SOUZA, Solange de Cassia Inforzato de; FERREIRA, Carlos Roberto. A contribuição das rendas do trabalho e dos programas de transferências de renda para a queda da desigualdade nas áreas urbana e rural do Brasil: 2004-2008. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 24-46, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rpe/article/view/15901>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BIDET, Eric; GRUDÉ, Lydie; BONED, Olivier. **La validation des acquis de l'expérience, un outil au service de la réorientation professionnelle**. Boston, EUA: The Conversation, 2021. Disponível em: <https://theconversation.com/la-validation-des-acquis-de-l'experience-un-outil-au-service-de-la-reorientation-professionnelle-159165>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BIRD. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. **La Naturaleza Cambiante del Trabajo**. Washington, EUA: BIRD, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BIRD. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. **World Bank Open Data**. Washington, EUA: BIRD, 2021. Disponível em: <https://data.worldbank.org/>. Acesso em: 18 maio 2021.

BIRD. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. **Relatório Econômico da América Latina e o Caribe - Conectados Tecnologias digitais para a inclusão e o crescimento**. Washington, EUA: BIRD, 2023. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/d82facfb-13c2-4b17-bbd0-e0688510e1d3/content>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BITENCOURT, Claudia Cristina. **A Gestão de Competências Gerenciais a Contribuição da Aprendizagem Organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1793/000308546.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

BLACHERE, Michel. La VAE a déjà une histoire: ¿a-t-elle un avenir? **L'enseignement Technique**, Paris, 1º trimestre 2013. Disponível em: https://www.ressources-de-la-formation.fr/doc_num_data.php?explnum_id=22761. Acesso em: 13 jun. 2021.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Profissional: a estratégia clínica**. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BOLLI, Thomas; RENOLD, Ursula. Comparative advantages of school and workplace environment in competence acquisition: Empirical evidence from a survey among professional tertiary education. **ETH Zurich Research Collection**, Zúrique, v. 389, n. 1, p. 1-30, jul. 2015. Disponível em: <https://www.research-collection.ethz.ch/bitstream/handle/20.500.11850/102455/eth-4790001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BOUQUET, Brigitte. Bilan du Comité interministériel de développement de la VAE. **Actualité de la formation permanente**, Paris, v. 1, n. 212, p. 17-19, jan./fev. 2008. Disponível em: <http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/d2.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRAGA, Marcel Bruno Pereira. **Escala de Proficiências em Concepções Térmicas: Diagnóstico Psicométrico de Estudantes em Portugal e Brasil**. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade de Coimbra e Universidade Federal de Santa Catarina, Coimbra/Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193589>. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRANCHE-SEIGEOT, Aline; BALLINI, Cécile. **La validation des acquis de l'expérience en 2015 dans les ministères certificateurs**. Paris, FR: Dares, 2017. Disponível em: <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publications/la-validation-des-acquis-de-l-experience-en-2015-dans-les-ministeres>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento. **RAUSP**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 523-539, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rausp/a/tmkbXnnt9PGgdJWTsFw4rgv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990**. Regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17998.htm. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 1997b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_a_nalfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Brasília, DF: MEC, 1997c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de dezembro de 1997**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, DF: MEC, 1997d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB17_97.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF: CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O que é? - Índice de Gini**. Brasília, DF: IPEA, 2004a. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 40, de 8 de dezembro de 2004**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, DF: MEC, 2004c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb04004.pdf?query=certifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20compet%C3%A2ncias. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Ministério da Saúde. Ministério do Turismo. **Portaria Interministerial MTE/MEC/MDIC/MS/MTur nº 24, de 20 de dezembro de 2004**. Cria a Comissão Interministerial de Certificação Profissional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004d. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-interministerial-24-2004_189120.html. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em 14 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Ministério da Saúde; Ministério do Turismo; Conselho Nacional da Educação; Conselho Nacional do Trabalho. **Sistema Nacional de Certificação Profissional: proposta governamental**. Brasília, DF: MTE, MEC, MTur, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/certifica_minuta.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a

participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 14 jan. 2024

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. **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: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. Brasília, DF: Inep, 2010. E-book. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/bni/guia/guia_elaboracao.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução CODEFAT nº 679, de 29 de setembro de 2011**. Estabelece diretrizes e critérios para transferências de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, aos estados, municípios, organizações governamentais, não governamentais ou intergovernamentais, com vistas à execução do Plano Nacional de Qualificação – PNQ, como parte integrada do Sistema Nacional de Emprego – SINE, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego. Brasília, DF: CODEFAT, 2011a. Disponível em: <https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-679-de-29-de-setembro-de-2011.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as

Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Elaboração de Itens Provinha Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012b. E-book. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2012/guia_elaboracao_itens_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012c. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: MEC, 2013a. Disponível em: [http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/PRONATEC..\[1\].pdf](http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/PRONATEC..[1].pdf). Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 168, de 7 de março de 2013.** Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei no 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/21562-publicacoes-portarias-mec?Itemid=164>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014.** Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede CERTIFIC. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: <http://www.semesg.org.br/eficiente/repositorio/semesg/legislacao/2014/Maio/3357.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 6 maio 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual de Normatização da Intermediação de Mão de Obra - IMO**. 2. ed. Brasília, DF: MTE, 2014c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Matrizes de Referência**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1 de 27 de janeiro de 2016**. Proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas do SESI. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/34121-ceb-2016>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. **Renda - desigualdade - coeficiente de Gini**. Brasília, DF: IPEA, 2016b. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=37818&module=M>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília, DF: MTE, 2017a. Disponível em: <https://cbo.mte.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC vai esclarecer sobre TRI à Justiça Federal do Ceará**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34530>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mediotec**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Mulheres Mil**. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/programa-mulheres-mil-apresentacao>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PRONATEC**. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34661:pronatec>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Certific**. Brasília, DF: MEC, 2018e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/rede-certific>. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, DF: MEC, 2018f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.667, de 17 de maio de 2018**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Emprego - SINE. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018g. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13667.htm. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2019a. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/images/rais2018/nacionais/3-sumario.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.745, de 8 de abril de 2019**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9745.htm. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução CODEFAT nº 828, de 26 de março de 2019**. Altera a Resolução nº 783, de 26 de abril de 2017, que reestrutura o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, que passa a denominar-se Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional – QUALIFICA BRASIL, voltado à promoção de ações de qualificação e certificação profissional no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, como parte integrada do Sistema Nacional de Emprego - SINE. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019c. Disponível em: <https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Resolucao-no-828-de-26-de-marco-de-2019.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Banco Central do Brasil. **Escolaridade e rendimentos do trabalho**. Brasília, DF: BCB, 2019d. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/content/publicacoes/boxbolreg/br201901b1p.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.718, de 8 de outubro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio por Instituições Privadas de Ensino Superior - Ipes. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.718-de-8-de-outubro-de-2019-220789583>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matrículas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha->

editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-profissional-tecnologica/avaliacao-da-educacao-profissional-e-tecnologica-um-campo-em-construcao. Acesso em: 1 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de Referência**. Brasília, DF: INEP, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/matrizes-de-referencia#:~:text=O%20termo%20Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia,serem%20medidos%20e%20orientar%20a>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **O que é RAIS?** Brasília, DF: MTE, 2020d. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/o-que-e-rais>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Future-se**. Brasília, DF: MEC, 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/53661#:~:text=Novos%20Caminhos%20%E2%80%93%20Lan%C3%A7ado%20em%20outubro,programa%20%C3%A9%20dividido%20em%20eixos>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022**. Brasília, DF: MEC, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 6/2021 Gabinete/CERFEAD**. Brasília, DF: MEC, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/resaber>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF: MEC, 2021d. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Re-Saber**. Brasília, DF: MEC, 2021e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/resaber>. Acesso em: 26 set. 2021.

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: Diário Oficial da União, 2021f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-24-de-19-de-janeiro-de-2021-299988875>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da 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: MEC, 2021h. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2021i. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: INEP, 2021j. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução CODEFAT nº 907, de 26 de maio de 2021**. Brasília, DF: CODEFAT, 2021k. Disponível em: <https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/Resolucao-no-907-de-26-de-maio-de-2021-Consolidacao-da-Res.-Reestrutura-o-Plano-Nacional-de-Qualificacao.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres**. Brasília, DF: Senado Federal, 2021l. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. **Nota Técnica Caracterização da Taxa de Desemprego de Longo Prazo Brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2021m. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/conjuntura-economica/estudos-economicos/2021/nt-caracterizacao-da-taxa-de-desemprego-de-longo-prazo-brasileira.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Buscar trabalhador no Sistema Nacional de Emprego (Sine)**. Brasília, DF: gov.br, 2021n. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/buscar-trabalhador-no-sistema-nacional-de-emprego-sine>. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE**. Brasília, DF: INEP, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Mais Emprego**. Brasília, DF: gov.br, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/mais-emprego#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F,retomada%20ao%20mercado%20de%20trabalho>. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF: MEC, 2022c. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novos Caminhos**. Brasília, DF: MEC/MTE, 2022d. Disponível em: <https://novoscaminhos.mec.gov.br/conheca-o-programa/estrategias#anchor28>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Sumário Executivo Relação Anual de Informações Sociais RAIS Ano-base 2021**. Brasília, DF: MTE, 2022e. Disponível em:

https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/rais/rais-2022/sumario-executivo_rais_2022-1-1.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **Estoque de empregos formais ativos no país chega a 48,7 milhões**. Brasília, DF: MTPS, 2022f. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/noticias-e-conteudo/trabalho/2022/novembro/estoque-de-empregos-formais-ativos-no-pais-chega-a-48-7-milhoes>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)**. Brasília, DF: MPO, 2022g. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/area/educacao/gastos-diretos/RFEPCT#:~:text=A%20Rede%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,e%20o%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Brasília, DF: INEP, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Especialistas em EPT apresentam matriz de referência**. Brasília, DF: INEP, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/especialistas-em-ept-apresentam-matriz-de-referencia>. Acesso em: 1 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília, DF: INEP, 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 1 mar. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Guia Brasileiro de Ocupações**. Brasília, DF: MTE, 2023e. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Junho/mte-e-oit-apresentam-o-guia-brasileiro-de-ocupacoes-para-a-juventude>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Listagem CBO**. Brasília, DF: MTE, 2023f. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/downloads.jsf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho - Guia Brasileiro de Ocupações**. Brasília, DF: MTE, 2023g. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/guia-brasileiro-de-ocupacoes>. Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Relatório de Gestão Exercício 2022**. Brasília, DF: MTE, 2023h. Disponível em: <https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/RG-2022-FAT.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução CODEFAT nº 971, de 21 de junho de 2023**. Altera a Resolução Codefat nº 907, de 26 de maio de 2021, que reestrutura o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, que passa a denominar-se Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional – QUALIFICA BRASIL, voltado à promoção de ações de qualificação e certificação profissional no âmbito do Programa do SeguroDesemprego, como parte integrada do Sistema Nacional de Emprego – Sine. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023i. Disponível em: https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/Resolucao-no-971-de-21-de-junho-de-2023-Altera-a-907_2021-Qualificacao.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cálculo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar **per capita** para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023j. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2024a. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Sistema Nacional de Emprego (Sine)**. Brasília, DF: MTE, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/sistema-nacional-de-emprego-sine>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Sumário Executivo Relação Anual de Informações Sociais RAIS Ano-base 2022**. Brasília, DF: MTE, 2024d. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/rais/rais-2022/sumario-executivo_rais_2022-1-1.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2024e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ep/pt/rede-federal>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRETON, Hervé. La Reconnaissance et la Validation des acquis de l'expérience em France: le paradigme de l'expérientiel à l'épreuve des certifications. **EdaForum**, Paris, v. 13, n. 30, p. 62-74, maio 2019. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02085122>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRETON, Hervé. O reconhecimento e a validação de experiências adquiridas na França: o paradigma experiencial submetido à prova das certificações. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 43-57, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9840>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRITAIN-UK, United Kingdom. **Records of the National Council for Vocational Qualifications and Successors**. Londres, UK: United Kingdom, 2021a. Disponível em: <https://discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C276>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRITAIN-UK, United Kingdom. **Statistics: vocational qualifications**. Londres, UK: United Kingdom, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/collections/statistics-vocational-qualifications#2015-releases>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BROUSSOUS, Mireille. Une mission pour relancer la VAE. **Centre Inffo**, Paris, ano 1, n. 995, 22 set. 2020. Disponível em: <https://www.centre-inffo.fr/site-centre-inffo/inffo-formation/telecharger-inffo-formation/inffo-formation-n-995>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRUNEAU, Nadia. VAE: évaluation quinquennale. **Actualité de la formation permanente**, Paris, v. 1, n. 212, p. 7-10, jan./fev. 2008. Disponível em: <http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/d13.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CALEIRAS, Jorge Manuel Alves. **Para Além dos Números. As Consequências Pessoais do Desemprego. Trajetórias de Empobrecimento, Experiências e Políticas**. 2011. 436 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/16439>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CARDOZO, Soraia Aparecida. Comércio internacional, estrutura produtiva industrial, emprego e renda nas macrorregiões brasileiras (2004-2014). **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 401-420, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2018v20n2p401>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CARLEIAL, Liana Maria da Frota. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 201-214, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500014>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CARNEIRO, Ruth Marques; SANTOS, Eustáquio Ferreira dos; GOMES, Iolanda Alvares; RAMOS, Ivone Maria; CASTRO, Jorge Maurício Reis de. **Terminologia da formação profissional rural e da promoção social**. Brasília, DF: SENAR, 1994. *E-book*. Disponível em: http://www.sistemapamato.org.br/site/arquivos/terminologia_fpr_ps.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

CASCIO, Jamais. **Facing the Age of Chaos**. Disponível em: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>. Acesso em: 27 mar. 2021.

CASTIONI, Remi. **Da qualificação a competência: dos fundamentos aos usos - o PLANFOR como dissimulador de novos "conceitos" em educação**. 2002. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 2002. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253224>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CASTIONI, Remi. **Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência**. 1. ed. São Paulo: Francis, 2010.

CASTIONI, Remi. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Modelo Dual Desconectado? *In*: DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Caderno do Observatório Nacional do Mercado de Trabalho**. São Paulo: DIEESE, 2015. Vol. 1. p. 41-60.

CASTIONI, Remi. Meta-análise da avaliação dos programas massivos de educação profissional e tecnológica no Brasil. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana M. O. da. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: INEP, 2020. p. 151-185. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6989228. Acesso em: 6 nov. 2021.

CASTIONI, Remi; CARVALHO, Marco Antônio de; SÁ FILHO, Paulo de. Institutos Federais, IFLEX ou Mini Universidades? A Institucionalização de um Projeto de Educação Voltado ao Trabalho. **Educativa**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 1-22, jun. 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7812/4680>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CASTIONI, Remi; OLIVEIRA, Nicole de Andrade. Orientação e desenvolvimento profissional para desempregados: como aproximar o conhecimento à necessidade de inserção ocupacional. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 23, p. 260-275, jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44526>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CAVACO, Carmen. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 2, p. 21-34, jan./abr. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/paulodesa/Downloads/49-109-1-SM.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CAVACO, Carmen. **Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018. *E-book*. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/reconhecimento-validacao-certificacao-portugal-franca-belgica-italia>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CHASTEL, Xavier; MENANT, Isabelle; LE PIVERT, Patrick; SANTANA, Philippe; SULTAN, Philippe. **Evaluation de la politique publique de validation des acquis de l'expérience**. Paris, FR: IGA, 2016. Disponível em: <https://www.igas.gouv.fr/spip.php?article603>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CHILE. Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. **Chile Valora**. Santiago, CH: Chile, 2021a. Disponível em: <https://www.chilevalora.cl/>. Acesso em:

7 nov. 2021.

CHILE. Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. **Reporte de Evaluaciones Efectuadas y Certificaciones Otorgadas 2002-2021 (junio)**. Santiago: Chile, 2021b. *E-book*. Disponível em: <https://www.chilevalora.cl/wp-content/uploads/2020/10/Reporte-certificaciones-a-junio-2021.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

CHILE. Governo do Chile. **Servicio Nacional de Capacitación y Empleo**. Santiago, CH: Chile, 2024. Disponível em: <https://sence.gob.cl/sence/quienes-somos>. Acesso em 07 mai. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/issue/view/4511>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CNI. Confederação Nacional da Indústria. **Falta de trabalhador qualificado**. Brasília, DF: CNI, 2020a. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/estatisticas/sondesp-76-falta-de-trabalhador-qualificado/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CNI. Confederação Nacional da Indústria. **Sete em cada dez formados no ensino técnico estão empregados**. Brasília, DF: CNI, 2020b. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/sete-em-cada-dez-formados-no-ensino-tecnico-estao-empregados/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CNI. Confederação Nacional da Indústria. **Transparência SENAI**. Brasília, DF: CNI, 2024. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/transparencia/estrutura-competencias-e-legislacao/legislacao/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

COELHO, Bruno Filipe Rocha. **Hard Skills**: desafios técnicos partilháveis por recruiters. 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Software) - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, 2019. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/122612/2/355610.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2017.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **Rede CERTIFIC**: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores. 2015. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131023>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COSTA, Simone da Silva. Pandemia e desemprego no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 969-978, ago. 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/issue/view/4511>. Acesso em: 11 mar. 2021.

COUTINHO, Marcio; BITENCOURT, Mayra; FIGUEIREDO-NETO, Leonardo; FIGUEIREDO, Adriano. A contribuição das atividades de base agropecuária na geração de emprego nos municípios de Mato Grosso do Sul (Brasil). **EURE**, Santiago, v. 45, n. 135, p. 223-244, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/eure/v45n135/0717-6236-eure-45->

135-0223.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

CPQD. Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações. **Skills for Jobs da OCDE**. Disponível em: <https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/index.php#FR/>. Acesso em: 29 maio 2021.

CRAVO, Túlio; O'LEARY, Chris; QUINTANA, Rodrigo; JUSTINO, Leandro; SIERRA, Ana Cristina. O impacto do Sine no mercado de trabalho. **RCIPEA**, Brasília, DF, v. 1, n. 65, p. 113-123, out. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9909?mode=full>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. Recognition of prior learning: opportunities and challenges for higher education. **Journal of Work-Applied Management**, Bingley, v. 7, n. 1, p. 28-37, jan. 2015. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JWAM-10-2015-001/full/html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CUTRIM, Sérgio Sampaio; TRISTÃO, José Américo Martelli; TRISTÃO, Virgínia Talaveira Valentini. Aplicação do método Delphi para identificação e avaliação dos fatores restritivos à realização de Parcerias Público-Privadas (PPP). **Revista Espacios**, Caracas, v.38, n.22, p.29-42, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n22/17382229.html>. Acesso em: 08 mai. 2024.

DALLABONA, Lara Fabiana; KREUTZFELD, Maicon; FERNANDES, Ana Rita Venzon; OLIVEIRA, Gabriela Ramos de. Conhecimentos, Habilidade e Atitudes: percepção de discentes e docentes no processo de ensino-aprendizagem. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 346-375, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1909/pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

D'ÁVILA, Jones Costa. **Estudo dos egressos dos cursos técnicos do IFSC Campus Araranguá: desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias e empregabilidade**. 2013. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tecnologias da Informação e Comunicação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Araranguá, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105490/TCC%20JONES%20VERS%20c3%83O%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 abr. 2020.

DAVIS, Steven J., WACHTER, Till M. von. Recessions and the cost of job loss. **NBER**, Massachusetts, v. 43, n. 2, p. 1-72, mar./jun. 2011. Disponível em: <https://www.nber.org/papers/w17638>. Acesso em: 11 mar. 2021.

DELAMER, Béatrice. Les dix ans de la VAE, entre désabusement et nouvel élan. **Le Dossier**, Paris, ano 16, n. 806, 29 fev. 2012. Disponível em: <http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/d11.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Revista de**

Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 73-79, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/500>. Acesso em: 15 out. 2021.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **O mercado de trabalho formal brasileiro Resultados da Rais 2011**. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2012/notaTec116rais.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

DURAFFOURG, J. Um robô, o trabalho e os queijos: algumas reflexões sobre o ponto de vista do trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 22, n. 2, p. 37-50, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9133>. Acesso em: 22 out. 2021.

DURAND, T. **Forms of incompetence**. In: FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 1998, Oslo. Proceedings. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

EACEA. European Commission. **Validação da aprendizagem não formal e informal**. Lisboa, PT: EACEA, 2019. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/validation-non-formal-and-informal-learning-57_pt-pt. Acesso em: 15 mar. 2020.

ECONOMICS, Trading. **Taxa de desemprego - lista de países**. Nova York, EUA: Trading Economics, 2021. Disponível em: <https://pt.tradingeconomics.com/country-list/unemployment-rate>. Acesso em: 18 maio 2021.

ESBROGEO, Marystella Carvalho; MELO-SILVA, Lucy Leal. Informação profissional e orientação para a carreira mediadas por computador: uma revisão da literatura. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 133-155, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psp/a/hsRVQ5BRRcZxyhkTd4vL9HB/?lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2021.

FARBER, Henry S. Job Loss In The Great Recession And Its Aftermath: U.S. Evidence From The Displaced Workers Survey. **NBER**, Massachusetts, v. 63, n. 21216, p. 1-38, maio 2015. Disponível em: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w21216/w21216.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

FARIA, Débora S. A.; MOURA, Dante Henrique. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do proeja. **Holos**, Natal, v. 4, n. 31, p. 151-165, ago. 2015. Disponível em: <https://doaj.org/article/50fafda8453c42faa595aaa7909ade48>. Acesso em: 15 maio 2021.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Iranildo da Silva. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Retratos Educação & Formação**, Fortaleza, v.5, n.13, p. 79-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/990/1904>. Acesso em: 5 nov. 2021.

FERREIRA, Maria Inês Caetano; POMPONET, André Silva. Escolaridade e trabalho: juventude e desigualdades. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 267-302,

nov. 2019 - fev. 2020. Disponível em:

http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49880/1/2020_art_micferreiraaspomponet.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”.

Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: Desafios à Educação Profissional.

Holos, Natal, v. 4, n. 34, p. 261-271, maio 2018. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação

Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017.

Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/397>. Acesso em: 12 fev. 2020.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência.

RAC, Maringá, v. 5, n. 0, p. 183-196, esp. 2001. Disponível em:

<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152/156>. Acesso em: 24 maio 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGUEL, Miguel; FRANCA, Maíra Penna. A Sensibilidade do Desemprego às Condições da Economia para Diferentes Grupos de Trabalhadores. **IPEA**, Brasília, DF, v. 65, n. 5, p. 71-79, out. 2018. Disponível em:

http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9888/1/bmt_65_05_nota3_sesibilidade.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

FONSECA, Isabel Alexandra da Silva Brito. **Trajectórias de vida e frequência do Processo de RVCC NS – Uma análise ao caso do Centro Novas Oportunidades de Benavente**, 2011. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6046/1/ulfpie039897_tm.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

FRANÇA. República Francesa. **Lei de 10 de julho de 1934, relativa às condições de**

emissão e ao uso do título de diploma de engenheiro. Paris, FR: República Francesa, 1934.

Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000309777>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FRANÇA. República Francesa. **Accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003, relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle**. Paris,

FR: República Francesa, 2003a. Disponível em: https://www.ressources-de-la-formation.fr/doc_num.php?explnum_id=10219. Acesso em: 13 jun. 2021.

FRANÇA. República Francesa. **Accord national interprofessionnel du 5 decembre 2003, relatif a l'accès des salaries a la formation tout au long de la vie professionnelle**. Paris,

FR: República Francesa, 2003b. Disponível em: https://www.ressources-de-la-formation.fr/doc_num.php?explnum_id=10220. Acesso em: 13 jun. 2021.

FRANÇA. República Francesa. **Lei nº 2004-391 de 4 de maio de 2004, relativa à formação profissional ao longo da vida e ao diálogo social**. Paris, FR: República Francesa, 2004. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000613810/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FRANÇA. República Francesa. **Accord du 7 janvier 2009, relatif au développement de la formation, la professionnalisation et de la sécurisation des parcours**. Paris, FR: República Francesa, 2009a. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/liste/bocc>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FRANÇA. República Francesa. **Accord national interprofessionnel du 5 octobre 2009, relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle**. Paris, FR: República Francesa, 2009b. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/liste/bocc>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FRANÇA. República Francesa. **Lei nº 2009-1437 de 24 de novembro de 2009, sobre orientação ao longo da vida e treinamento vocacional**. Paris, FR: República Francesa, 2009c. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000021312490/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FRANCISCO, Carla Sofia Ferreira. **Inserção socioprofissional dos estudantes do Ensino Profissional: a importância das soft skills e da formação em contexto de trabalho**. 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/31814/1/TESE%20MIP%20-%20Carla%20Sofia%20Francisco.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. *E-book*. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

FUJII, Tânia Robaskiewicz Coneglian; SOUZA, Aparecida Donizete Pires de; FÜRKOTTER, Monica; BORGATTO, Adriano Ferreti; CÚRI, Mariana. Estudo sobre Construção de Escalas com Base na Teoria da Resposta ao Item: Avaliação de Proficiência em Conteúdos Matemáticos Básicos. **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 71, 1876-1898, dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/y4GcN6C7Y8HjqBhTYsR4Dpw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

GARNETT, Jonathan; CAVAYE, Angele. Recognition of prior learning: opportunities and challenges for higher education. **Journal of Work-Applied Management**, Bingley, v. 7, n. 1, p. 28-37, out. 2015. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JWAM-10-2015-001/full/html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GEF. Global Education Futures; WSI, World Skills International. **Future Skills for the 2020s A New Hope**. Amersfoort, Países Baixos: GEF, 2020. Disponível em: <https://futureskills2020s.com/>. Acesso em: 2 mar. 2024.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Para aprender e desenvolver competências. **Revista Nova Escola**, set. 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÂNIA. **Diretoria de Relações de Emprego e Atendimento ao Trabalhador**. Goiânia: SEMAD, 2023. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-de-desenvolvimento-economico-trabalho-ciencia-e-tecnologia/diretoria-de-relacoes-de-emprego-e-atendimento-ao-trabalhador/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GOIÁS. **Unidades de Atendimento do SINE**. Goiânia, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/social/unidades-de-atendimento-do-sine/>. Acesso em: 24 maio 2024.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. Esp, n. 11, p. 21-60, set. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1846>. Acesso em: 24 maio 2021.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; BRAIN, Fernanda; CHAVES, Marina. Perfil profissional, formação escolar e mercado de trabalho segundo a perspectiva de profissionais de Recursos Humanos. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 119-151, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000200006. Acesso em: 13 abr. 2020.

GRANDESSO, Marilene Aparecida. **Sobre a Reconstrução do Significado**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GRANDIN, Philippe. La VAE a 15 ans: nouvelle jeunesse pour la validation des acquis de l'expérience. **Info Formation**, Paris, ano 1, n. 921, 14 maio 2017. Disponível em: https://www.ressources-de-la-formation.fr/doc_num_data.php?explnum_id=18250. Acesso em: 14 jun. 2021.

GRIBOSKI, Claudia Maffini; RÊGO, Renata Manuely de Lima. As Matrizes de Referência da Avaliação Educacional em Larga Escala na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana M. O. da. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: Inep, 2020. p. 151-185. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-profissional-tecnologica/avaliacao-da-educacao-profissional-e-tecnologica-um-campo-em-construcao>. Acesso em: 6 nov. 2021.

HASELBERG, David; OBERHUEMER, Petra; PÉREZ, Eva; CINQUE, Maria; CAPASSO, Fábio. **Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions**. Bruxelas: Education and Culture DG Lifelong Learning Programme, 2012. *E-book*. Disponível em: https://gea-college.si/wp-content/uploads/2015/12/MODES_handbook_en.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

HAVET, Nathalie. La validation des acquis de l'expérience: une analyse des parcours. **Revue française d'économie**, Paris, v. 34, n. 2, p. 61-108, ago. 2019. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-economie-2019-2-page-61.htm>. Acesso em: 27 maio 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2001**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc0401.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2002**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2002_v23_br.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2003_v24_br.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2004**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2004_v25_br.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2005_v26_br.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2006_v27_br.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2007_v28_br.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2008_v29_br.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2009_v30_br.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2011_v31_br.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2012_v32_br.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C Contínua) - 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/PNAD-C_2013_v33_br.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) Educação 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) Educação 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) Educação 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Oito em cada dez jovens que nunca frequentaram escola estavam sem ocupação em 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29434-oito-em-cada-dez-jovens-que-nunca-frequentaram-escola-estavam-sem-ocupacao-em-2019>. Acesso em: 21 maio 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Goiânia**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania/panorama>. Acesso em: 28 jan. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa Bruta de Natalidade por mil habitantes - Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023d. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-natalidade.html>. Acesso em: 15 abr. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil - População**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024a. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 2 mar. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 27 fev. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024c. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries históricas - Taxa de desocupação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024d. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em: 14 fev. 2024.

IBRAHIM, R.; BOERHANNOEDDIN, A.; BAKARE, K. K. The effect of soft skills and training methodology on employee performance. **European Journal of Training and Development**, Bingley, v. 41, n. 4, p. 388-406, maio 2017. Disponível em: <https://iranarze.ir/wp-content/uploads/2018/03/E6366-IranArze.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

IFRN. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Natal, RN: IFRN, 2014. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/rede-federal-de-ensino-comemora-aniversario-de-105-anos/>. Acesso em: 24 maio 2024.

INÁCIO, Maria Joana; SALEMA, Maria Helena. Aprender a aprender no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC): estudo de caso duplo. *In: ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Joaquim Armando G.; FERREIRA, António Gomes; LIMA, Margarida Pedroso de; VIEIRA, Cristina; OLIVEIRA, Albertina L; FERREIRA, Sónia Mairos. Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011. *E-book*. p. 163-176. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/en/livro/aprender_aprender_no_processo_de_reconhecimento_valida%C3%A7%C3%A3o_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_compet%C3%Aancias_rvcc. Acesso em: 14 dez. 2019.

KAISERGRUBER, Danielle; KOMI, Karim; RIVOIRE, David. **LIBÉRER LA VAE: Comment mieux diplômer l'expérience**. Paris, FR: Terra Nova, 2018. Disponível em: <https://tnova.fr/rapports/liberer-la-vae-comment-mieux-diplomer-l-experience>. Acesso em: 14 jun. 2021.

KANASIRO, Augusto Hatiki. **Transição e Mobilidade Ocupacional: Estudo com Estudantes e Graduadas de Pedagogia em Três Instituições de Ensino Superior Privadas na Cidade de São Paulo**. 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457512>. Acesso em: 20 mar. 2023.

KRAKAUER, Patricia Viveiros de Castro; LEITE, Roberta Sodre Costa; CALVOSA, Marcello Vinicius Doria. Análise sobre os Processos de Orientação Profissional nas Organizações. *In: CONGRESSO VIRTUAL DE ADMINISTRAÇÃO*, 17., 2020. **Anais [...]**. Disponível em: <https://convibra.org/publicacao/23313/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

KREIN, José Dari; SANTOS, Anselmo Luís dos. A formalização do trabalho: crescimento econômico e efeitos da política laboral no Brasil. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, v. 1, n. 60, p. 60-73, abr. 2012. Disponível em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3860_1.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1995. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/A%20reforma%20do%20ensino%20t%E9cnico%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 24 maio 2021.

KULLER, José Antônio. Educação Profissional e Compromisso com o Desenvolvimento de Competências Profissionais. **Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p.

6-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/141/126>. Acesso em: 24 maio 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAMEIRAS, Maria Andréia P. **Desempenho recente do mercado de trabalho e perspectivas para o ano**. Brasília, DF: IPEA, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/populacao-ocupada/>. Acesso em: 22 maio 2021.

LAPRADE, Annette; MERTENS, Janet; MOORE, Tanya; WRIGHT, Amy. **The enterprise guide to closing the skills gap**. North Castle: IBM, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://www.ibm.com/downloads/cas/EPYMNBJA>. Acesso em: 27 maio 2021.

LINKEDIN, Corporation. **LinkedIn revela as competências que serão mais procuradas em 2019**. Sunnyvale, EUA: LINKEDIN, 2019. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/linkedin-revela-compet%C3%A2ncias-que-ser%C3%A3o-mais-em-2019-refkalefsky/>. Acesso em: 28 maio 2021.

LIMA, Antônio Almerico Biondi. **As Mutações do Campo Qualificação: Trabalho, Educação e Sujeitos Coletivos no Brasil Contemporâneo**, 2006. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16422/1/Tese-Final.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. Políticas de certificação de saberes do trabalho no Brasil: a construção da Rede Certific. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 209-225, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3715>. Acesso em: 16 out. 2021.

LIMA, Natália Valadares. **Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra**, 2015. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3HF2L>. Acesso em: 23 fev. 2020.

LIMA, Valéria Vernaschi. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface**, Marília, v. 9, n. 17, p. 369-79, mar./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a12.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

LOBO, Vinicius Gomes; ANZE, Viviani Renata. A importância estratégica da política pública de intermediação de mão de obra. **RCIPEA**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 53-64, ago. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3755>. Acesso em: 11 mar. 2023.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 5 nov. 2021.

MACIENTE, Aguinaldo Nogueira. A Mensuração das Competências Cognitivas e Técnicas das Ocupações Brasileiras. **IPEA**, Brasília, DF, v. 23, n. 2, p. 17-25, dez. 2012. Disponível em: <http://ipea.gov.br/radar/temas/mercado-de-trabalho/414-radar-n-23-a-mensuracao-das-competencias-cognitivas-e-tecnicas-das-ocupacoes-brasileiras>. Acesso em: 5 jan. 2020.

MACIENTE, Aguinaldo Nogueira. **A composição do emprego sob a ótica das competências e habilidades ocupacionais**. Brasília, DF: IPEA, 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6668/1/bmt60_composi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

MAGALHÃES, Guilherme Lins de. **Relações entre Estado e Empresariado no Sistema de Formação Profissional: uma visão comparada entre Brasil e Alemanha**. 2020. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/39033/1/2020_GuilhermeLinsdeMagalh%C3%A3es.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MAGALHÃES, Guilherme Lins de; CASTIONI, Remi. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dC5fb7qHcYKpsyjSnp6ZPry/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 528-545, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 fev. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 389-415, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MGG8gKTQGhrH7czngNFQ5ZL/>. Acesso em: 8 maio 2024.

MARQUES, Sandra Cardoso Alves. **Formação de adultos processo de reconhecimento, validação e certificação de competências**, 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu, Viseu, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/23999>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MARTINS, Denise da Fonseca. Orientação Profissional: Teoria e Prática. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 113-114, abr. 2008. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a14.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021

MAURY, Michel. Comment devenir ingénieur diplômé par l'État. **Centre Inffo**, Paris, v. 1, n. 176, jan./fev. 2020. Disponível em: <http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/a1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MCCLELLAND, David C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, Washington, v. 28, n. 1. p. 1-14, jan. 1973. Disponível em: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

MCCREADY, John Edward. **Using Technology to Overcome Barriers to the Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)**, 2018. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies The Open University, Campinas, 2002. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/54245/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MEDEIROS, Danilo Custódio de. **Impacto da formação profissional na empregabilidade dos egressos dos cursos de tecnologia do IFTM – Campus Uberlândia Centro**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: https://iftm.edu.br/visao/loader_anexo_cursos.php?src=240918125424_20170928_-_danilo_custodio_de_medeiros.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

MELLO, Viviane da Fraga. **Estudo sobre a evasão escolar no curso técnico subsequente em química na modalidade a distância no IFG Anápolis**. 2016. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2016. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1704/TCC%20-%20Viviane%20da%20Fraga%20Mello.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MELO-SILVA, Lucy Leal; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; SOARES, Dulce Helena Penna. A Orientação Profissional no contexto da Educação e Trabalho. **RBOP**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, p. 31-52, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n2/v5n2a05.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MÉNDEZ, Xavier; ANTÓN, Diego Maciá. Programa para la prevención del abandono escolar en formación profesional. **Revista de Educación**, Madrid, v. 0, n. 289, p. 377-390, jan./dez. 1989. Disponível em: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70196>. Acesso em: 15 maio 2021.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Experiência e Educação no Pensamento Educacional de John Dewey: Teoria e Prática em Análise. **Prometeus**, São Cristóvão, v. 11, n. 26, p. 1-16, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/8614>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MENEZES, Vitor Matheus Oliveira de. Qualificação profissional e Intermediação Pública de Mão de Obra: a Gestão do Mercado de Trabalho no Brasil, 1880-2017. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 30, n. 107, p. 626-655, out./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/issue/view/2411>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MERLE, Vincent. Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de

l'expérience. **La Revue de l'IREs**, Noisy-le-Grand Cedex, v. 0, n. 55, p. 43-78, abr. 2007. Disponível em: <http://www.ires.fr/index.php/publications-de-l-ires/item/2605-genese-de-la-loi-de-janvier-2002-sur-la-validation-des-acquis-de-l-experience>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MERLE, Vincent. **Vincent Merle (Cnam) dresse un bilan positif des 10 ans de la VAE et envisage des perspectives de développement**. Paris, FR: Center Inffo, 2012. Disponível em: <http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/d12.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MÉXICO. Governo do México. **Servicio Nacional de Empleo**. Cidade do México, MX: México, 2024. Disponível em: <https://www.empleo.gob.mx/acerca-sne>. Acesso em: 7 maio 2024.

MILLS, John; PLATTS, Ken; BOURNE, Michael; RICHARDS, Huw. **Competing Through Competences**. 1. ed. Londres: Cambridge University Press, 2002. Disponível em: <https://assets.cambridge.org/97805217/50301/sample/9780521750301ws.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

MONDINI, Vanessa Edy Dagnoni; FRONTELI, Marcio Henrique; MARTINEZ, Christina Hipólito. Avaliação dos egressos do curso técnico de administração do IFSC: formação profissional, empregabilidade e continuidade dos estudos. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 25, p. 105-123, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/642/412>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MONTEZANO, Lana; FRANÇA, Joysse Vasconcelos; SANTOS, Udinelli Alves da Silva; SILVA, Kleuton Izidio Brandão e; ISIDRO, Antonio. Panorama de duas décadas da literatura sobre certificação de competências profissionais em saúde. **RECAPE**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 33-54, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/54912>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://jesuegraciliano.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/2016_gustavohenriquemoraes.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. As Estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: Silêncios entre os números da formação de trabalhadores. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana M. O. da. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 151-185. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6989228. Acesso em: 6 nov. 2021.

MORETTO, Amilton J.; PRONI, Marcelo Weishaupt. O desemprego no Brasil: análise da trajetória recente. **Revista Economia e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 7-35, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/economia/article/view/11947>. Acesso em: 11 mar. 2021.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. **Escassez de força de trabalho**: uma revisão da literatura internacional e interpretação dos resultados empíricos referentes ao Brasil. Brasília, DF: IPEA, 1990. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4223/1/td_2086.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M.; MACIENTE, Aguinaldo Nogueira; ASSIS, Lucas Rocha Soares de. **As Ocupações de Nível Superior que mais Geraram Empregos entre 2009 e 2012**. Brasília, DF: IPEA, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/radar/temas/educacao/489-radar-n-27-as-ocupacoes-de-nivel-superior-que-mais-geraram-empregos-entre-2009-e-2012>. Acesso em: 22 abr. 2020.

NATAL, Ana Paula; ALVES, Mariana Gaio. Políticas de aprendizagem ao longo da vida em Portugal: Controvérsias na esfera pública em torno da Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2013). **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 29, n. 1, p. 121-153, jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37446772007.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

NOBRE, Ana Luiza; OTTE, Janete. A evasão na educação a distância: analisando a realidade do curso técnico em alimentação escolar do programa PROFUNCIONÁRIO. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 313-327, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/428>. Acesso em: 26 abr. 2021.

NORONHA, Ana Paula Porto; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 11, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/QTCPgTVMrmP77CPC6FXFgzK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning**. Paris: OECD Publishing, 2005. *E-book*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34376318.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Reconnaitre l'apprentissage non formel et informel**: résultats, politiques et pratiques. Paris: OECD Publishing, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://www.cicic.ca/docs/oecd/rnfil.fr.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills**. Paris: OECD Publishing, 2016. *E-book*. Disponível em: https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills_Matter_Further_Results_from_the_Survey_of_Adult_Skills.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **African Economic Outlook 2017**. Paris: OECD Publishing, 2017. *E-book*. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/development/african-economic-outlook-2017_aeo-2017-en. Acesso em: 18 maio 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; CHASE, JPMorgan.

Skills For Jobs. Paris: OECD Publishing, 2018. *E-book*. Disponível em: https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/data/Skills%20SFJ_PDF%20for%20WEBSITE%20final.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **COVID-19 in Latin America and the Caribbean: Regional socioeconomic implications and policy priorities.** Paris: Paris, FR: OECD, 2020a. Disponível em: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/covid-19-in-latin-america-and-the-caribbean-regional-socio-economic-implications-and-policy-priorities-93a64fde/>. Acesso em: 23 maio 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2020.** Paris: OECD Publishing, 2020b. *E-book*. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en. Acesso em: 3 maio 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Adult education level (indicator).** Paris: OECD Publishing, 2021a. *E-book*. Disponível em: <https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm>. Acesso em: 15 maio 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Better Life.** Paris, FR: OECD, 2021b. Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/>. Acesso em: 15 maio 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Skills Outlook 2021: Learning for Life.** Paris, FR: OECD, 2021c. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en. Acesso em: 15 maio 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education in Brazil: an international perspective.** Paris: OECD Publishing, 2021d. *E-book*. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil_60a667f7-en. Acesso em: 20 set. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2023.** Paris: OECD Publishing, 2024a. *E-book*. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en. Acesso em: 1 maio 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA Vocational Education and Training (VET) Assessment and analytical framework.** Paris: OECD Publishing, 2024b. *E-book*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/pisa-vocational-education-and-training-vet-b0d5aaf9-en.htm>. Acesso em: 6 abr. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Data Explorer.** Paris, FR: OECD, 2024c. Disponível em: [https://data-explorer.oecd.org/?lc=en&pg=0&fs\[0\]=Topic%2C1%7CEconomy%23ECO%23%7CShort-term%20economic%20statistics%23ECO_STS%23&fc=Topic&bp=true&snb=26](https://data-explorer.oecd.org/?lc=en&pg=0&fs[0]=Topic%2C1%7CEconomy%23ECO%23%7CShort-term%20economic%20statistics%23ECO_STS%23&fc=Topic&bp=true&snb=26). Acesso em: 28 abr. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Vocational Education and Training (VET) and Adult Learning.** Paris, FR: OECD, 2024d. Disponível em: [https://data- https://www.oecd.org/education/innovation-](https://data-https://www.oecd.org/education/innovation-)

education/vet.htm#:~:text=Vocational%20Education%20and%20Training%20(VET)%20ensures%20skills%20development%20in%20a,school%2Dto%2Dwork%20transition. Acesso em: 28 maio 2024.

OFQUAL. Office of Qualifications and Examinations Regulation. **Statistics at Ofqual**. Londres, UK: OFQUAL, 2021. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual/about/statistics>. Acesso em: 15 maio 2022.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Servicios Públicos de Empleo En América Latina Y El Caribe - Colombia**. Genebra, CH: OIT, 2015a. Disponível em: <https://www.ilo.org/es/media/439336/download>. Acesso em: 2 maio 2024.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Servicios Públicos de Empleo En América Latina Y El Caribe - Uruguay**. Genebra, CH: OIT, 2015b. Disponível em: <https://www.ilo.org/es/media/439276/download>. Acesso em: 2 maio 2024.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Marco operativo y funcional de los servicios públicos de empleo en América Latina**. Genebra, CH: OIT, 2021. Disponível em: https://ilo.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay/alma994897623402676/41ILO_INST:41ILO_V2. Acesso em: 2 maio 2024.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Public employment services and active labour market policies for transitions**. Genebra, CH: OIT, 2023. Disponível em: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_888350.pdf. Acesso em: 2 maio 2024.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **C088 - Convenção sobre Serviços de Emprego, 1948 (Nº 88)**. Genebra, CH: OIT, 2024. Disponível em: https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB%3A12100%3A0%3A%3ANO%3A12100%3AP12100_INSTRUMENT_ID%3A312233%3ANO. Acesso em: 2 maio 2024.

OLIVEIRA, Guilherme Resende; OLIVEIRA, Felipe Resende; TERRA, Rafael; ZOGHB, Ana Carolina. Efeitos do Programa de Qualificação Profissional Bolsa Futuro na Empregabilidade e Salário dos Trabalhadores. **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 4-15, abr. 2019. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1858/1281>. Acesso em: 1 mar. 2023.

OLIVEIRA, Jamille de Amorim; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Perfil e Percepções Sobre a Prática Pedagógica do Professor Bacharel na Educação Profissional. **Holos**, Natal, v. 3, n. 34, p. 348-366, ago./set. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6998>. Acesso em: 14 abr. 2020.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de; COSTA, Graça dos Santos. A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades curriculares. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 48-77, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7336/5123>. Acesso em: 5 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. Educação, pobreza e emprego: uma análise a partir das categorias

escolaridade, gênero e cor. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 687-719, maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2013v31n2p687/pdf_13. Acesso em: 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Nota técnica do Sistema ONU no Brasil sobre o Enem**. Nova Iorque, EUA: ONU, 2020a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/nota-tecnica-do-sistema-onu-no-brasil-sobre-o-enem-2010/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond**. Nova Iorque: ONU, 2020b. *E-book*. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **ESG - Pacto Global**. Nova Iorque, EUA: ONU, 2024. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/esg/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/perspectivas-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio-proposta-de-diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. **Metodologia Científica**. São Paulo: Futura, 1998.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. especial, p. 992-999, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Bbp7hnp8TNmBCWhc7vjbXgm/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PAULOS, Catarina; BALÃO, Luís; PAULO, Manuela; FERNANDES, Pedro. **O impacto dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências na vida dos adultos**: contribuições de um centro novas oportunidades. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013. *E-book*. Disponível em: https://www.academia.edu/33717391/O_impacte_dos_processos_de_reconhecimento_valida%C3%A7%C3%A3o_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_compet%C3%Aancias_na_vida_dos_adultos_Contribui%C3%A7%C3%B5es_de_um_Centro_Novas_Oportunidades._The_impact_of_the_recognition_of_prior_learning_in_the_lives_of_adults_Contributions_of_an_adult_education_center_. Acesso em: 14 dez. 2019.

PEREIRA, L.; COSTA, S. da. Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 14, n. 2, p. 239-257, nov. 2012. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/2549>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como

efeito colateral das políticas de responsabilização. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5013/3642>. Acesso em: 5 nov. 2021.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1999a.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1999b.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2000.

PETRÓ, Vanessa; CRIZEL, Lilian Escandiel; NEIS, Débora. Rede Certific: uma experiência de Certificação de Saberes. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 31, p. 17-38, abr. 2017. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/643>. Acesso em: 14 abr. 2020.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

PORTUGAL. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. **Documentos**. Lisboa, PT: ANQEP, 2020a. Disponível em: <https://www.anqep.gov.pt/np4/home.html>. Acesso em: 8 jun. 2021.

PORTUGAL. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. **Qualifica**. Lisboa, PT: Qualifica, 2020b. Disponível em: <https://www.qualifica.gov.pt/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

PORTUGAL. Programa Nacional de Reformas. **Qualifica**. Lisboa, PT: Qualifica, 2020c. Disponível em: <https://www.qualifica.gov.pt/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PRESCHOLDT, Soraya Gama de Ataíde; SOUZA, Renata Silva; VARGAS, Marineia Quinelato Viale. Precarização do Trabalho no Setor de Serviços em Tempos de Capitalismo Contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 22, n. 2, p. 1157-1178, out. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321158845028/html/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

RAJADURAI, Jegatheesan; SAPUAN, Noraina Mazuin; DAUD, Salina; ABIDIN, Nurazariah. The Marketability of Technical Graduates from Higher Educational Institutions (HEIs) Offering Technical and Vocational Education and Training (TVET): A Case from Malaysia. **Asia-Pacific Education Researcher**, Malásia, v. 27, n. 2, p. 137-144, abr. 2018. Disponível em: <https://pure.uniten.edu.my/en/publications/the-marketability-of-technical-graduates-from-higher-educational->. Acesso em: 1 mar. 2020.

RAMOS, Mozart Neves. O impacto da educação para o trabalho na sociedade brasileira. **Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 6-17, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/93>. Acesso em: 1 nov. 2021.

RASQUILHA, Luis; VERAS, Marcelo. **Educação 4.0: O mundo, a escola e o aluno na**

década 2020-2030. Campinas: Unità, 2019.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e Formação do Professor de Educação Profissional Técnica**. 1. ed. São Paulo: Senac, 2009.

RIBEIRO, Miguel Marques. O(s) Trabalho(s) Educativo(s) no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Contributos para a transformação dos ofícios de ensinar e de aprender em educação de adultos. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 31, p. 123-142, dez. 2010. Disponível em:

https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC31/ESC31_MiguelMarquesRibeiro123-142.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

RIBEIRO, Rute Alexandra A. P. **O Empreendedorismo no Ensino Profissional**: um estudo de caso sobre a promoção do Empreendedorismo no processo ensino-aprendizagem num Curso Profissional. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Multimédia) - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/68653/2/26632.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICO, Hugo Miguel Giões. **O impacto do aumento das habilitações escolares através do Processo RVCC numa pequena comunidade rural do Alentejo**: um estudo de caso. 2021. 461 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora, Évora, 2021. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/29968>. Acesso em: 16 mar. 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Cristino Cesário; VIEIRA, Maria Clarisse. O que dizem professores/as da educação de jovens e adultos sobre a interdisciplinaridade dificuldades e possibilidades de uma práxis transformadora. **RIE**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 33-47, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51239>. Acesso em 05 nov. 2021.

RODRIGUES, Miguel Antônio; FERNANDES, Ronaldo Sousa; SANTOS, Dayonne Soares dos; LIMA JÚNIOR, Cristovam Alves de; SILVA, Ewerton Gasparetto da. Repercussão dos cursos técnicos do IFPI na inserção de egressos no mercado de trabalho: um estudo no Campus de Uruçuí. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 14, n. 26, p. 1532-1540, dez. 2017. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2017b/soc/repercussao%20dos%20cursos.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SÁ FILHO, Paulo de; CARVALHO, Marco Antônio de. Estado da Arte: causas da evasão escolar na Educação Profissional e Tecnológica a Distância. **Revista EducaOline**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 16-32, set./dez. 2020. Disponível em:

<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=download&path%5B%5D=1119&path%5B%5D=887>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. Penso: Editora, 2013.

SANTOS, Anderson George Rafael. A evasão nos cursos de graduação a distância UAB/Unimontes no polo de São João da Ponte/MG. **Revista Multitexto**, Montes Claros, v. 2, n. 1, p. 30-34, fev. 2014. Disponível em: <https://doaj.org/article/3f06cd590b2047f1a2a9ba76c7dd71da>. Acesso em: 15 maio 2021.

SANTOS, Armando Cuesta. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. **Revista de Administração**, São Paulo, v.36, n.2, p.25-32, abr./jun. 2001. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/v36n2p25a32.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**. São Paulo: SEE, 2009. v. 1. Disponível em: https://saesp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia_2019.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. **Revista Sociologia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 147-158, out. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/download/86429/89086/121749>. Acesso em: 1 set. 2021.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RtKWfZVbWckMT8H3QLZWqqp/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2021.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644041/11485>. Acesso em: 1 set. 2021.

SCHWARTZ, Yves. Disciplina epistêmica disciplina ergológica paideia e politeia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 126-149, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643974>. Acesso em: 1 set. 2021.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2010.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Data MPE Brasil**. Brasília, DF: Sebrae, 2023. Disponível em: <https://datampe.sebrae.com.br/profile/geo/goiania>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Avaliação e Certificação de Competências**. 2. ed. Brasília, DF: Senai, 2004a.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Comitê Técnico Setorial: Estrutura e**

Funcionamento. 2. ed. Brasília, D: Senai, 2004b.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Metodologia Elaboração de Desenho Curricular Baseado em Competências**. 2. ed. Brasília, DF: Senai, 2004c.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Elaboração de Perfis Profissionais**. 2. ed. Brasília, DF: Senai, 2004d.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Elaboração de Desenho Curricular**. 3. ed. Brasília, DF: Senai, 2009a.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Elaboração de Perfis Profissionais por Comitês Técnicos Setoriais**. 3. ed. Brasília, DF: Senai, 2009b.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Série Metódica Ocupacional - SMO**. 1. ed. São Paulo: Senai/SP, 2012.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Metodologia SENAI de Educação Profissional**. 1. ed. Brasília, DF: Senai/DN, 2013.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Guia de Implantação de Processos de Certificação Profissional**. 1. ed. Brasília, DF: Senai, 2016.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Matriz de Competências Soft Skills**. Brasília, DF: CNI, 2019a.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Metodologia SENAI de Educação Profissional**. 1. ed. Brasília, DF: Senai/DN, 2019b.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Rubricas de Avaliação Soft Skills**. Brasília, DF: CNI, 2019c.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Análises constantes garantem um ensino de qualidade**. Brasília, DF: CNI, 2020. Disponível em:

<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/educacao-profissional/sobre-educacao-profissional/sistemas-de-avaliacao/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Agência de notícias da indústria**. Brasília, DF: Senai/DN, 2023a. Disponível em:

<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/844-dos-ex-estudantes-senai-de-cursos-tecnicos-de-nivel-medio-estao-empregados/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: Senai/DN, 2023b. Disponível em:

<https://www.portalsaep.senai.br>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Estrutura Institucional**. Brasília, DF: Senai/DN, 2024a. Disponível em:

<https://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/estrutura-institucional/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Institucional**. Brasília, DF: Senai/DN, 2024b. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/#carrossel>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Quadro de Soft Skills**. Brasília, DF: CNI, 2024c. Disponível em: <https://recursosdidaticos.senai.br/html/softskills/index.html#1>. Acesso em: 7 abr. 2024

SERRA, Neusa; FERNÁNDEZ, Rafael Saad. Economia Criativa: da Discussão do Conceito à Formulação de Políticas Públicas. **RAI Revista de Administração e Inovação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 355-372, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809203916302091>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SESI. Serviço Social da Indústria. **Metodologia de Reconhecimento de Saberes - MRS: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para a Educação de Jovens e Adultos SESI/ Serviço Social da Indústria**. 1. ed. Brasília, DF: Sesi/DN, 2016.

SESI. Serviço Social da Indústria. **Regimento do Projeto SESI para a EJA**. 1. ed. Brasília, DF: Sesi/DN, 2017.

SHARPE, Bill. **Three Horizons: The Patterning of Hope**. Londres, Triarchy Press, ed. 2, 2013.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Do saber ao sabor: estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho**. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016a. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20978>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SILVA, Carlos Manuel Mendes da. **Estudo das Competências Pessoais e Interpessoais de acordo com as Soft Skills e Hard Skills e os Empresários das PMES**. 2012. 50 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos) - Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia, Vila Nova de Gaia, 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/4051/TRABALHO%20CARLOS%20SILVA%20DISSERT.pdf?sequence=1>. Acesso em: 1 mar. 2020.

SILVA, Daniela Andrade. A Educação/Formação de Adultos no jogo entre o global e o local. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, v. Extr, n. 7, p. 60-64, nov. 2015. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.07.608/pdf_196. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. contínuo, p. 1-20, jun. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199889>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. Plano Nacional de Educação e seus

desdobramentos sobre as Novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Profissional: Identidades Profissionais em Construção. **Holos**, Natal, v. 6, n. 32, p. 156-177, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986/1575>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SILVA, Gleiciane Marcelino da. **Mercado de Trabalho e Bolsa Família**: políticas de emprego e inserção laboral dos beneficiários do Distrito Federal (2015-2018). 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Governança e Desenvolvimento) - Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4340/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gleiciane%20Marcelino%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Helena Marlene Ribeiro da. **A aprendizagem baseada em projetos**: como metodologia alternativa de ensino-aprendizagem. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º do Ensino Básico) - Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Penafiel, 2015. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24970/1/RelatorioFinal_HelenaSilva%28Secured%29.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

SILVA, Janaina Marques. **Certificação profissional de trabalhadores e trabalhadoras de materiais recicláveis**: reflexões para a construção de uma política pública. 2013. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Silva%2C+Janaina+Marques&type=author>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SILVA, João Luiz; OLIVEIRA, Marco Antônio Fernandes; ANGNES, Derli Luís. Avaliação de competências em incubadora tecnológica universitária para seleção e educação empreendedora. **Revista da Educação Superior do Senac-RS**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 1-12, dez. 2020. Disponível em: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/790>. Acesso em: 25 maio 2021.

SILVA, Juana; DIAS, Paulo Coelho; SILVA, Maria Cristina Madeira. Fatores de influência no processo de evasão escolar em três cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Revista UIIPS**, Santarém, v. 5, n. 3, p. 6-21, dez. 2017. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:ojs.revistas.rcaap.pt:article/14522>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, Lauriana Corrêa da. Fatores que Incidem na Evasão Escolar dos Estudantes da Primeira Etapa do Ensino Médio - EJA: Revisão de Literatura. **RACE**, Assunção, v. 9, n. 1, p. 170-189, abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/article/view/1402>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA, Nélio Fernando da Fonsêca Aguiar e. **Educação profissionalizante e evasão escolar**: um estudo sobre o programa Senac de Gratuidade - Recife. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Escolar) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:recil.grupolusofona.pt:10437/8358>. Acesso em: 15

maio 2021.

SILVA, Nilce da. Da Inadequação do Termo Analfabetismo: da necessidade de novos conceitos para a compreensão do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. **Spectrum**, Viseu, v. esp, n. 29, p. 157-161, jun. 2004. **Pátio-Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 29, p. 44-46, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/590/1/Da%20inadequa%c3%a7%c3%a3o%20do%20termo.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, Rita de Cássia Santos da; SOUSA, Evanilde Almeida Araújo; QUEIROZ, Joane Mary Araújo de; ONOFRE, Joelson Alves. As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica. **Revista EJA em Debate**, Coqueiros, v. 8, n. 13, p. 1-18, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA, Sandro Pereira. **O paradigma de sistema público de emprego da OIT e a sua construção histórica no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2020. E-book. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2562.pdf. Acesso em: 6 nov. 2021.

SILVA, Susiane de Santana M. O. da; SANTOS, Robson dos; MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. Panorama da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana M. O. da. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: INEP, 2020. p. 151-185. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6989228. Acesso em: 6 nov. 2021.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Noções de Competência: possíveis evidências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 31-47, jan. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/9190>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. esp, n. 33, p. 5-16, out. 1995. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pnaic/files/2018/06/LINGUA-ESCRITASOCIEDADE-E-CULTURA-RELA%C3%87%C3%95ES-DIMENS%C3%95ES-E-PERSPECTIVAS.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

SOUZA, Ana Célia de. **A evasão no Curso Técnico Subsequente em Secretaria Escolar no campus São Sebastião do Instituto Federal de Brasília: uma questão de gênero?** 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2016. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio.ipsantarem.pt:10400.15/1579>. Acesso em: 15 maio 2021.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antônio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>. Acesso

em: 5 nov. 2021.

SOUZA, Rodrigo Leme. Um breve comentário do mercado de trabalho do Brasil. **Revista de Ciências Empresariales y Sociales**, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 26-41, jan./jun. 2020.

Disponível em:

http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/4890/Leme-Souza_Uma_breve_comentario.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 abr. 2021.

SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **RBOP**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 1-11, jan./jun. 2003. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a02.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

STANFORD. University. **Stanford Digital Transformation Certificate**. Disponível em:

<https://online.stanford.edu/programs/stanford-digital-transformation-certificate>. Acesso em: 27 maio 2021.

SUIÇA. Secretaria de Estado de Educação, Pesquisa e Inovação. **Vocational Education and Training (VET)**. Berna: CH, 2024. Disponível em:

https://www.eda.admin.ch/content/dam/countries/countries-content/united-states-of-america/en/news/Apprenticeship-Brochure-USA_EN.pdf. Acesso em: 20 abr. 24.

SWIATKIEWICZ, Olgierd. Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 663-687, set. 2014.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512014000300008&script=sci_abstract&tlng=pt)

[39512014000300008&script=sci_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512014000300008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 1 mar. 2020.

TANAJURA, Leandro L. C.; BEZERRA, Amanda A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan./jun., 2015. Disponível em:

<https://periodicos.unisantana.br/index.php/Pesquisaeduca/article/view/486>. Acesso em: 8 maio 2024.

TÁVORA, Antónia; VAZ, Henrique; COIMBRA, Joaquim. Educação e formação de adultos em Portugal: a história de uma alternância de políticas sem alternativa social. *In*: ALVES, Natália; CAVACO, Carmen; GUIMARÃES, Paula; MARQUES, Marcelo. **Educação e formação de adultos em Portugal**: a história de uma alternância de políticas sem alternativa social. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013. p. 17-28. *E-book*. Disponível em:

<https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/29766/1/ATAS-FINAL.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

TAFNER, Paulo. **Brasil**: o estado de uma nação - mercado de trabalho, emprego e informalidade. Brasília: IPEA, 2006. E-book. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_brasil_desenv_en_2006.pdf. Acesso em: 6 nov. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOLEDO, Rubens F.; JACOBI, Pedro R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimento e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173,

jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/2mvG3KN6LYgKJ8w8fZRL3YH/?lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2024.

TPE. Todos Pela Educação (TPE). **Observatório PNE - EJA integrada à Educação Profissional**. São Paulo: TPE, 2020. Disponível em:

<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/eja-integrada-a-educacao-profissional>. Acesso em: 15 abr. 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/t6DPZ8b3MLgJLF6zGVN4C8r/?lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2024.

TROVÃO, Cassiano José Bezerra Marques; ARAÚJO, Juliana Bacelar de. Mercado de trabalho formal no Nordeste: uma análise do período 2004-2017. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 50, n. 1, p. 23-45, 2019. Disponível em:

<https://www.bnb.gov.br/revista/index.php/ren/article/download/709/752>. Acesso em: 22 jan. 2023.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Guia de elaboração de itens: Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica - SAEP**. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd, 2013.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **2020 Global Education Monitoring Report Inclusion and education: All means all**. Montreal: Unesco, 2020a. *E-book*. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>. Acesso em: 10 maio 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; EUROSTAT, Gabinete de Estatísticas da União Europeia. **UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications**. Montreal, Paris, Luxembourg: Unesco-UIS/OECD/EUROSTAT, 2020b. *E-book*. Disponível em:

<http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-iscled>. Acesso em: 18 set. 2021.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **2024 Global Education Monitoring Report: Gender report – Technology on her terms**. Paris: Unesco, 2024. *E-book*. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389406/PDF/389406eng.pdf.multi>. Acesso em: 10 maio 2024.

UNIÃO EUROPEIA, eLene4work European United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Soft skills structure**. Bruxelas, BE: Erasmus, 2021. Disponível em: <http://elene4work.eu/el4w-project/>. Acesso em: 10 maio 2021.

UNICEF. United Nations International Children's Emergency Fund. **Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe**. Brasília, DF: Unicef Brasil, 2021a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula>

na-america-latina-e-no-caribe. Acesso em: 23 maio 2021.

UNICEF. Nations International Children's Emergency Fund. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série**. Brasília, DF: Unicef Brasil, 2021b. *E-book*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 1 nov. 2021.

VALE, Sandra Maria do; FERREIRA, Carlos Alberto. Representações de formadores sobre a avaliação das aprendizagens em educação de adultos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 528-545, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00528.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, História e Experiência: trajetórias de educadores de Jovens e Adultos no Brasil**. 2006. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-6VZL86/1/2000000111.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.

VIEIRA, Maria da Solidade Oliveira Cesário; GOMES, Danilo Cortez; SILVA, Joselly Medeiros Tavares. O papel do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) para a qualificação e empregabilidade: Um estudo dos egressos do curso de informática do IFRN em Currais Novos/RN. **Holos**, Natal, v. 1, n. 27, p. 168-181, jan. 2011. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/514/425>. Acesso em: 18 abr. 2020.

VIEIRA, Priscila Faria. **A experiência da procura de trabalho: interações, vivências e significados**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2012.

WALLACE, Susan. **A Dictionary of Education**. 2. ed. Oxônia: Oxford University Press, 2015. Disponível em: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199679393.001.0001/acref-9780199679393>. Acesso em: 15 jun. 2021.

WEF. World Economic Forum. **The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution**. Davos, SU: WEF, 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>. Acesso em: 2 mar. 2020.

WEF. World Economic Forum. **Eight Futures of Work**. Genebra: World Economic Forum, 2018. *E-book*. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Eight_Futures.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

WEF. World Economic Forum. **The Future of Jobs Report 2020**. Davos, SU: WEF, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>. Acesso em: 2 mar. 2020.

WEF. World Economic Forum. **The Future of Jobs Report 2023**. Davos, SU: WEF, 2023. Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>.

Acesso em: 7 abr. 2024.

WIKLE, T. A.; FAGIN, T. D. Hard and Soft Skills in Preparing GIS Professionals: Comparing Perceptions of Employers and Educators. **Transactions in GIS**, Trier, v. 19, n. 5, p. 641-652, out. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/10928358/Hard_and_Soft_Skills_in_Preparing_GIS_Professionals_Comparing_Perceptions_of_Employers_and_Educators. Acesso em: 1 mar. 2020.

WOLF, Alison. Portfolio Assessment as National Policy: The National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Londres, v. 5, n. 3, p. 413-445, jul. 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050306>. Acesso em: 15 jun. 2021.

YOUNG, Michael. **National Vocational Qualifications in the United Kingdom: Their origins and legacy**. Genebra: International Labour Organization, 2010. *E-book*. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_145934.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. Organização qualificante e modelos da competência: que razões? que aprendizagens? **Revista Europeia**, Paris, v. 95, n. 5, p. 5-10, maio 1995. Disponível em: <https://www.cedefop.europa.eu/files/5-pt.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

ZARIFIAN, Philippe. Le modèle de la compétence. **Éditions Liaisons**, Paris, v. 31, n. 1, p. 1-4, mar. 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/osp/4897>. Acesso em: 8 set. 2021.

**APÊNDICE A - Memorial do Pequeno Príncipe ao Método de Reconhecimento,
Validação e Certificação de Competências: uma jornada que iniciou com duas léguas**

MEMORIAL

Um Homem Também Chora (Guerreiro Menino)

[...]
 “O homem se humilha,
 se castram seu sonho;
 e o seu sonho é sua
 vida
 e a vida é o trabalho,
 e sem o seu trabalho,
 o homem não tem
 honra
 e sem a sua honra se
 fere, se mata.
 Não dá pra ser feliz,
 não dá pra ser feliz”
 [...]

(Gonzaguinha)

Gostaria de apresentar, inicialmente, os motivos que me levaram a pesquisar o tema de reconhecimento, validação e certificação de competências, fazendo referência a Saviani (2007, p. 152-153) que afirma que "[...] o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas [...] e que a essência do homem é o trabalho [...] e que a origem da educação coincide com a origem do homem". Dessa forma, podemos observar que o trabalho e a educação estão correlacionados desde os primórdios da existência humana. No entanto, é importante ressaltar que, assim como o trabalho mencionado pelo autor não deve ser confundido com o *tripalium* (um instrumento de tortura), a educação também não deve ser limitada aos contextos formais.

Com base nessa concepção de trabalho e educação, percebi que as experiências que vivenciei em minha trajetória, tanto profissional quanto pessoal, foram estimuladoras para propor um método de reconhecimento, validação e certificação de competências. Essas experiências estão profundamente enraizadas em minha memória e envolvem pessoas e fatos que contribuíram e ainda contribuem para minha formação, reforçando que é possível desenvolver habilidades e conhecimentos fora dos ambientes escolares.

Nasci em 1983, na cidade de Barra do Garças - MT, mas, até os meus 8 anos de idade, morei do outro lado dos rios Araguaia e das Garças, em Aragarças - GO. Por essa razão, considero-me um mato-grossense goiano. Sou casado com Angelita, pai de Paola e Luísa, filho

de Paulo de Sá e Maria Madalena, e tenho dois irmãos, Alexandre e Márcia. É importante mencionar minha família no início desta pesquisa, pois eles tiveram uma importância fundamental em minha área acadêmica e profissional, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades ao longo da minha vida. Portanto, não é possível precisar o início do desenvolvimento dessas áreas, mas tenho em minha memória as competências e os conhecimentos que desenvolvi no seio familiar (Figura 26). Isso se deve ao fato de que essas experiências começaram antes mesmo de eu ingressar formalmente na escola.

Figura 26 - Momentos Inesquecíveis



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Meus pais sempre tiveram um grande desejo de aprender, mesmo sendo de origem muito pobre e enfrentando as barreiras socioeconômicas impostas às classes mais desfavorecidas do país. Por exemplo, meu pai nasceu no início da década de 1950, quando o acesso à educação formal era praticamente exclusivo de um determinado grupo social. Sendo pobre, negro e filho de pais com pouca escolaridade, ele teve de superar muitos obstáculos para obter sua formação, mas conseguiu. Como o mais velho de oito irmãos, ele teve a coragem de percorrer diariamente quase duas léguas com sua mochila de saco de arroz para ir à escola, na esperança de abrir caminhos para si e para sua família.

Assim como meu pai, minha mãe também teve de enfrentar desafios para obter sua formação, tendo de conciliar trabalho e estudo desde jovem, uma realidade que ainda permeia a sociedade brasileira nos dias atuais. Sou profundamente grato a Deus por eles terem vencido todas as adversidades e nos proporcionado uma vida melhor. Foi nesse cenário de perseverança

e busca por conhecimento que se iniciou o meu desenvolvimento e formação.

Meu pai construiu a casa própria sem possuir diplomas ou certificados em engenharia, mestre de obra, electricista, carpintaria ou encanamento. Mesmo trabalhando como militar em tempo integral e professor noturno de adultos, ele construiu uma casa de 221m² em 8 anos, utilizando 72.500 tijolos sem furo (Figura 27). A casa foi projetada para incluir uma biblioteca com mais de cinco mil livros de diferentes temas, incluindo *O Pequeno Príncipe*, que meu pai usou para me ensinar as primeiras letras e melhorar minha habilidade de leitura, e Cálculo 2, que ele utilizava em suas aulas.

Figura 27 - Casa em construção



Fonte: Arquivo pessoal⁴³ (2021).

Cresci num ambiente em que a teoria se alinhava com a prática, onde a biblioteca convivia com o "canteiro de obras". Refiro-me à nossa casa como "canteiro de obras", pois, quando nos mudamos para lá, era apenas um terreno com piso de terra e paredes sem reboco. Mudávamos de cômodo a cômodo, à medida que eram finalizados, como mostrado na Figura 27. No entanto, vale destacar que não era apenas a casa que estava em construção, mas todos nós que ali residíamos. Era um lugar de muita alegria, onde meus pais trabalhavam em duas ou três jornadas, atuando como mestres de obra, pedreiros, carpinteiros, educadores, enquanto eu e meus irmãos éramos aprendizes de artífices, educandos numa jornada de conhecimento contínuo. Aprendíamos, experimentávamos, empreendíamos e, com isso, fomos levados a compreender a nós mesmos e aos outros.

Assim, teve início minha jornada de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades,

⁴³ As fotos expostas neste capítulo foram enviadas por minha mãe pelo WhatsApp. Decidi mantê-las sem edição, pois reforçam que habilidades podem ser desenvolvidas em diversos contextos, como discutido ao longo deste estudo.

tanto na vida acadêmica quanto profissional, num ambiente onde coexistiam Teixeira, Tijolo, Lispector, Amor, Cerrote, Meireles, Ética, Cimento, Moraes, Respeito, Timóteo, Perseverança, Charles, Stewart e muitos outros, todos ensinando e aprendendo juntos. Esse ambiente se opunha ao modelo escolar que eu experimentei em parte da minha vida, que seguia o paradigma da educação bancária, em que apenas um indivíduo detém o conhecimento, como explica Freire (1987).

O contexto que marcou minha infância (Figura 28), ilustrado nas fotos, perdurou ao longo dos anos. Recordo-me, por exemplo, de ajudar meu pai na confecção dos tamboretas em que sentávamos nas noites estreladas para aprender sobre as constelações, como o Cruzeiro do Sul e as Três Marias. Lembro também de termos construído um quarto adicional em nossa casa no Amazonas para hospedar Roberto, amigo que se tornou irmão. Com minha mãe, que era uma excelente negociadora e gestora, vivi experiências únicas, como as viagens noturnas de ônibus para comprar roupas em Goiânia para revender em Aragarças e região, ou os momentos dedicados a me ensinar a arte culinária e outras habilidades cotidianas em nosso lar.

Figura 28 - Começo



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Atualmente, quando me questionam sobre a origem das minhas habilidades em negociação, se foram adquiridas na faculdade de Administração, ou quando presumem que sou engenheiro por ter conhecimento em algumas técnicas de construção civil, hidráulica, elétrica e outras, apenas sorrio e compartilho sobre as experiências que tive com meus pais. Afinal,

tenho a convicção de que foi nesses momentos que grande parte desses conhecimentos e habilidades foram desenvolvidos.

Além dos fatos já mencionados, outras experiências que vivi na minha vida acadêmica e profissional motivaram-me a realizar a presente pesquisa. Estes dois aspectos ocorreram simultaneamente, uma vez que eu tive de equilibrar trabalho e estudos, como a maioria dos jovens universitários fazem. Segundo o IBGE (2020), entre os jovens de 19 a 24 anos que estudam, o percentual daqueles que também trabalham aumentou de 45,4%, em 2016, para 48,3%, em 2019.

Além disso, destaco que sou um ex-aluno da rede pública de ensino e, por não ter habilidades excepcionais como meu pai, que era um dos poucos estudantes provenientes de escolas públicas a conseguir passar em um vestibular para uma universidade pública em cursos altamente competitivos, optei por uma universidade particular que fosse acessível financeiramente e oferecesse o curso de Psicologia que eu desejava, mas, infelizmente, não encontrei. Por isso, escolhi a Administração de Empresas como minha segunda opção e devo dizer que foi uma das melhores escolhas que já fiz. Na época em que ingressei na universidade, em 2004, apenas 33% dos estudantes que haviam cursado todo o ensino médio em escolas públicas eram admitidos em universidades públicas, segundo dados do Inep de 2008. Desde então, a situação tem mudado gradualmente devido a políticas de cotas, como a Lei 12.711/2012, que reserva 50% das vagas nas universidades federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas.

Devido a uma carga horária de trabalho semanal superior a 44 horas, tornou-se difícil conciliar trabalho e estudos, uma questão que é comum no sistema educacional do Brasil. Como resultado, eu me matriculei em um curso a distância, onde, além das competências oferecidas na estrutura curricular, desenvolvi habilidades próprias dessa modalidade de ensino, como gerenciamento de tempo, proatividade, autonomia nos estudos e habilidades de pesquisa, entre outras. Com isso, passei de uma abordagem estudantil receptiva, que é típica de uma educação bancária, onde os estudantes são apenas receptores de conteúdo, para uma abordagem em que eu me tornei o centro do processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1987).

Romper com a estrutura mental gerada pela educação básica foi um processo desafiador, mas os resultados dessa mudança são significativos em minha jornada. Ao perceber que poderia gerir meu processo de ensino-aprendizagem, fiquei fascinado em aprender cada vez mais, o que me levou a realizar uma segunda graduação em Teologia e quatro pós-graduações, incluindo um MBA em Gestão Estratégica de Negócios, Gestão de Empresas Sucroalcooleiras,

Metodologias e Gestão para Educação a Distância, e Processos e Produtos Criativos, além do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e a licenciatura em Pedagogia. Recentemente, tive a oportunidade de cursar o Doutorado em Educação, graças a Deus!

As habilidades que desenvolvi na educação a distância não apenas impulsionaram meu crescimento acadêmico, mas também me permitiram construir grande parte da minha carreira até o momento. Comecei minha trajetória profissional na área educacional como assistente administrativo na faculdade onde me formei e, posteriormente, assumi o papel de tutor, uma atividade que também desempenhei na Universidade Federal do Mato Grosso. Na Universidade Anhanguera, atuei como professor tutor presencial e tive a oportunidade de trabalhar com profissionais com os quais aprendi muito e sou extremamente grato a eles. Essa fase inicial da minha carreira em Barra do Garças foi encerrada com uma breve passagem pelo Serviço Nacional da Indústria - SENAI - MT, como instrutor de Educação Profissional.

Em 2012, eu me mudei para Goiânia, onde continuei minha carreira na Universidade Anhanguera, enquanto também atuava como docente em outras universidades. Essa situação se manteve até julho de 2014, quando comecei a trabalhar como instrutor de Educação Profissional e Tecnológica e coordenador de EaD no Núcleo de Educação a Distância do Sesi/Senai Goiás. Inicialmente, eu dividi minhas atividades com o ensino em cursos de pós-graduação no Centro Universitário Alves Faria (UniAlfa) e no Instituto Tecnológico de Goiás (ITEGO) Sebastião de Siqueira, onde atuei como tutor a distância. No entanto, após ser aprovado no Mestrado e iniciar minha terceira graduação, decidi concentrar minhas atividades exclusivamente no Sesi/Senai Goiás.

Entretanto, tanto na minha trajetória educacional quanto na profissional, comecei a refletir sobre o número de estudantes que já estavam inseridos no mercado de trabalho e buscavam um certificado para comprovar suas habilidades. No primeiro dia de aula, eu costumava preparar uma dinâmica para que cada aluno se apresentasse e explicasse por que havia iniciado o curso. Era comum ouvir dos estudantes com mais de 50 anos que o real motivo de estarem ali era obter um certificado para se aposentar. Entretanto, o que me deixava inquieto era que, ao longo do semestre, eu percebia que a maioria desses estudantes já possuía as competências trabalhadas no curso.

Como não lembrar dos comentários do estudante Wilson⁴⁴, nas aulas de logística, um senhor que possuía mais de 30 anos de experiência na área, ou de uma estudante Maria Izabel que era gestora de uma rádio, nas aulas de comunicação, ou do estudante Aristides, que era

⁴⁴ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade verdadeira dos estudantes mencionados.

gestor em uma rede de hotéis, nas aulas de liderança, ou de outros que possuíam experiência de anos e anos, nas temáticas trabalhadas em sala. Tenho certeza que eles contribuíram muito mais para que eu desenvolvesse minhas competências como professor do que eu as deles nos cursos escolhidos. Diante dessa situação, eu sempre ponderava se não existia uma maneira de valorizar as competências que esses estudantes já possuíam, ao invés de obrigá-los a frequentar novamente uma instituição de ensino seriada, algo que muitos deles haviam deixado há anos. Esse fato foi uma das justificativas para a escolha do tema da minha pesquisa de doutorado, intitulada "Reconhecimento de Saberes e Competências para a (Re)Inserção no Mundo do Trabalho".

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília, DF: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Mapa+do+Ensino+Superior+Privado/f9e1f949-3545-4d8d-844e-096ee80ea405?version=1.2>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Disponível em: <http://profept.ifes.edu.br/selecao/001-2017?showall=&start=1>. Acesso em: 12 out. 2017.

Apêndice B - Estudos que discutem RVCC na BDTD

Autor	Título	Ano	Tipo	Objetivo	País
LIMA, Natália Valadares	Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra	2015	Dissertação de Mestrado	Analisar os dispositivos de certificação profissional elaborados pelo governo da Inglaterra, que procuram viabilizar o reconhecimento de saberes construídos pelos sujeitos durante a experiência de trabalho.	Brasil
ABREU, K.	Modelo de Validação da Aprendizagem Informal visando a Qualificação de Servidores em Organizações Públicas	2017	Dissertação de Mestrado	Fornecer subsídios ao gestor público para o desenvolvimento e a implantação de um método de validação da aprendizagem informal de servidores públicos.	Brasil

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Apêndice C - Estudos que discutem RVCC no Capes Periódicos

Autor	Título	Ano	Tipo	Objetivo	País
LINDEZA, Paula Suzana Marques	Da educação de adultos à educação e formação de adultos. O sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal	2010	Artigo	Compreender o processo de construção sócio-histórica de um campo tão rico e polissêmico como é a Educação de Adultos, em Portugal, a partir da centralidade assumida pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, enquanto novo modelo de educação e formação de Adultos, atravessado por continuidades, descontinuidades, ambiguidades e tensões.	Portugal
MEIRELES, S.; XAVIER, Maria Raúl	Educação e Formação de Adultos: Resiliência, Desenvolvimento Pessoal e Vocacional	2010	Trabalho em congresso	Apresentar como objeto de análise o envolvimento de adultos pouco escolarizados no processo de RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, nomeadamente, compreender o seu impacto em indivíduos com baixas qualificações, atendendo a aspectos como a resiliência e o desenvolvimento pessoal e vocacional.	Portugal
PEREIRA, Celina Maria; OLIVEIRA, Albertina Lima de	O processo de RVCC de nível secundário e a orientação para a aprendizagem ao longo da vida	2010	Dissertação de Mestrado	Conhecer a influência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário (RVCC-NS) na atitude perante a aprendizagem ao longo da vida dos adultos que o realizaram.	Portugal
FUMERO, Roberta e PEREIRA, Fátima	Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na educação de adultos: descobrindo, debatendo e buscando suas significações	2010	Trabalho em congresso	Realizar a análise das dimensões de mudanças ou perspectivas de transformação fomentadas nos adultos participantes do processo de RVCC.	Portugal
TAVARES, Dina Gabriela Teixeira e ALCOFORADO, Luís	O impacto do processo de RVCC na evolução dos projetos pessoais	2010	Dissertação de Mestrado	Compreender de que forma a frequência/envolvimento dos adultos no processo de RVCC está relacionada com a mudança da auto percepção de competências dos mesmos. Por outro lado, procura também entender a evolução da percepção dos projetos pessoais que os adultos revelam ao longo do mesmo processo.	Portugal
ANTUNES, Fátima	Governança, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: Pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências	2011	Artigo	Discutir o desenvolvimento do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências como mote para debater opções na reforma do estado quanto ao seu envolvimento na	Portugal

				provisão do bem-estar social.	
MOREIRA, Liliana José Alves	Os Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nos Percursos de Vida dos Indivíduos. O Passado (Memórias), o Presente (Experiências Presentes) e o Futuro (Projectos)	2011	Dissertação de Mestrado	Desenvolver uma análise de impacto, ou seja, dos efeitos do processo de RVCC nos indivíduos certificados, tendo em conta as seguintes dimensões analíticas: pessoal, laboral, educativa e formativa e social.	Portugal
PORTELA, Sofia e QUINTAS, Helena	Das histórias de vida às vidas com história. O impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	2012	Artigo	Conhecer as perceções sobre o impacto do RVCC na representação sobre o processo de RVCC, no desenvolvimento de competências e na valorização da aprendizagem.	Portugal
DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira de; SILVA, Ana Cristina Alves	A relação com o escrito nos kits de identidade de adultos em processos de reconhecimento e certificação de competências	2013	Artigo	Apresentar os dados relativos à inquirição a 113 adultos do distrito de Braga, Portugal, os quais estavam a iniciar este processo de reconhecimento.	Portugal
SIMÕES, Elsa Marina Pereira Gaspar	Reconhecimento de competências: uma nova oportunidade para desempregados	2013	Dissertação de Mestrado	Perceber o impacto destas medidas na vida dos indivíduos envolvidos após verem as aprendizagens realizadas ao longo da vida certificadas.	Portugal
SILVA, Daniela Andrade Vilaverde e	Globalização, europeização e educação de adultos: Reflexões sobre o programa novas oportunidades em Portugal	2014	Artigo	refletir sobre a) o fenómeno da globalização, a construção do espaço europeu de educação da União Europeia e as suas influências no sector da educação de adultos em Portugal; b) conhecer as representações dos diretores/coordenadores dos CNO relativamente ao impacto que os mesmos sentiam relativamente às diretrizes emanadas pela União Europeia.	Portugal
DIONÍSIO, Maria de Lourdes	Educação de adultos: novas oportunidades de literacia	2014	Artigo	Apresentar alguns resultados de um estudo realizado junto de adultos que frequentaram processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), cujo principal objetivo foi compreender de que modo este processo educacional contribui para a transformação de identidades letradas.	Portugal
AZEVEDO, Alda Botelho	Homogamia, distância global e educativa entre os cônjuges	2015	Artigo	Analisar se o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) pode fazer parte de uma tentativa de o adulto fazer convergir o seu nível educativo com o do cônjuge.	Portugal
DOUTOR, Catarina; QUINTAS, Helena; Ribeiro,	Iniciativa Novas Oportunidades" e "NOL+": dois estudos de caso no Algarve	2015	Artigo	analisar as práticas desenvolvidas em dois centros de adultos onde foi criada a parceria Novas Oportunidades a Ler+ (NOL+),	Portugal

Carlos Miguel; FRAGOSO, António				visando à melhoria dos níveis de literacia da população.	
FANTINATO, Maria Cecília	Educadores de adultos: dilemas e práticas profissionais na área de matemática	2015	Artigo	Problematizar os desafios colocados aos formadores da área Matemática para a Vida (MV), bem como analisar a adaptação e criação de práticas profissionais que emergem da concretização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) existente na educação de adultos, em Portugal.	Portugal
SILVA, Daniela Andrade	A Educação/Formação de Adultos no jogo entre o global e o local	2015	Artigo	Refletir sobre as representações dos atores dos CNO no que diz respeito ao impacto que os mesmos sentiam na sua ação das diretrizes emanadas pela União Europeia tendo em conta uma investigação realizada num CNO do distrito de Braga, Portugal.	Portugal
VALE, Sandra Maria do; FERREIRA, Carlos Alberto	Representações de formadores sobre a avaliação das aprendizagens em educação de adultos	2015	Artigo	Apresentar uma análise sobre as representações de formadores do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências - RVCC - acerca da avaliação das aprendizagens dos adultos que se encontram em formação.	Portugal
CALHA, Antônio	A Narrativa Autobiográfica nos Processos de Avaliação e Certificação de Competências Escolares	2017	Artigo	Analisar as especificidades inerentes à produção da narrativa autobiográfica nos processos RVCC.	Portugal
SILVA, Daniela Andrade Vilaverde e	Educação, Institucionalização e Legitimação: novas arquiteturas educativas à luz do modelo neo-institucional em Portugal	2018	Artigo	Refletir sobre a) a importância das dimensões simbólicas no seio da sociologia organizacional, tendo em conta os contributos teóricos do modelo neo-institucional; b) o papel do avaliador externo no júri de certificação no processo de RVCC a partir do olhar dos diferentes atores num Centro Novas Oportunidades (CNO), do distrito de Braga e da aplicação de um questionário aos diretores/coordenadores dos CNO do norte de Portugal.	Portugal
RAMOS, Elenita Eliete de Lima e MATTOS, Miriam de Cassia do Carmo Mascarenhas	Reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte	2018	Artigo	Traçar o delineamento do estado da arte do Reconhecimento de saberes por meio de um mapeamento de artigos, teses e dissertações que abordam o Reconhecimento de saberes.	Brasil

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Apêndice D - Estudos que discutem RVCC no SciELO

Autor	Título	Ano	Tipo	Objetivo	País
SILVA, Daniela Vilaverde e	Educação, Institucionalização e Legitimação: novas arquiteturas educativas à luz do modelo neo-institucional em Portugal	2018	Artigo	Refletir sobre a) a importância das dimensões simbólicas no seio da sociologia organizacional, tendo em conta os contributos teóricos do modelo neo-institucional; b) o papel do avaliador externo no júri de certificação no processo de RVCC a partir do olhar dos diferentes atores num Centro Novas Oportunidades (CNO), do distrito de Braga e da aplicação de um questionário aos diretores/coordenadores dos CNO do norte de Portugal.	Portugal
LIMA, Natália Valadares e CUNHA, Daisy Moreira	Saberes Docentes: As Políticas de Reconhecimento de Saberes Dos Professores da Educação Profissional No Brasil	2018	Artigo	Discutir o desenvolvimento e implementação de políticas voltadas para o reconhecimento de saberes dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.	Brasil
HERRERA, Marcelo Arancibia; FERNÁNDEZ, Daniela Cosimo; SEGUEL, Roberto Casanova	Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile	2018	Artigo	Relacionar as Percepção dos professores sobre o uso da tecnologia e sua relação com a política pública de “Normas e competências TIC para a Profissão Docente”.	Chile
CALHA, António	O uso da autobiografia na educação de adultos: modos narrativos de valorização e legitimação da experiência profissional	2017	Artigo	Analisar o uso da autobiografia no contexto da educação de adultos baseada no reconhecimento de adquiridos experienciais.	Portugal
REGO, Raquel; ZOZIMO, Joana; CORREIA, Maria João	Voluntariado em Portugal: do trabalho invisível à validação de competências. Sociologia, Problemas e Práticas	2017	Artigo	Analisar um estudo encomendado por uma ONG portuguesa, em 2013, a um centro de investigação universitário, financiado por fundos comunitários e com o objetivo principal de criar uma matriz de competências geradas pelo voluntariado.	Portugal
DOUTOR, Catarina; QUINTAS, Helena; Ribeiro, Carlos Miguel; FRAGOSO, António	Iniciativa Novas Oportunidades" e "NOL+": dois estudos de caso no Algarve	2015	Artigo	analisar as práticas desenvolvidas em dois centros de adultos onde foi criada a parceria Novas Oportunidades a Ler+ (NOL+), visando à melhoria dos níveis de literacia da população.	Portugal
AZEVEDO, Alda Botelho	Homogamia, distância global e educativa entre os cônjuges	2015	Artigo	Analisar se o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) pode fazer parte de uma tentativa de o adulto fazer convergir o seu nível educativo com o do cônjuge.	Portugal
VALE, Sandra Maria do; FERREIRA, Carlos Alberto	Representações de formadores sobre a avaliação das aprendizagens em educação de adultos	2015	Artigo	Apresentar uma análise sobre as representações de formadores do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências - RVCC - acerca da avaliação das aprendizagens dos adultos que se encontram em formação.	Portugal

FANTINATO, Maria Cecília; MOREIRA, Darlinda	Formadores de adultos: dilemas e práticas profissionais na área de matemática	2015	Artig o	Problematizar os desafios colocados aos formadores da área Matemática para a Vida (MV), bem como analisar a adaptação e criação de práticas profissionais que emergem da concretização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) existente na educação de adultos, em Portugal.	Portugal
--	---	------	------------	---	----------

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Apêndice E - Estudos que discutem RVCC no RIUnB

Autor	Título	Ano	Tipo	Objetivo	País
SILVA, Caetana Juracy Rezende	Do saber ao sabor: estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho	2016	Tese de Doutorado	Apreender as relações entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho.	Brasil

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Apêndice F - Estudos que discutem RVCC no Archive ouverte HAL da França

Autor	Título	Ano	Tipo	Objetivo	País
ARBORIO, Anne-Marie	Les “faisant fonction” d’aide-soignante face à la validation des acquis de l’expérience (VAE): au risque de l’invalidation par d’autres professionnels	2019	Artigo científico	Apresentar os primeiros elementos de uma pesquisa recente com candidatos à validação da experiência adquirida (VAE) para o diploma estado de auxiliar de enfermagem (DEAS).	França
HAVET, Nathalie	La validation des acquis de l’expérience: une analyse des parcours.	2019	Artigo científico	Descrever os caminhos adotados pelos candidatos para a validação da experiência adquirida (VAE) e o papel desempenhado pelos serviços de suporte em várias etapas deste sistema.	França
BRETON, Hervé	La Reconnaissance et la Validation des acquis de l’expérience en France: le paradigme de l’expérientiel `a l’épreuve des certifications.	2018	Artigo científico	Refletir sobre a via de acesso à validação de experiências adquiridas (VAE) cuja a grande originalidade foi instituir dentro da lei a possibilidade de validar os saberes não adquiridos no contexto formal de educação (tais como escolas ou organismos de formação)	França
NEYRAT, Frédéric	La Validation des acquis de l’expérience (VAE) dans l’enseignement supérieur: bien loin de l’utopie vincennoise d’une université ouverte `a tous	2018	Artigo científico	Acesso restrito.	França
PINTE, Gilles; URASADETTAN, Jennifer; BEAUPÈRE, Nathalie; PODEVIN, Gérard.	Ways of appropriation of a quality guideline for accompanying candidates in recognition of prior learning	2018	Artigo científico	Destacar a cooperação necessária entre os atores para uma apropriação em três níveis: o sentido dado ao gráfico como uma ferramenta de comunicação, uma implementação combinada e o objetivo de profissionalização dos atores de acompanhamento.	França
MUNOZ, Gregory, PARAGE, Pierre, DUMAS, Michel	Conception d’accompagnateurs à la confection de dossier VAE pour aider le développement. Symposium. La rédaction d’un dossier de Validation des Acquis d’Expérience évalué en contexte universitaire: une situation potentielle de développement?	2017	Trabalho em congresso	Acesso restrito.	França
BAUDOIN, Emmanuel	Formation et développement des compétences	2017	Capítulo de livro	Acesso restrito.	França
PINTE, Gilles	Une VAE `a l’université, et après?	2016	Artigo científico	Entender como o procedimento VAE foi reconhecido no ambiente de trabalho	França
RÉMERY, Vanessa	Développer un discours d’expérience sur le travail: contribution à une analyse des discours et des interactions en situation d’accompagnement à la Validation des Acquis de l’Expérience. Education	2015	Tese	Analisar da atividade dos candidatos e conselheiros no Suporte do VAE.	França
HOUOT, Isabelle	Note de synthèse : VAE, des	2014	Artigo	Revisitar a maneira como esta nova	França

	règles pour de nouveaux jeux à l'université		científico	medida de certificação soou e agiu de acordo com a concepção que os universitários têm de seu ambiente e de suas missões de ensino e pesquisa.	
TRESTINI, Marc; SCHNEEWELE, Manuel	La VAE dans la formation initiale des enseignants: un contexte propice? cas particulier des compétences du C2i2e	2014	Artigo científico	Apresentar um dispositivo VAE aplicado à formação inicial de professores no IUFM em Estrasburgo.	França
MÉTRAL, Jean-François	Qu'est-ce qu'un ingénieur? Ce que nous apprend la validation des acquis de l'expérience	2014	Artigo científico	Mostrar como a validação da experiência adquirida (VAE) pode ajudar a esclarecer o que um engenheiro "francês".	França
PINTE, Gilles	Les jurys de VAE face aux candidats: quelles lectures de l'expérience? Regard ethnographique. Les Dossiers des sciences de l'éducation	2014	Artigo científico	Identificar os pontos que parecem importantes para os membros de júris do VAE na leitura da experiência de adultos que eles têm à sua frente durante os júris	França
WILLEMEZ, Laurent	Le dispositif de VAE militante entre rescolarisation et transformations de l'engagement	2014	Capítulo de livro	Analisar o auxílio dos profissionais no sistema VAE.	França
TRIBY, Emmanuel; CHERQUI-HOUOT, Isabelle	La mise en œuvre de la VAE au Luxembourg: quels enseignements pour une possible internationalisation?	2014	Capítulo de livro	Acesso restrito.	França
MUNOZ, Gregory; SYLVESTRE, Emmanuel; SOULARD, Evelyne	Éléments de conceptualisation du travail d'enseignant chercheur: L'activité suivi de mémoire est-elle homomorphe à l'activité accompagnement de Validation des Acquis de l'Expérience?	2013	Artigo científico	Estabelecer as características da supervisão de acadêmicos do processo de Acreditação de Aprendizagem Prévia e Experimental (APEL), utilizando uma abordagem decorrente do paradigma da didática profissional.	França
BENCHERQUI, Dominique Baruel; KEFI, Mohamed Karim	Le processus de validation des acquis de l'expérience: une analyse empirique par la théorie du comportement planifié	2013	Artigo científico	Questionar sobre os elementos que podem explicar a escolha de uma pessoa para se envolver em uma abordagem de VAE.	França
RÉMERY, Vanessa	Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la validation des acquis de l'expérience	2013	Artigo científico	Analisar como a dinâmica interacional da entrevista, colocando em cena um conselheiro e um candidato que compartilham o exercício da mesma profissão, possibilita favorecer a colocação em palavras dos elementos significativos de uma experiência profissional. singular vivido pelo candidato, mas também aberto a uma generalização deste.	França
RÉMERY, Vanessa	Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement: l'exemple de la VAE	2013	Capítulo de livro	Acesso restrito.	França
GUÉRIN, Francis; LE GOFF, Jean-Louis; ZANNAD, Hédia	Formation et VAE dans les établissements d'enseignement supérieur: les enjeux d'une ingénierie pédagogique dans la "fabrique des cadres"	2013	Capítulo de livro	Acesso restrito.	França
RÉMERY, Vanessa	Élaboration de l'expérience, tensions identitaires et transformation des	2012	Artigo científico	Trazer elementos de reflexão para a compreensão da experiência dos candidatos no VAE. Em primeiro	França

	représentations de soi: expérience d'une candidate en accompagnement à la validation des acquis de l'expérience			lugar, tentaremos especificar o que o sistema VAE exige para os candidatos que se comprometem com ele.	
ROUVRAIS, Siegfried; TREGUIER, Bruno, DEGRUGILLIER, Dominique	Reconnaissance des apprentissage non formels: la longue route réflexive d'un candidat à la VAE. Colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur"	2011	Trabalho em congresso	Propor e analisar um processo capaz de promover a autonomia e postura reflexiva de um candidato em uma experiência de um serviço de suporte em validação da experiência adquirida.	França
LECOURT, Anne- Juliette	Du Capital Humain aux Capabilités: une analyse des parcours de Validation des Acquis de l'Expérience	2011	Tese	Analisar os caminhos individuais da Validação de Experiência Adquirida (VAE), direcionados para uma certificação de nível V.	França
BUREAU, Marie- Christine; TUCHSZIRER, Carole	La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail?	2010	Artigo científico	Questionar a validação da experiência adquirida, um direito estabelecido em 2002 no Código do Trabalho, sobre sua capacidade de promover um melhor reconhecimento do trabalho dos funcionários. Baseia-se em pesquisa realizada com 15 empresas, associações ou filiais profissionais envolvidas em operações coletivas de validação de experiência adquirida (VAE).	França
SAFOURCADE, Sandra	L'accompagnement de la validation des acquis de l'expérience: deux processus en interaction	2010	Capítulo de livro	Acesso restrito.	França

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Apêndice G - Estudos que discutem RVCC no Core da Inglaterra

Autor	Título	Ano	Tipo	Objetivo	País
DAFOULAS, George; BARN, Balbir; ABEYSINGHE, Geetha; ZHENG, Yongjun	Lifelong learning and workforce development design – towards a new generation of educational planning tools	2010	Artigo	Discutir como os processos APEL e APCL foram estruturados e apoiados por vários anos no Institute of Work Based Learning.	Inglaterra
PETERS, Stéphanie Peters; MAHIEU, Céline; SALMON, Arnaud; DANSE, Cédric; VIRON, Françoise de; FAULX, Daniel	Reconnaissance de l'apprentissage formel et informel en Communauté française de Belgique. Discours et pratiques.	2010	Artigo	Apresentar os mecanismos conhecidos como Reconhecimento de Aprendizagem Não Formal e Informal (RNF-IFL) e Credenciamento de Aprendizagem Experiencial Prévia (APEL) na Bélgica francófona.	Bélgica
SANS, Pierre-Yves; ANSART, Sandrine	Accreditation of Prior Experiential Learning in higher education: A European-North American comparison based on the French-Mexican cases	2010	Artigo	Examinar a especificidade de um novo processo de obtenção de qualificações em um ensino superior francês, baseado no reconhecimento da experiência profissional (APEL ou VAE em francês) e o potencial de sua replicação para outros países.	França e México
SCOTT, Ian	But I Know That Already: Rhetoric or Reality the Accreditation of Prior Experiential Learning in the Context of Work-Based Learning	2010	Artigo	Analisar as evidências disponíveis que apoiam as suposições por trás e as afirmações feitas para a prática de credenciar a aprendizagem experiencial anterior.	Inglaterra
SERBATI, Anna	Lauree e riconoscimento dell esperienza: un approfondimento sulla metodologia APEL na Universidade de Middlesex	2010	Artigo	Apresentar um estudo de caso realizado na Middlesex University of London, descrevendo suas características, contexto, ferramentas, processos.	Inglaterra
DISMORE, Harriet; McDERMOTT, Anne; WITT, Neil; STILLWELL, Robert; NEVILLE, Sophie; STONE, Mark	Tension of APEL: perceptions of higher education in further education lecturers	2011	Artigo	Examinar as percepções de Acreditação de Aprendizagem Experiencial Prévia (APEL) do ponto de vista de professores que ministram ensino superior em instituições de ensino superior.	Inglaterra
GIBBS, P.; ARMSBY, P.	Recognition is deserved, qualifications are merited. Where does that leave fairness in accreditation?	2011	Artigo	Contextualizar o uso da acreditação para a aprendizagem experiencial prévia (APEL) no ensino superior europeu.	Inglaterra
KEK, Lilian Siew Yick; FADZIL, Mansor; KAUR, Harvinder	myAPEL: towards recognition of prior learning at Open University Malaysia	2011	Artigo	Apresentar o APEL na Open University Malaysia	Malásia
ALI, Wan Nor Syahira Wan	Research on the implementation of the system of initial experimental design (APEL) in Malaysia	2012	Artigo	Desenvolver uma estrutura de implementação do sistema APEL, além de identificar a gestão, as barreiras existentes e as estratégias eficazes para a implementação do APEL na Malásia.	Malásia
ARMSBY, P.	Accreditation of experiential learning at doctoral level	2012	Artigo	Delinear algumas das questões relacionadas com a viabilização	Inglaterra

				do credenciamento da aprendizagem experiencial prévia (APEL) em bolsas de nível de doutorado, e ilustrar os efeitos para os candidatos, outros envolvidos no processo e o ensino superior (ES).	
CHERQUI-HOUOT, Isabelle	Évaluer les savoirs de l'expérience	2012	Artigo	Explorar dos procedimentos de validação da aprendizagem prévia implementados em cinco estabelecimentos universitários,	França
CONRAD, Dianne	Flexible paths to assessment for OER learners: A Comparative Study	2012	Artigo	Informar a estrutura do OERu, uma rede fracamente conectada que pretende oferecer caminhos novos e flexíveis para a aprendizagem pós-secundária da qual AU é um parceiro fundador.	Inglaterra
DIONÍSIO, Maria de Lourdes; GUIMARÃES, Paula; SILVA, Ana	Transições para a literacia dominante: perspectivas de coordenadores de centros de educação e formação de adultos	2012	Artigo	Verificar as perspectivas de nove coordenadores de Centros de Novas Oportunidades do distrito de Braga, Portugal, acerca das mudanças na maneira como os adultos se relacionam com as práticas de alfabetização quando passam pelo processo RAPL	Portugal
HASHIM, Hilsha	Quality Assurance Practice Framework for Implementing Prior Experiential Learning Accreditation in Malaysia	2012	Artigo	Desenvolver uma estrutura de práticas de garantia de qualidade para a implementação do sistema APEL na Malásia, além de identificar os domínios de práticas de garantia de qualidade envolvidos.	Malásia
ROSA, Marco Dalla; COSTA, Rui; SILVA, Cristina	Prior experimental learning (APEL): a way to short-cut the University studies in technical degrees?	2012	Artigo	Apresentar a atividade desenvolvida dentro de um pacote de trabalho (WP7) do projeto ISEKI_Food 3 Academic Network (2008-2011) dedicado à facilitação e promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida no ensino superior.	Inglaterra
CARAMELO, João; SANTOS, Marta	Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience au Portugal	2013	Artigo	Compreender as relações entre a ação dos formadores e o contexto de produção da sua atividade de trabalho.	Portugal
DI RIENZO, Paolo	The Accreditation of Prior Experiential Learning in The Italian University	2013	Artigo	Descrever as metodologias, as estratégias e os processos operacionais para colocar o sistema tradicional das universidades italianas em um perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.	Itália
LEGRAND, Marie-Odile; SAIELLI, Philippe	La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes	2013	Artigo	Compreender melhor o que leva os candidatos a se candidatarem a uma Acreditação de Aprendizagem Prévia (APL) para experiência de trabalho.	Inglaterra
MAYEN, Patrick; PIN, Jean-Paul	Conditions et processus de l'engagement en VAE	2013	Artigo	Examinar a atividade e a dinâmica do engajamento das pessoas na VAE a partir de uma abordagem de análise do	Inglaterra

				trabalho na didática profissional.	
RÉMERY, Vanessa	Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la validation des acquis de l'expérience	2013	Artigo	Analisar como a dinâmica interativa da entrevista entre um conselheiro e um candidato que exerce a mesma função permite encontrar as palavras para destacar o elemento significativo de uma única experiência profissional vivida pelo candidato e generalizá-lo.	Inglaterra
SANSEAU, Pierre-Yves; ANSART, Sandrine	Accreditation Of Prior Experiential Learning As A Catalyst For Lifelong Learning: Analysis And Proposals Based On French Experiments	2013	Artigo	Analisar como a aprendizagem ao longo da vida pode ser enriquecida.	França
SERBATI, Anna	Riconoscimento e certificazione delle competenze tra apprendimento formale, non formale, informale	2013	Artigo	Identificar teorias, modelos, metodologias e ferramentas que respondam às necessidades dos estudantes adultos não apenas para o reconhecimento e certificação de qualificações, mas também de competências.	Itália
YUNOS, Jailani Md; KAPRAWI, Noraini; ALIAS, Maizam; SULAIMAN, Nor Lisa; SALLEH, Kahirol Mohd; MOHAMAD, Marlina; LAI, Chee Sern	An extensive model for implementing APEL and quality assurance in TVET teacher training system for South East Asia	2013	Artigo	Desenvolver um modelo APEL para orientar a adoção sistemática do APEL no ensino superior e aumentar o número de professores de Educação Técnica e Profissional (TVET).	Malásia
DANVERS, Francis	L'injonction biographique dans la VAE : Considérations autour de la mise à l'épreuve de soi comme acte de formation	2014	Artigo	Fornecer um debate crítico sobre as questões VAE no mundo francófono	Inglaterra
GUISAN, Saskia Weber; VOIT, Janine; LENGAUER, Sonja; PROINGER, Eva; DUVEKOT, Ruud; AAGAARD, Kirsten	Cooperate to validate. OBSERVAL-NET experts' reports on Validation of Non-formal and Informal Learning (VNIL) 2013	2014	Artigo	Apresentar os resultados do projeto OBSERVAL-NET que possuía como objetivo principal estabelecer uma rede centrada nas partes interessadas de organizações que apoiam a validação da aprendizagem não formal e informal na Europa com base na formação de grupos de trabalho nacionais nos 8 países participantes do projeto.	Inglaterra
KESZLER, Ádám	Recognition of prior learning in the European Union	2014	Artigo	Apresentar as variações do APEL em alguns países europeus, incluindo França, Reino Unido, Holanda, Estônia e Hungria.	França, Reino Unido, Holanda, Estônia e Hungria
RÉMERY, Vanessa; MERLE, Vincent	French approaches to accreditation of prior learning : practices and research	2014	Capítulo de Livro	Demonstrar como a implementação do APL introduziu uma ruptura significativa no modelo educacional francês, que atribuiu grande importância aos diplomas obtidos no sistema escolar. A APL transformou radicalmente o cenário dos meios clássicos de	França

				certificação.	
AMALINA, Anis	Implementation framework system for Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) in higher institutions in Malaysia	2015	Artigo	Identificar as barreiras e estratégias para a implementação eficaz do APEL na Malásia.	Malásia
PERRIN, David; HELYER, Ruth	Make Your Learning Count: Recognition of Prior Learning (RPL)	2015	Capítulo de Livro	Auxiliar estudantes universitários e tutores a compreender e navegar os processos de ES relacionados com o reconhecimento da aprendizagem anterior.	Inglaterra
RAMWARANGKUN, Anuchai; RAKKUSOL, Nalinrat	Developing a Model for Transferring Skill Standards to Vocational Education Qualifications	2015	Artigo	Sintetizar o modelo. e diretrizes para transferência de equivalência de conhecimento e experiência para qualificações de educação profissional no exterior; Estudar as condições e condições do sistema de transferência de padrão de habilidade para qualificações de educação profissional de instituições de ensino profissional; Determinar o modelo de equivalência.	União Europeia, Reino Unido, Estado Unidos e Malásia
SANSÉAU, PIERRE-YVES; ANSART, RINE	New Emerging Issues about Guidance and Counselling in an Accreditation of Prior and Experiential Learning	2016	Artigo	Identificar qualquer possível característica distintiva de orientação e aconselhamento fornecidos durante um procedimento APEL orientado para habilidades; e para destacar quaisquer habilidades que os atores envolvidos no processo de orientação possam precisar desenvolver.	França
KESZLER, Ádám	Apply job knowledge tests to measure and recognize prior knowledge	2017	Artigo	Apresentar os antecedentes das diferentes formas de aprendizagem de adultos, o objetivo da validação e a importância da acreditação da aprendizagem prévia.	Hungria
MONGELLI, Angela; MORCIANO, Daniele; JACOBONE, Vittoria; MANUTI, Amelia; PASTORE, Serafina; SCARDIGNO, Anna Fausta	CAP Centre for lifelong learning: an action research experience “with and for” third country citizens	2017	Artigo	Apresentar os resultados de um projeto de investigação-ação sobre a implementação de um serviço de orientação profissional e acreditação de aprendizagem prévia dirigido a cidadãos de países terceiros em Itália. O artigo analisa os pressupostos, métodos e instrumentos adotados nas diferentes etapas do processo de atendimento do CAP.	Itália
SCARDIGNO, A. F.; MANUTI, A.; GIROLAMO, E.	Promoting lifelong learning: certification and accreditation of skills acquired in formal and informal contexts	2017	Artigo	Apresentar o serviço da Universidade de Bari para promover a aprendizagem ao longo da vida, certificação e acreditação de competências adquiridas em contextos formais e informais.	Itália
CALHA, António	A apresentação de si em	2018	Artigo	Identificar os traços reflexivos	Portugal

	narrativas autobiográficas de adultos com baixas qualificações escolares			que dão conteúdo à autoidentidade e como ela é modificada pela variação das histórias que constroem a história pessoal.	
KERJA, Jawatankuasa	Accreditation of prior experiential learning	2018	Artigo	Abordar a relação entre dados demográficos, competência e desempenho de estudantes que se matriculam por meio do mecanismo de Accreditation of Prior Experiential Learning na Open University Malaysia.	Malásia
MCCREADY, John Edward	Using Technology to Overcome Barriers to the Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)	2018	Tese	Investigar a natureza de quaisquer barreiras existentes para a maior aceitação do APEL e explora se a tecnologia poderia desempenhar algum papel na sua superação.	Inglaterra
MÜSKENS, WOLFGANG; LÜBBEN, Sonja	The crediting of non-formal and informal learning on higher education courses in Germany	2018	Artigo	Demonstrar como o crédito não formal e informal de competências nas universidades pode ser implementado.	Alemanha
AMIN, N.F.M; KAPRAWI, N.	Content Learning Indicator in Equivalence Checking between Skills Module and Academic Module for APEL Process	2019	Artigo	Obter feedback sobre os indicadores de aprendizagem de conteúdo que serão usados para a determinação do conteúdo de aprendizagem na avaliação da verificação de equivalência entre o módulo de competências e o módulo acadêmico para o processo APEL.	Malásia
KHALIL, Afzhan Khan Mohamad; OTHMAN, Widad; JUFARI, Nurul Amanina Muhamad; ARIFFIN, Aznan	Accreditation of prior experiential learning and democratisation of education: empirical evidence using multiple regression analysis	2019	Artigo	Examinar a relação entre a qualidade dos serviços prestados pelo APEL Centro, a conscientização sobre o APEL e a democratização da educação.	Inglaterra
OROS, Ildiko Imriivna	The Structure of Adult Education in the UK in the Late XX – Early XXI Century	2019	Artigo	Analisar a estrutura da educação de adultos no final do século XX - início do século XXI no Reino Unido	Inglaterra
SAPARWAN, Noraini Kaprawi, Norfaezah; AMIN, Noor Farhah Muzaimah Mohd	New Qualification Level Description in Malaysian Framework for Equivalence Checking Via APEL Process	2019	Artigo	Determinar as descrições de cada nível de qualificação dentro do Malaysian Qualifications Framework (MQF) que podem ser propostas para uso na pesquisa de equivalência entre habilidade e acadêmica do processo APEL.	Malásia
YOUP, Nooraini; SUKI, Norazah Mohd	Exploring factors affecting postgraduate student retention when enrolling via accreditation for prior experiential learning (APEL)	2019	Artigo	Explorar os fatores que afetam a retenção dos estudantes de pós-graduação ao se matricularem por meio do credenciamento de aprendizagem experiencial anterior (APEL) na Open University Malaysia.	Malásia

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Apêndice H - Estudos que discutem RVCC no RCAAP

Autor	Título	Ano	Tipo	Objetivo	País
ALEXANDRE , Raquel Maria da Conceição	Representações/expectativas sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC): da utopia à realidade	2010	Dissertação de Mestrado	Identificar as representações/expectativas iniciais que os sujeitos possuíam e se estas, no final, se viram confirmadas. As opiniões sobre o processo, após a sua conclusão, foi um dos vectores tido em atenção.	Portugal
MENDES, Rute Elisa Cançado Ribeiro Barriga Severo	A educação e a formação de adultos e o reconhecimento, validação e certificação de competências: o caso do Concelho de Estremoz	2010	Dissertação de Mestrado	Compreender o processo da educação e formação de adultos, tendo em conta os respectivos mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de competências, e a compreensão deste processo a fim de facilitar a interligação e articulação de esforços, entre as várias entidades, para melhor servir este sector.	Portugal
MARMELO, Fernando Manuel Barata	O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências em adultos com deficiências e incapacidades	2010	Dissertação de Mestrado	Compreender como é que, relativamente aos adultos com deficiências ou incapacidades tem sido operacionalizado o processo de reconhecimento validação e certificação de competências.	Portugal
COSTA, Francisco José Oliveira da	Oportunidades de educação-aprendizagem ao longo da vida : análise do impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário no projecto educativo-formativo dos adultos	2010	Dissertação de Mestrado	Analisar o impacto que a certificação/qualificação obtida através de um processo de RVCC de nível secundário pode ter no projecto educativo/formativo futuro dos adultos.	Portugal
MEDEIROS, Maria do Pilar Soares Tavares de	Reconhecimento, validação e certificação de competências em adultos : dificuldades e aprendizagens na área de linguagem e comunicação	2010	Dissertação de Mestrado	Avaliar o nível de consciencialização dos candidatos face a este momento da sua experiência de vida, convidando-os, e a nós também, a reflectir sobre ele e a extrair conclusões.	Portugal
PAULINO, Natália de Jesus Dinis	Processo integrado de reconhecimento, validação e certificação de competências: que mudanças profissionais, sociais e pessoais?	2010	Dissertação de Mestrado	Perceber o impacto do Processo Integrado de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em dois grupos profissionais, que são as Auxiliares de Acção Educativa e Electricistas de Instalações, tendo por base a perspectiva de adultos certificados.	Portugal
PEREIRA, Natacha Miriam Hilário Vaz	Desenvolvimento de competências nos profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: aquisição em contexto de acção?	2010	Dissertação de Mestrado	Analisar a aquisição de competências dos Profissionais de Reconhecimento Validação de Competências.	Portugal
PIMENTA, Anabela Teixeira de Oliveira	Perspectiva do adulto face ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de	2010	Dissertação de Mestrado	Analisar a evolução da educação de adultos, especificando o contexto português e o processo de	Portugal

	Competências Profissional: motivações, dificuldades e efeitos			reconhecimento validação e certificação de competências profissional estabelecendo-se a ligação com o enquadramento teórico.	
RODRIGUES, Paula dos Anjos Alves	Um olhar sobre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências : a língua estrangeira no processo de reconhecimento de adquiridos: nível secundário	2010	Dissertação de Mestrado	Propor um modelo de operacionalização das competências em língua estrangeira dos adultos que frequentam o processo de RVCC de nível secundário, em termos das vertentes oral e escrita.	Portugal
FERREIRA, Joel	Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário: Uma abordagem qualitativa às percepções dos adultos certificados	2010	Dissertação de Mestrado	Acesso restrito.	Portugal
SILVA, Florentino Paulo Mota	Homo-escritos: perspectivas sobre a escrita no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências	2010	Dissertação de Mestrado	Acesso restrito.	Portugal
PEREIRA, Helena Isabel de Castro	A importância da concepção humanista na implementação de reconhecimento, validação e certificação de competências	2010	Dissertação de Mestrado	Acesso restrito.	Portugal
REGRA, Carlos Manuel Fernandes	Análise estatística do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências no CNO dos CTT	2010	Dissertação de Mestrado	Realizar uma análise descritiva de Variáveis e na Identificação de Associações relativas ao Processo RVCC, no CNO dos CTT.	Portugal
SILVA, Maria Jerónima Laranjo Fonseca da	Dimensões Formativas dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Desenvolvidos num Centro de Novas Oportunidades	2011	Dissertação de Mestrado	Compreender as incidências formativas das experiências vividas pelos adultos no no Centro Novas oportunidades do Centro de Formação profissional de Portalegre.	Portugal
MARTINS, Cátia Filipa da Costa	A eficiência do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, de nível secundário	2011	Dissertação de Mestrado	Encontrar as causas que levam os candidatos, em particular os que se encontram empregados, a alongar a permanência no processo; e propor medidas para incrementar o nível de eficiência dos processos RVCC-NS.	Portugal
CALISTO, Andreia Carina Pires	O impacto do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências na vida social, profissional e formativa dos indivíduos	2011	Dissertação de Mestrado	Conhecer qual o impacto que uma qualificação de nível secundário tem na vida pessoal, social, económica e profissional dos adultos e de que forma o discurso da formação ou da „gestão dos recursos humanos“ é a melhor forma de resolver os problemas sociais de maior impacto da sociedade portuguesa.	Portugal
NICO, Bravo; NICO, Lurdes; FERREIRA, Fátima	Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (2001-2005): A Dimensão Escolar	2011	Artigo científico	Conhecer e caracterizar os eventuais percursos escolares, profissionais e pessoais que os indivíduos certificados pelo processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo, no período 2001-2005, concretizaram após a conclusão desse processo.	Portugal

BERNARDO, Dina Sofia de Carvalho	As desistências no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências	2011	Dissertação de Mestrado	Desenvolver um projeto para reduzir o número de desistências registadas no processo de RVCC nos Centros de Novas Oportunidades do Centro de Formação de Metalurgia e Metalomecânica de Caldas da Rainha.	Portugal
NOBRE, Albertina Maria Barros Cardoso	O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na (re)definição de trajetórias de desenvolvimento pessoal, social e profissional	2011	Dissertação de Mestrado	Analisar a evolução, a nível internacional e nacional, nas políticas de educação de adultos, que surgem subordinadas às contingências do desenvolvimento económico e da empregabilidade, afastando-se dos propósitos subjacentes aos ideais de Educação Permanente.	Portugal
MOREIRA, Liliana José Alves	Os Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nos Percursos de Vida dos Indivíduos. O Passado (Memórias), o Presente (Experiências Presentes) e o Futuro (Projectos)	2011	Dissertação de Mestrado	Desenvolver uma análise de impacto, ou seja, dos efeitos do processo de RVCC nos indivíduos certificados, tendo em conta as seguintes dimensões analíticas: pessoal, laboral, educativa e formativa e social.	Portugal
CUNHA, Fernanda Sandra Correia	Balanço de competências: uma abordagem qualitativa dos seus contributos em adultos certificados através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	2011	Dissertação de Mestrado	Acesso restrito.	Portugal
PORTELA, Sofia	Das histórias de vida às vidas com história: o impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências	2011	Dissertação de Mestrado	Compreender o impacto do processo de RVCC em processos de mudança na vida de adultos certificados por esta via.	Portugal
PALMA, Sílvia da Conceição	Acompanhamento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências dos Centros Novas Oportunidades	2012	Dissertação de Mestrado	Compreender o trabalho desenvolvido pelo centro, e sobretudo pelos Profissionais de RVCC que acompanham diariamente os adultos inscritos em processo.	Portugal
VALÉRIO, Mariana da Conceição Correia	Avaliação dos impactos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), em indivíduos residentes no Concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005	2012	Dissertação de Mestrado	Avaliar de que forma é que a certificação formal das competências ocorridas nos indivíduos residentes no concelho de Arraiolos, entre 2000 e 2005, determinou os respetivos projetos de vida. O estudo pretende, assim, analisar os percursos subsequentes e a trajetória de vida dos adultos, resultante do processo de RVCC.	Portugal
FERREIRA, Humberto José do Vale	Para além dos certificados: reconhecimento, validação e certificação de competências	2012	Dissertação de Mestrado	Analisar o programa social Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e o seu impacto na empregabilidade dos utentes nos Centros Novas Oportunidades (CNO) do Centro de Formação Profissional do Sector Terciário do Porto - Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.)	Portugal

FÉLIX, Pedro Miguel Pimentel	Longe da vista, perto da validação?: as tecnologias e metodologias de e-learning no reconhecimento de competências a distância nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, no âmbito da educação e formação de adultos	2012	Dissertação de Mestrado	Determinar a viabilidade do recurso às TMeL no reconhecimento de competências a distância nos processos de RVCC, num CNO, no âmbito da EFA.	Portugal
TEIXEIRA, Gabriela Elisete Videira	Trajetos escolares dos adultos que frequentam o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e perspetivas da equipa técnico-pedagógica do Centro de Novas Oportunidades da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo	2012	Dissertação de Mestrado	Conhecer o funcionamento do centro, perceber se existe uma relação entre a classe social de origem dos adultos e o seu percurso escolar, caracterizá-los em termos sociodemográficos, identificar as razões de abandono escolar e as motivações de regresso à escola e, ainda, identificar as perspetivas da equipa técnico-pedagógica do Centro em relação à INO e sobre os adultos com quem trabalham.	Portugal
CALHA, António	As condições de produção da narrativa autobiográfica nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências	2013	Artigo científico	Analisar as especificidades inerentes à produção da narrativa autobiográfica nos processos RVCC. Procuraremos discutir as condições de fiabilidade desta fonte de informação e determinar os limites do seu valor heurístico e o seu valor para a análise sociológica.	Portugal
VALE, Sandra Maria do	Representações de formadores sobre a avaliação das aprendizagens no sistema de reconhecimento validação e certificação de competências escolares	2013	Dissertação de Mestrado	Abordar as representações construídas por docentes que assumem as funções de Formador de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), acerca da avaliação das aprendizagens levadas a cabo neste sistema de certificação escolar.	Portugal
ROUSSOS, Cecília Maria Soares da Silva	Adaptações dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências a estudantes surdos : um estudo de caso	2013	Dissertação de Mestrado	Analisar os dispositivos de reconhecimento e validação de competências como resposta de qualificação à população adulta e, mais concretamente, para as adaptações realizadas no processo de reconhecimento e validação de modo a torná-lo acessível às pessoas surdas.	Portugal
RAPOSO, Vânia Margarida dos Santos Leitão de Brito	Os impactos pessoais , sociais e profissionais do processo de reconhecimento validação e certificação de competências, no percurso de vida dos indivíduos, do Concelho de Santiago do Cacém (Período de 2000-2005)	2013	Dissertação de Mestrado	Analisar os impactos sociais e profissionais do processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) nos indivíduos certificados, no período de 2000-2005, no Concelho de Santiago do Cacém.	Portugal
RAMALHO, Vânia Isabel dos Santos	Avaliação dos impactos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), na dimensão familiar, nos	2013	Dissertação de Mestrado	Avaliar os impactos familiares do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nos colaboradores do Município de Reguengos de	Portugal

	colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz			Monsaraz.	
CAEIRO, Anabela Capucho	Avaliação dos impactos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz	2013	Dissertação de Mestrado	Analisar que impactos se verificaram, a nível profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).	Portugal
FARIA, Joana do Céu Lopes	O papel da relação no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, a partir dos significados dos adultos	2013	Dissertação de Mestrado	Estudar a relação no binómio pedagógico existente entre candidatos inscritos em Centros Novas Oportunidades (CNO) que realizam o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e o/a respetivo Técnico RVCC.	Portugal
SARDINHA, Onélia Hortência Francisco	O impacto dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências na Região Autónoma da Madeira: empregabilidade, remuneração, autoestima e autoconfiança	2014	Dissertação de Mestrado	Avaliar o impacto da Educação de Adultos na modalidade dos processos de RVCC na Região Autónoma da Madeira, ao nível da empregabilidade, remuneração, autoestima e autoconfiança.	Portugal
FIALHO, Joaquim; Fernandes, Eduarda	Dilemas e desafios do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC-PRO) – Uma abordagem sociológica	2014	Artigo científico	Compreender o processo e a estratégia de qualificação profissional dos participantes, o impacto da obtenção da certificação na sua vida, em termos pessoais, familiares, profissionais, sociais, educativos e formativos	Portugal
FIALHO, Joaquim; Fernandes, Eduarda	Reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (RVCC-PRO) – Limitações e potencialidades dos processos	2015	Artigo científico	Compreender o processo e a estratégia de qualificação profissional dos participantes, o impacto da obtenção da certificação na sua vida, em termos pessoais, familiares, profissionais, sociais, educativos e formativos.	Portugal
PAULO, Maria Manuela Simões	Reconhecimento, validação e certificação de competências num centro para a qualificação e o ensino profissional : práticas socioeducativas suscetíveis de questionar a forma escolar?	2015	Dissertação de Mestrado	Analisar o impacto do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) na Escola procurando-se sentido para a rotura observada relativamente à forma escolar, causada pelas práticas inovadoras do campo da educação de adultos.	Portugal
VASCONCELOS, Álvaro, José Leite de	Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico: que contributos para a inclusão social e a cidadania?	2015	Dissertação de Mestrado	Compreender as potencialidades e dos riscos associados à implementação deste dispositivo, para o nível básico de escolaridade, mais concretamente junto do público com mais dificuldades de literacia, no contexto português.	Portugal
PIRES, Catarina e GONÇALVES, Carlos	Construção de um dispositivo de suporte ao reconhecimento, validação e certificação de competências: impacto na	2015	Artigo científico	Elaborar um recurso técnico-pedagógico de suporte a uma nova forma de desenvolver o RVCC	Portugal

	produção de práticas inovadoras na educação e formação de adultos				
TEIXEIRA, Sara Manuela Pereira	Metamorfoses do balanço de competências: implementação de provas de certificação no atual processo de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar	2016	Dissertação de Mestrado	Compreender as metamorfoses do balanço de competências ao longo dos sessenta anos de Conferências Internacionais de Educação de Adultos e das várias políticas e sistemas nacionais de educação de adultos, com especial enfoque na Iniciativa Novas Oportunidades e na atual política de orientação ao longo da vida.	Portugal
MARQUES, Sandra Cardoso Alves	Formação de adultos: processo de reconhecimento, validação e certificação de competências	2017	Dissertação de Mestrado	Retratar o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a Formação Complementar desenvolvida na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Centro Novas Oportunidades da EDP Valor no ano de 2011.	Portugal
ROLO, José Carlos Martins	Impacto no desenvolvimento funcional e organizacional do Município de Albufeira do reconhecimento, validação e certificação de competências de trabalhadores	2018	Dissertação de Mestrado	Estudar qual o impacto que teve no desenvolvimento organizacional e funcional o reconhecimento, validação e certificação de competências de trabalhadores do Município de Albufeira.	Portugal
PAULINO, Sheila Maria	Reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais do agente em geriatria: perspetivas e desafios	2018	Dissertação de Mestrado	Analisar as quais perspetivas dos atores envolvidos sobre o reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais do Agente em Geriatria.	Portugal
FERREIRA, Viviana da Silva	O que a vida nos ensina: Valorizar o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	2018	Dissertação de Mestrado	Descrever as atividades realizadas ao longo do estágio no contexto da Organização e Gestão da Formação e encontra-se organizado em três partes, referentes aos enquadramentos institucional e teórico e ao Projeto de Estágio.	Portugal

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Apêndice I - Résumé des termes les plus usités dans les pays de l'étude (Resumo dos termos mais comumente usados, em diversos países)

País	Termos importantes em uso e acrônimos quando aplicáveis
África do Sul	RPL, Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (reconhecimento de aprendizagens anteriores).
Alemanha	Reconhecimento de habilidades adquiridas por meios não formais e informais. O termo reconhecimento de aprendizagem não formal e informal é aceito.
Austrália	RPL, Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (reconhecimento de aprendizagens anteriores).
Áustria	Reconhecimento da aprendizagem não formal e informal.
Bélgica	Reconhecimento de habilidades adquiridas ou reconhecimento de conhecimentos adquiridos.
Canadá	PLAR (avaliação prévia da aprendizagem e reconhecimento); anteriormente PLA (avaliação de aprendizagem anterior).
Chile	Reconhecimento formal de habilidades profissionais.
Coréia	Aquisição de títulos acadêmicos por meio da autoeducação (qualificação acadêmica autodidata).
Dinamarca	Competência real (antigamente <i>Reelle Kompetencer</i>) (habilidades autênticas ou habilidades reais). RPL (Reconhecimento de Aprendizagem Prévia) é geralmente aceito.
Espanha	Reconhecimento da aprendizagem não formal e informal. Contudo, existem algumas variações locais.
Escócia	Reconhecimento de aprendizagem informal anterior
Eslovênia	Avaliação da aprendizagem não formal e informal.
Hungria	Avaliação de Conhecimento Prévio. O termo RPL (Reconhecimento de Aprendizagem Prévia) também é utilizado.
Inglaterra	APL, acreditação de aprendizagem prévia (acreditação de todas as aprendizagens, com ênfase no reconhecimento para fins de certificação); APEL, avaliação da aprendizagem prévia e experiencial (avaliação da aprendizagem experiencial passada, com ênfase na experiência); AP (E) L denota uma combinação de APL e APEL; APCL, acreditação de aprendizagem certificada anterior (credenciamento de aprendizagens anteriores, para falar de dispensa na universidade); RARPA, reconhecer e registrar o progresso e as realizações na aprendizagem não credenciada (reconhecer e registrar o progresso e o sucesso na aprendizagem não credenciada, refere-se à aprendizagem não formal).
Irlanda	RPL, Reconhecimento de Aprendizagem Prévia ou reconhecimento de aprendizagens anteriores, mas também acreditação de aprendizagem prévia (APL), acreditação de aprendizagem experiencial anterior (APEL), acreditação de aprendizagem certificada anterior (APCL), acreditação de aprendizagem anterior e realização (APL e A), reconhecimento das competências atuais (RCC) e aprendizagem fora do ensino formal (LOFT).
Islândia	Reconhecimento de habilidades reais.
México	Para adultos: acreditação e certificação de competências e conhecimentos prévios. Para o ensino médio: acreditação e certificação de conhecimentos correspondentes a níveis de ensino ou séries escolares adquiridas por autoestudo ou por experiência profissional. Pela experiência adquirida no mercado de trabalho: certificação de competência profissional de acordo com a norma técnica (NTCL), independentemente da forma como esses conhecimentos, know-how e / ou competências foram adquiridos.
Noruega	Documentação e validação de habilidades adquiridas formal, não formal e informalmente.
Países Baixos	EVC, Reconhecendo Competências adquiridas, porém, vários outros nomes coexistem. Anteriormente, era chamado de habilidades adquiridas em outro lugar.
República Tcheca	Verificação e reconhecimento da aprendizagem anterior após a educação inicial.
Suíça	Validação de aprendizagem, todavia são utilizados outros termos.

Fonte: Elaborado pelo Autor baseado em (OCDE, 2010).

Apêndice J - LEVELS OF EDUCATION - *International Standard Classification of Education* (Níveis de Ensino - Classificação Internacional Padronizada da Educação)

Níveis de Ensino	Conceito
Educação infantil (nível CITE 0)	Fornecer atividades de aprendizagem e educacionais com uma abordagem holística para apoiar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional inicial das crianças e apresentar às crianças a instrução organizada fora do contexto familiar para desenvolver algumas das habilidades necessárias para a prontidão acadêmica e prepará-las para a entrada no Ensino primário.
Ensino primário (CITE nível 1)	Fornecer atividades de aprendizagem e educacionais tipicamente projetadas para fornecer aos estudantes habilidades fundamentais em leitura, escrita e matemática (ou seja, alfabetização e numeramento) e estabelecer uma base sólida para aprender e compreender áreas essenciais de conhecimento e desenvolvimento pessoal, preparando-se para o ensino médio. Ele se concentra no aprendizado em um nível básico de complexidade com pouca ou nenhuma especialização.
Ensino secundário inferior (nível 2 da CITE)	É tipicamente projetado para construir sobre os resultados de aprendizagem do nível CITE 1. Normalmente, o objetivo educacional é estabelecer as bases para a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento humano sobre os quais os sistemas de educação podem então expandir mais oportunidades educacionais. Os programas neste nível são geralmente organizados em torno de um currículo mais orientado para o assunto, introduzindo conceitos teóricos em uma ampla gama de assuntos.
Ensino médio (CITE nível 3)	É normalmente projetado para concluir o ensino médio em preparação para o ensino superior ou fornecer habilidades relevantes para o emprego, ou ambos. Os programas deste nível oferecem aos estudantes um ensino mais diversificado, especializado e aprofundado do que os programas do ensino secundário inferior (nível 2 da CITE). Eles são mais diferenciados, com uma gama maior de opções e fluxos disponíveis.
Ensino superior (níveis CITE 5 a 8)	Oferece experiências de aprendizagem com base no ensino médio, preparando para a entrada no mercado de trabalho, bem como no ensino superior. Geralmente, é direcionado a estudantes que concluíram o ensino médio (nível 3 da CITE), mas que desejam aumentar suas oportunidades de entrada no mercado de trabalho ou de avanço para o ensino superior. Os programas muitas vezes não são significativamente mais avançados do que os do ensino médio, pois normalmente servem para ampliar - ao invés de aprofundar - conhecimentos, habilidades e competências. Portanto, visa a aprendizagem abaixo do alto nível de complexidade característico do ensino superior.
Ensino superior (níveis CITE 5 a 8)	Baseia-se no ensino secundário, proporcionando atividades de aprendizagem em áreas especializadas da educação. Tem como objetivo a aprendizagem em alto nível de complexidade e especialização. A educação superior inclui o que é comumente entendido como educação acadêmica, mas também inclui educação vocacional ou profissional avançada.

Fonte: Adaptado de OCDE, 2020b.

Apêndice K - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro

CINE	Idade de início	Níveis de Ensino
0	0	Creches
0	4	Pré-escola
1	6	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2	11	Anos Finais do Ensino Fundamental
3	15	Ensino Médio
4	18	Curso técnico de nível médio subsequente
6	18	Graduação
7	22 - 23	Mestrado e Especialização Lato Sensu
8	24-27	Doutorado

Fonte: Adaptado de OCDE, 2021c.