

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**Natália Valadares Lima**

**Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação  
profissional: a experiência da Inglaterra**

**BELO HORIZONTE  
2015**

**NATÁLIA VALADARES LIMA**

**Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação  
profissional: a experiência da Inglaterra**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Política, Trabalho e Formação Humana.

**Orientadora:** Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha

**BELO HORIZONTE  
2015**

L732r  
T

Lima, Natália Valadares, 1984-  
Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a  
experiência da Inglaterra / Natália Valadares Lima. - Belo Horizonte, 2015.  
289 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Daisy Moreira Cunha.  
Bibliografia: f. 150-167.  
Apêndices: f. 168-193.  
Anexos: f. 194-289.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino profissional -- Inglaterra -- Teses.  
3. Educação para o trabalho -- Inglaterra -- Teses. 4. Ensino superior -- Inglaterra  
-- Teses.

I. Título. II. Cunha, Daisy Moreira. III. Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

CDD- 378.013

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

NATÁLIA VALADARES LIMA

**Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da  
Inglaterra**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e  
Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração**  
Política, Trabalho e Formação Humana

**Orientadora**  
Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha

Aprovada em 26, agosto de 2015

**Comissão Examinadora**

---

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Orientadora

---

Profa. Dr. Joaquim Luiz Alcoforado  
Universidade de Coimbra

---

Prof. Dr. Geraldo Márcio Alves dos Santos  
Universidade Federal de Viçosa

---

Prof. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha  
Universidade Federal de Minas Gerais

## AGRADECIMENTOS

Logo no início do mestrado encontrei muitas pessoas que me diziam sobre o sentimento de solidão que perpassava esse processo de formação. Contudo, felizmente, o que descobri nesse período é que a etapa de escrita pode sim ser solitária, mas que o curso da formação é repleto de novos encontros que trazem alegrias e confortos e contribuem academicamente e, principalmente, pessoalmente. Seria injusto tentar listar aqui, nesse pequeno espaço, todas as pessoas que colaboraram para o desenvolvimento desse trabalho, portanto, agradeço, de antemão, a todos que fizeram parte dessa importante etapa.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Daisy Cunha, que acreditou na minha capacidade de desenvolver este trabalho e sem a qual este não seria concretizado.

À minha família, pela compreensão por todas as minhas ausências e pelo suporte durante esse período.

Ao Alexandre, meu companheiro na vida e nos estudos, pela ajuda e pela leitura atenciosa deste trabalho. Agradeço, principalmente, pela paciência, que precisou ser grande, e pelo apoio nos momentos mais contumardos desses dois anos.

Aos amigos da Revista Trabalho e Educação, importante espaço de formação, e da linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana. Merece ser especialmente agradecido aqui o Ailton Vitor Guimarães, e agradecidas carinhosamente: Estela Vieira, Marcela Rosa, Neusa Silva e Ângela Petrus, que escutaram minhas lamúrias e me acalmaram em momentos de ansiedade.

Aos amigos da FaE, especialmente Tiago Jorge, Danilo Marques, Edmilson Pereira e Juliana Souza, pelos momentos de descontração e de “ócio criativo”.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela liberação para realização do mestrado, e aos amigos do Departamento de Computação, pela compreensão.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo 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. Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográfica e documental, nas quais se buscou identificar elementos nos discursos do Estado, do empresariado, da academia e dos trabalhadores sobre as tensões que envolvem a criação de dispositivos de certificação profissional e reconhecimento de saberes no país. Considerando que o desenvolvimento de mecanismos voltados para o reconhecimento de saberes do trabalho não pode ser desvinculado das discussões sobre a educação e a formação profissional, partiu-se de uma análise histórica sobre a elaboração e as modificações de políticas que tratam da qualificação profissional. Constatou-se que o colapso do modelo de produção taylorista-fordista, acompanhado pela recessão econômica mundial iniciada em 1973, implicou no crescimento da intervenção do Estado na condução de iniciativas nessa esfera. Nesse contexto, textos governamentais passaram a definir a forma da oferta de programas de educação e formação profissional em âmbito nacional, criando programas de qualificação e desenvolvendo dispositivos de certificação profissional. A formulação desses dispositivos implicou importantes alterações na organização da formação profissional, pois, além de possibilitar o reconhecimento de saberes de trabalhadores, também estabeleceu a necessidade de desenvolvimento de parâmetros de avaliação nacionais, elaborados por representantes dos empregadores. Assim, em um movimento de centralização do controle da oferta e de, ao mesmo tempo, liberalização do conteúdo, a educação e a formação na Inglaterra passaram a se fundamentar na noção de avaliação de competências. Para verificar como a difusão dessa noção se traduz nos instrumentos adotados para avaliação e reconhecimento de saberes, foram analisados a estrutura e o conteúdo adotado como parâmetro para a certificação da profissão de azulejista. Com esse mergulho, foi possível constatar a valorização de conhecimentos teóricos e normativos em detrimento dos saberes realmente construídos durante a experiência de trabalho. O instrumento mais comumente adotado no processo de reconhecimento de saberes é o portfólio de evidências, que visa possibilitar a coleta e o agrupamento de comprovações sobre as competências dos trabalhadores. Por fim, foram exploradas as bases da noção de competências adotada na Inglaterra. Essa noção se fundamenta em pressupostos do behaviorismo e da teoria de objetivos educacionais para tentar estabelecer os comportamentos esperados em cada situação de trabalho. Esse desvelamento explicita a construção de um dispositivo de certificação profissional que procura identificar e reconhecer saberes a partir de ações diretamente observáveis e inferir os conhecimentos implicados nos procedimentos de trabalho. Assim, o dispositivo de reconhecimento de saberes e certificação profissional na Inglaterra constitui uma tentativa de atestar competências relevantes para o trabalho, a partir de critérios de avaliação definidos por empregadores, procurando formar trabalhadores que se adequem às demandas do mercado.

**Palavras-chave:** Reconhecimento de saberes; Certificação profissional; Formação Profissional; Inglaterra.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyse vocational qualification devices developed by the Government of England, which enable the recognition of knowledge constructed by the subject during the work experience. This study was carried out by means of bibliographical and documentary research, which sought to identify elements in the discourse of the State, the business community, the researchers and workers about the tensions involving the creation of devices of vocational qualification and recognition of knowledge in the country. Whereas the development of mechanisms aiming the recognition of work knowledge cannot be released from discussions on education and vocational training, the research begins with a historical analysis on the development and changes of policies that deal with vocational qualification. It was noted that the collapse of the Taylorism and Fordism models of production, accompanied by the global economic recession that began in 1973, resulted in the growth of State intervention in initiatives in the vocational qualification domain. In this context, Government texts have come to define the form of the provision of education and vocational training programmes at national level, creating programs of training and developing vocational certification devices. The formulation of these devices involved major changes in the organization of vocational training, because, besides enabling the recognition of knowledge of workers, also established the need for development of national evaluation parameters drawn up by employers' representatives. Therefore, in a move to centralize the control of the supply and, at the same time, to liberalization of the content, the education and training system in England started to substantiate the notion of competence assessment. To ascertain how the spread of this notion is reflected in the instruments adopted for assessment and recognition of knowledge, we analysed the structure and the content adopted as parameter for certifying wall and floor tilers. With this analyse, it was possible to evidence the appreciation of theoretical and normative knowledge at the expense of the knowledge actually built during the work experience. The most commonly adopted instrument in the process of recognition of knowledge is the portfolio of evidence, which aims to enable the collection of evidence on workers' skills. Finally, we explored the notion of competence adopted in England. This notion is based on assumptions of the Behaviourism and the theory of educational objectives, trying to establish the expected behaviours in each work situation. This disclosure demonstrates the construction of a vocational qualification device that seeks to identify and recognize knowledge from directly observable actions and infer the knowledge involved in the working procedures. Thus, the device of recognition of knowledge and vocational certification in England constitutes an attempt to certify relevant skills for the employers, based on evaluation of criteria defined by them and seeking to form workers suited to market demands.

**Keywords:** Recognition of knowledge; Vocational qualification; Vocational Training; England.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Modelo de análise funcional .....	51
Figura 2 – Ciclo de Aprendizagem Experiencial.....	134



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Modelo de Elemento de Competência no NVQ .....	55
Quadro 2 – Propósitos e subpropósitos dos certificados QCF .....	89
Quadro 3 – Estrutura da certificação profissional de azulejista .....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEL	-	<i>Accreditation of Prior Experiential Learning</i>
APL	-	<i>Accreditation of Prior Learning</i>
CEDEFOP	-	<i>European Centre for the Development of Vocational Training</i>
CIC	-	<i>Construction Industry Council</i>
CITB	-	<i>Construction Industrial Training Board</i>
DE	-	<i>Departament of Employment</i>
DfEE	-	<i>Departament for Education and Employment</i>
ECVET	-	<i>European Credit System for Vocational Education and Training</i>
EQF	-	<i>European Qualification Framework</i>
FEFC	-	<i>Further Education Funding Council</i>
GLH	-	<i>Guided Learning Hours</i>
HSMO	-	<i>Her Majesty's Stationery Office</i>
ITB	-	<i>Industrial Training Board</i>
ITO	-	<i>Industrial Training Organization</i>
LB	-	<i>Lead Body</i>
LSC	-	<i>Learning and Skill Council</i>
MSC	-	<i>Manpower Services Commission</i>
NCVQ	-	<i>Nacional Council for Vocational Qualifications</i>
NQF	-	<i>National Qualification Framework</i>
NSTO	-	<i>Non-Statutory Training Organisation</i>
NTO	-	<i>National Training Organization</i>
NVQ	-	<i>Nacional Vocational Qualifications</i>
OFQUAL	-	<i>Office of Qualifications and Examinations Regulation</i>
QCA	-	<i>Qualifications and Curriculum Authority</i>
QCDA	-	<i>Qualifications and Curriculum Development Agency</i>
QCF	-	<i>Qualification and Credit Framework</i>
RPL	-	<i>Recogniton of Prior Learning</i>
SFA	-	<i>Skills Funding Agency</i>
SSC	-	<i>Sector Skill Council</i>
TDLB	-	<i>Training Development Lead Bodies</i>
TEC	-	<i>Training and Enterprise Council</i>

UE	-	União Europeia
ULF	-	<i>Union Learning Fund</i>
ULR	-	<i>Union Learning Representative</i>
VET	-	<i>Vocational Education and Training</i>
YPLA	-	<i>Young People's Learning Agency</i>
YT	-	<i>Youth Training</i>
YTS	-	<i>Youth Training Scheme</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECONHECIMENTO DE SABERES E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>30</b>
1.1 – EMERGÊNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE A CERTIFICAÇÃO DE SABERES .....	30
1.2 – CONFIGURAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECONHECIMENTO DE SABERES DO TRABALHO NA INGLATERRA: A REFORMA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	34
1.3 - AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA PARA CONSTRUÇÃO DE UM DISPOSITIVO DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS DE 1980 .....	46
1.4 – A ESTRUTURA DA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS .....	49
1.4.1 – <i>Atores envolvidos no processo de avaliação e certificação</i> .....	57
1.5 – MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	59
1.5.1 – <i>Alteração nas entidades ligadas ao governo</i> .....	59
1.5.2 – <i>Alterações no dispositivo de certificação</i> .....	65
<b>CAPÍTULO 2 – O RECONHECIMENTO DE SABERES DO TRABALHO NA INGLATERRA ATUALMENTE .....</b>	<b>73</b>
2.1 - O RECONHECIMENTO DE SABERES DO TRABALHO NO QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK .....	73
2.1.1 – <i>O reconhecimento de saberes por meio do uso do Portfólio de evidências</i> .....	75
2.2 – A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO QCF .....	82
2.2.1 – <i>Caracterização da oferta de certificados no Qualification and Credit Framework</i> .....	92
2.3 – ANÁLISE DE UM CERTIFICADO .....	95
<b>CAPÍTULO 3 - OS CONCEITOS SUBJACENTES AO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE SABERES NA INGLATERRA .....</b>	<b>104</b>
3.1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS .....	104
3.1.1 – <i>Behaviorismo e análise comportamental</i> .....	105
3.1.2 – <i>A teoria dos objetivos educacionais e a taxonomia de Benjamin Bloom</i> .....	110
3.2 – A TEORIA COLOCADA EM PRÁTICA: FORMULAÇÃO DA AVALIAÇÃO POR CRITÉRIOS .....	113
3.2.1 – <i>A formulação da noção de competências</i> .....	116
3.3 – AS IMPLICAÇÕES DO BEHAVIORISMO E DA TEORIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA INGLATERRA .....	122
3.4 – A TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL .....	128
3.5 – OUTRAS QUESTÕES SOBRE A CERTIFICAÇÃO DE SABERES NA INGLATERRA .....	135
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>169</b>
APÊNDICE A – ALTERAÇÕES NOS DEPARTAMENTOS LIGADOS AOS SETORES DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E EMPREGO NA INGLATERRA .....	169

APÊNDICE B – LISTA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ENCONTRADAS .....	170
APÊNDICE C - LINHA DO TEMPO COM AS PRINCIPAIS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFESSIONAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 .....	185
APÊNDICE D – CERTIFICADOS DO QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK DIVIDIDOS POR NÍVEIS E PROPÓSITOS.....	187
APÊNDICE E – CERTIFICADOS DO QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK DIVIDIDOS POR ÁREAS OCUPACIONAIS .....	188
APÊNDICE F – CERTIFICADOS DO QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK DIVIDIDOS POR CLASSIFICAÇÃO SETORIAL.....	190
APÊNDICE G – CERTIFICADOS DO QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK DIVIDIDOS POR MÉTODO DE AVALIAÇÃO .....	192
APÊNDICE H – CERTIFICADOS DO QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK CLASSIFICADOS NO SETOR DE BUILDING AND CONSTRUCTION.....	193
<b>ANEXOS .....</b>	<b>195</b>
ANEXO A – ESTÁGIOS DA ELABORAÇÃO DE LEIS NO REINO UNIDO .....	195
ANEXO B – MODELO DE UNIDADE DO NATIONAL VOCATIONAL QUALIFICATION .....	196
ANEXO C – NÍVEIS DE HABILIDADE DO NVQ .....	198
ANEXO D – NÍVEIS DE HABILIDADES DO QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK .....	201
ANEXO E – EQUIVALÊNCIA DO QUALIFICATION CREDIT FRAMEWORK .....	207
ANEXO F – ROTAS PARA RECONHECIMENTO DE SABERES NO <i>QUALIFICATION AND CREDIT FRAMEWORK</i> .....	208
ANEXO G – MODELO DE PORTFÓLIOS DE EVIDÊNCIAS PARA CERTIFICAÇÃO DE PROFISSIONAIS NA OCUPAÇÃO DE AZULEJISTAS.....	209
ANEXO H - MODELOS DE REGRAS DE COMBINAÇÃO .....	284
ANEXO I – UNIDADE DE AVALIAÇÃO DO QCF DE AZULEJISTA.....	286
ANEXO J – DESCRIÇÃO DA CERTIFICAÇÃO DE NÍVEL 2 DE AZULEJISTA .....	290

## INTRODUÇÃO

As políticas de certificação profissional, assim como o fortalecimento de iniciativas de formação e qualificação de mão de obra, ganharam destaque a partir da reorganização do processo produtivo, com o enfraquecimento da Organização Científica do Trabalho nos moldes tayloristas e com a modernização dos meios de produção e a flexibilização dos postos de trabalho. Nesse contexto, as exigências de qualificação e formação dos trabalhadores se modificaram, e questões relacionadas a essas esferas passaram a ocupar um espaço importante nas agendas dos governos nacionais e das organizações internacionais. Tais exigências, então, passaram a ser consideradas instrumentos fundamentais para o aumento de competitividade das empresas, além de se apresentarem como forma de atender às demandas de grupos sociais ameaçados pelo desemprego devido à desqualificação profissional.

Apoiados nos pressupostos da Teoria do Capital Humano, diversos países começaram a formular e implementar políticas de formação e certificação profissional, calcadas, principalmente, na noção de desenvolvimento e avaliação de competências. De acordo com Frigotto (2010), a Teoria do Capital Humano se constitui em uma teoria do desenvolvimento e, simultaneamente, em uma teoria da educação. No primeiro aspecto, a educação é concebida como produtora de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, potenciadora de renda. Assim, a educação é colocada como um fator de desenvolvimento econômico, constituindo-se enquanto capital social e individual. No que diz respeito ao capital humano enquanto teoria da educação, a prática educativa é reduzida a uma questão técnica, de modo que se trata de encontrar a forma mais adequada de ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos do mercado de trabalho.

A Teoria do Capital Humano emerge para tentar fornecer uma explicação sobre as diferenças de crescimento econômico entre países e também para apresentar uma justificativa da diferença de renda entre os indivíduos. Nesse sentido,

Do ponto de vista macroeconômico, o investimento em “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 2010, p. 51)

Nessa perspectiva, a educação e a formação profissional devem se preocupar em produzir nos sujeitos habilidades, atitudes ou destrezas relacionadas com o aumento de seu potencial produtivo. Moraes (2009) aponta que, nesse movimento de valorização do capital humano, o desenvolvimento de competências na formação e no/para o trabalho, assim como

sua certificação, se coloca como elemento essencial para o desenvolvimento econômico e, portanto, afeta a formulação de políticas nacionais de educação e formação profissional.

A implementação de políticas públicas voltadas para a certificação de competências vem à tona como instrumento para estimular o (re)treinamento de trabalhadores de acordo com as novas demandas do mercado de trabalho, oriundas da modernização dos meios de produção. Nessa perspectiva, há uma relação direta entre o incremento da inserção de trabalhadores em programas de treinamento e, portanto, de certificação profissional, e o potencial produtivo tanto desses sujeitos quanto país.

O aspecto-chave nesse princípio é a difusão da ideia de certificação de competências. Essas se relacionam com a avaliação de habilidades, conhecimentos e compreensões diretamente observáveis por meio do desempenho de trabalhadores em situação de trabalho, independentemente da forma como foram adquiridas.

Nos países da Europa, iniciativas para desenvolvimento e certificação de competências ganharam ênfase a partir de publicações de organizações internacionais que versavam sobre a necessidade de implementação de programas de aprendizagem ao longo da vida.<sup>1</sup> Esses documentos trazem à tona, novamente,<sup>2</sup> a necessidade de ampliação dos tempos e dos espaços de aprendizagem para além da instituição escolar e propõem, para os países da União Europeia, a criação de políticas nacionais que garantissem “[...] a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade de contextos de aprendizagem” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000). Essa necessidade é colocada por Edith Cresson (1996, p. 9)<sup>3</sup> da seguinte maneira:

Neste contexto [de inovação tecnológica], é indispensável que cada indivíduo tenha a possibilidade de atualizar e de alargar os seus conhecimentos ao longo da sua existência, seja na escola, na empresa ou através da sua própria iniciativa. Isto pressupõe uma maior flexibilização dos sistemas, uma diversificação dos meios de formação, a aplicação de sistemas de validação que integrem as competências adquiridas, através da experiência do trabalho e da renovação dos mecanismos de financiamento.

---

<sup>1</sup> Entre essas organizações estão a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Internacional do Trabalho (ILO) e o Banco Mundial.

<sup>2</sup> De acordo com Alves (2010), esse alargamento não constitui uma novidade recente, estando presente no Relatório de Fauré publicado pela UNESCO em 1972, sendo que a inovação apresentada por documentos emitidos a partir dos anos de 1990 estaria na adoção dessa noção como elemento estruturante de políticas no contexto educacional.

<sup>3</sup> À época, Edith Cresson era membro da Comissão Europeia responsável por tratar de assuntos relacionados a investigação, educação e formação.

A publicação do *Livro Branco* “Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva” e a definição, pelo Conselho dos Ministros e pelo Parlamento Europeu, do ano de 1996 como Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida fortaleceram a difusão da noção de aprendizagem ao longo da vida, a qual se tornou lema das políticas educativas europeias (COMISSÃO EUROPEIA, 1996). Contudo, a disseminação dessa noção fez com que fosse atribuída a ela uma multiplicidade de sentidos e significados, alguns, limitando o papel dessas políticas. De acordo com Alves (2010), o risco de reducionismo estava, principalmente, na difusão de uma visão economicista da aprendizagem ao longo da vida, que restringiria os processos de aprendizagem a meios para assegurar e elevar a capacidade produtiva – visão predominante nas publicações da União Europeia. Alinhado a isso, encontra-se o fato de essas políticas se tornarem instrumentos de responsabilização dos indivíduos pelo desenvolvimento de estratégias de sua formação em contextos distintos, minimizando a responsabilidade do Estado pela criação e o estímulo a essas políticas.

Por outro lado, documentos divulgados pela Comissão Europeia, a UNESCO e a OCDE também colocam a aprendizagem ao longo da vida como forma de progresso e de combate à exclusão social. O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida traz como objetivo central, juntamente com o fomento à empregabilidade, o desenvolvimento da “cidadania ativa”, entendida como participação das pessoas em todas as esferas da vida social e econômica (COMISSÃO EUROPEIA, 2000). Além disso, esse documento aponta para a necessidade de:

**Construir uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor de todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso** à aprendizagem ao longo da vida, e na qual a oferta de educação e formação responda, primordialmente, às necessidades e exigências dos indivíduos;

**Incentivar e dotar as pessoas de meios para participar mais ativamente** em todas as esferas da vida pública moderna, em especial na vida social e política a todos os níveis da comunidade e também no plano europeu. (COMISSÃO EUROPEIA, 2000 p. 5, grifo no original)

Apesar da influência das orientações da União Europeia e de outras agências internacionais no que diz respeito à definição de políticas educacionais, é fundamental destacar que a implementação dessas políticas fica a cargo de cada país, e, conforme constatado por Alves (2010), estas são influenciadas pelo contexto social, político, econômico e cultural da nação, não sendo possível constatar a prevalência de um único modelo. Nesse sentido, enquanto alguns países desenvolveram sistemas de formação e certificação profissional articulados aos direitos de trabalho e educação, buscando atender às



reivindicações sociais, outros viram nesse instrumento a possibilidade de adequar os programas de qualificação de trabalhadores às exigências do setor produtivo (ECOTEC, 2007).

Todas essas iniciativas, no entanto, têm como pano de fundo a modernização do aparato produtivo e as conseqüentes alterações nos postos de trabalho. Nesse contexto, com o desenvolvimento de novas formas de organização e gestão do trabalho, constata-se um fortalecimento de programas de aprendizagem continuada, de modo que o saber do trabalhador, produzido pela/na experiência, é valorizado e reconhecido como elemento fundamental para o sucesso tanto do processo produtivo quanto das estratégias de educação e formação de adultos (LIMA et al., 2013).

No âmbito da gestão do trabalho, verificamos o crescimento de programas empresariais que incentivam “[...] a participação dos trabalhadores no processo de tomada de decisão, no enfrentamento de imprevistos e incorporando seus conhecimentos para aprimorar a (re)organização do trabalho” (LIMA et al., 2013, p. 329). Assim, os saberes dos trabalhadores são reconhecidos e apropriados institucionalmente para aumentar a produção e, portanto, o lucro dos empregadores.

No que diz respeito à formação profissional e à educação de adultos, a importância de valorização dos saberes dos trabalhadores traz à tona discussões sobre dispositivos e políticas públicas que viabilizem o reconhecimento e a certificação dos saberes construídos fora do ambiente escolar. O desenvolvimento de políticas com esse intuito se dissemina em diferentes contextos nacionais e também ganha destaque como uma das iniciativas de educação estimuladas pela União Europeia. Quanto a isso, esta estipulou o ano de 2018 como data-limite para que seus países-membros implementem sistemas que permitam a identificação, a documentação, a avaliação e a certificação de todas as formas de aprendizagem (CEDEFOP, 2014a).

Contudo, a implementação de dispositivos de reconhecimento de saberes não se dá sem tensões e comporta contradições que refletem as perspectivas dos grupos distintos que compõem a sociedade. De acordo com Moraes e Neto (2005), as políticas nacionais que instituem e regulamentam os instrumentos de validação de saberes construídos ao longo da vida põem em jogo interesses de diferentes atores sociais e, por isso mesmo, desencadeiam disputas ideológicas e envolvem questões político-epistemológicas importantes. Importa, então, compreender como se organizam os dispositivos de reconhecimento de saberes e

certificação profissional em cada nação, com as tensões e as contradições que abarcam essas políticas.

Na pesquisa aqui apresentada, temos como objeto os dispositivos de certificação profissional que viabilizam o reconhecimento de saberes construídos por sujeitos durante a experiência de trabalho elaborados pelo governo da Inglaterra. Optamos por focalizar os dispositivos implementados na Inglaterra porque este país apresenta uma experiência extensa na tentativa de documentar e reconhecer os saberes construídos pelos trabalhadores no ambiente de trabalho. Segundo Winterton et al. (2006), o Reino Unido<sup>4</sup> esteve na vanguarda da elaboração, ainda na década de 1980, de um dispositivo nacional de certificação profissional que possibilitasse a validação de saberes construídos no trabalho, desvinculado de programas de educação e formação profissional e com foco na noção de competência.

Ao tratar das políticas educacionais, Ball (2008, p. 1) afirma que “a educação inglesa tem ocupado um papel específico no desenvolvimento e disseminação de um discurso educacional mundial, atuando como um laboratório social de experimentação e reformas”<sup>1</sup>. Segundo o autor, o país é responsável por exportar mundialmente modelos de organização do sistema educacional, principalmente para países localizados fora do continente europeu. O mesmo acontece com as políticas voltadas para formação e certificação profissional, que são conhecidas e copiadas mundialmente (YOUNG, 2013; HYLAND, 2007).

Por outro lado, as políticas educacionais inglesas também importam modelos, com predomínio de ideias oriundas dos Estados Unidos da América, do Banco Mundial, da OCDE e da União Europeia (BALL, 2008). Essa influência fica clara quando da análise das reformas do sistema de educação do país e da elaboração dos mecanismos voltados para qualificação de trabalhadores. Estes foram orientados por um novo discurso social amplamente difundido por agências internacionais, fundamentado na ideia de Sociedade e/ou Economia do Conhecimento, segundo a qual o conhecimento é o elemento-chave para o sucesso da nova organização produtiva e a competição nos mercados globalizados.

A organização de programas nacionais de qualificação profissional e o desenvolvimento de dispositivos que possibilitavam o reconhecimento e a certificação de saberes estudados nesta dissertação tiveram origem no bojo do governo neoliberal conduzido por Margareth Thatcher (1979 – 1991). A partir de então, a formação e a certificação

---

<sup>4</sup> O Reino Unido é formado por Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte, contudo, existem diferenças significativas na organização política e educacional desses países. Por esse motivo, focamos a Inglaterra na nossa análise.

profissional da Inglaterra vêm sendo alvo de reformas estruturais, que são acompanhadas por modificações nos próprios órgãos governamentais responsáveis por regular e implementar essas iniciativas. O departamento responsável por assuntos educacionais passou por seis reestruturações desde meados dos anos de 1960; o mesmo aconteceu, em menor medida, com o departamento responsável por questões ligadas ao mundo do trabalho.<sup>5</sup> Conforme será explicitado posteriormente, no meandro dessas modificações, foram criadas e extintas entidades responsáveis por financiar, regular ou conduzir a formação e a certificação profissional no país.

Partindo do governo Conservador, iniciado em 1979, as discussões sobre o desenvolvimento de programas de formação e certificação profissional na Inglaterra se nortearam por anseios políticos e econômicos, em detrimento das demandas sociais. Para o governo inglês, a introdução de um dispositivo que definisse objetivamente as habilidades e as competências necessárias para a certificação profissional era fundamental para que os trabalhadores pudessem identificar e desenvolver, por conta própria, conhecimentos essenciais para o crescimento do setor produtivo (TREVISAN, 2001).

A criação de um sistema nacional de certificação profissional na Inglaterra, assim como a reforma do sistema educacional inglês, foi impulsionada pela crise econômica que atingiu o país durante as décadas finais do século XX. Os problemas econômicos vivenciados na Inglaterra, iniciados nos anos de 1960 e agravados durante a década de 1980, foram atribuídos à falta de adaptabilidade da mão de obra inglesa às novas tecnologias, que, por sua vez, foi relacionada à má formação do trabalhador britânico, considerado inabilitado para alcançar altos índices de produtividade no novo contexto de desenvolvimento tecnológico (TREVISAN, 2001). Nesse sentido, estabeleceu-se uma relação linear entre educação, qualificação e desenvolvimento econômico, utilizada para justificar a intervenção governamental na organização dos sistemas de educação e de formação profissional.

A crise econômica fez com que o governo inglês intensificasse a busca por caminhos que culminassem na elevação da produtividade e no desenvolvimento de novos produtos e mercados. A alternativa encontrada pelo Partido Conservador, então no poder, centrou-se na privatização das indústrias nacionais. Esse recurso foi apresentado como meio de modernizar as técnicas de produção industrial, o que aumentaria a competitividade dos produtos e restabeleceria o potencial produtivo do país (TREVISAN, 2001).

---

<sup>5</sup> No Apêndice A estão relacionadas as modificações nos departamentos responsáveis pela educação e pelo emprego na Inglaterra.

O processo de privatização e de inovação tecnológica reorganizou quase todos os setores de atividades econômicas e estabeleceu novos modelos de relação de trabalho. Além disso, constatou-se a modificação do perfil do mercado de trabalho, com redução do número de empregos no setor industrial e aumento proporcional no setor de serviços, já em expansão desde meados dos anos de 1970 (TREVISAN, 2001). No entanto, apesar dessas alterações, a crise econômica na Inglaterra continuava se agravando. Como consequência, a resposta encontrada pelo governo inglês para justificar os problemas do país centrou-se na falta de qualificação da mão de obra inglesa para lidar com os aparatos tecnológicos introduzidos nas empresas.

A culpabilização do sistema educacional pelos problemas econômicos na Inglaterra, contudo, não tem origem nesse momento histórico. De acordo com Sanderson (2008), nos anos de 1870, com o declínio da economia britânica e o aumento de competitividade da Alemanha, relatórios governamentais e obras populares já afirmavam que a má qualidade da educação, principalmente da educação profissional, era a responsável pela falta de competitividade da indústria britânica. Ainda segundo o autor, o governo de Margareth Thatcher recorreu às obras produzidas no início do século XX para justificar as dificuldades econômicas encontradas durante sua gestão. Dessa forma, o governo Conservador passou a se pautar na máxima de que o mercado de trabalho inglês requeria um novo tipo de trabalhador, dotado de múltiplas habilidades e capaz de adaptar-se a diferentes situações, mas que o sistema educacional falhava em formar tais sujeitos. A educação passou, então, a ser apontada como a principal causa do declínio econômico britânico.

Em relatório elaborado pela Câmara dos Lordes em 1985, é explicitada a importância atribuída ao “tratamento dos recursos humanos” e à educação para a superação da crise nacional. De acordo com o documento, estudos mostravam que a deficiência nos campos da educação e da formação de mão de obra era o fator que apresentava maior influência sobre a baixa performance da indústria nacional. No documento, registrou-se que somente através de um melhor sistema educacional que uma nova atitude, fundamental para o setor industrial, seria estabelecida<sup>6</sup> (HOUSE OF LORDS, 1985). Paralelamente a esse relatório, foram realizados estudos que demonstraram que os trabalhadores britânicos não conseguiam dominar conhecimentos básicos, como letramento e conhecimentos das operações matemáticas (MARCHIN; VIGNOLES, 2006).

---

<sup>6</sup> Fonte: <<http://hansard.millbanksystems.com/lords/1985/mar/25/education-and-training-for-new-1>>.

Em uma tentativa de reorganizar o sistema de educação nacional, o governo Thatcher elaborou, em 1988, o *Education Reform Act*. Esse documento modificava o perfil da educação nacional, centralizando a definição dos conteúdos curriculares, padronizando os conteúdos ensinados nacionalmente e estabelecendo um sistema de avaliação unificado. Por meio da formulação do currículo nacional, esperava-se ser possível controlar centralmente as habilidades e os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos durante o período de escolarização e garantir padrões mínimos de qualidade para a educação obrigatória (DAUGHERTY, 1995).

O currículo nacional foi organizado em módulos de ensino, que delimitavam competências e conhecimentos a serem adquiridos em cada etapa da educação, auxiliando na implementação de um sistema de metas de aprendizagem por unidade escolar (DAUGHERTY, 1995). Com a reforma, no fim de cada etapa da educação compulsória, os alunos deveriam ser submetidos a testes padronizados, realizados nacionalmente, estruturados de acordo com os conteúdos curriculares previamente estabelecidos. A avaliação adquire, dessa forma, papel fundamental no processo de aprendizagem, pois é por meio da análise de seus resultados que serão criados novos elementos para a reorganização do sistema educacional (JESSUP, 1991).

No âmbito da formação para o trabalho, as diretrizes foram unificadas e centralizadas a partir da implementação do *National Vocational Qualifications* (NVQ), que estabelecia os critérios de avaliação e certificação profissional, viabilizando o desenvolvimento de um certificado profissional adotado nacionalmente. Complementarmente, o NVQ passa a constituir também um instrumento referencial para enquadramento e ajuste de outras certificações profissionais ofertadas por instituições públicas e privadas no país.

O NVQ foi apresentado pelo governo como um instrumento necessário para aprimorar as habilidades dos indivíduos já inseridos no mercado de trabalho, uma vez que a comparação entre os critérios adotados para avaliação e as habilidades dos indivíduos possibilitaria que eles identificassem as “lacunas” em sua formação e procurassem formas de suprimi-las (JESSUP, 1991). Defendia-se que, no contexto da crise, o país não poderia se dar ao luxo de esperar o aumento gradual do nível de qualificação e de habilidades dos trabalhadores por uma geração ou mais. Além disso, afirmava-se que os novos trabalhadores também necessitariam “[...] de treinamento contínuo para atualizar e aprimorar suas habilidades, e para se adaptarem às mudanças requeridas pelo trabalho” (idem, p. 96).

Desde a concepção do NVQ, em 1987, os dispositivos de validação de saberes da experiência implementados na Inglaterra vêm sendo alvo de críticas por parte da academia, dos empresários e dos trabalhadores, pois não conseguiram atender plenamente a demandas de nenhum desses atores. A análise desses dispositivos possibilita a compreensão de aspectos importantes para a definição de instrumentos de reconhecimento de saberes com fins de certificação profissional. As ponderações sobre esses mecanismos trazem à tona questões sobre as concepções de trabalho e experiência que fundamentam o processo de certificação; a possibilidade de racionalização e formalização de saberes da experiência; a tensão entre trabalho real e trabalho prescrito; a relevância da avaliação de saberes; o papel do Estado, de empresários e trabalhadores para a definição dos conhecimentos legitimados/certificados; e os limites e as possibilidades do processo de reconhecimento de saberes (HYLAND, 2007; WOLF, 2009).

Neste trabalho, consideramos que a problematização desses aspectos fornece elementos para pensarmos como está se configurando o sistema de reconhecimento de saberes e certificação profissional no Brasil, quais suas implicações políticas e sociais e a quais interesses realmente atende. Em uma análise das políticas públicas voltadas para a criação de um sistema de reconhecimento e certificação de saberes no Brasil, Lima (2011) aponta as tensões que abarcam a construção de programas com essa finalidade. Ao tratar do percurso das iniciativas de reconhecimento de saberes ligadas à certificação profissional no país, abordando especificamente a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific), explicita-se um conflito entre os interesses daqueles que veem na formação e na certificação profissional um instrumento de adequação da oferta da mão de obra às demandas do mercado de trabalho e daqueles que tomam essas políticas como um mecanismo de justiça social, voltado para o atendimento das demandas históricas de movimentos sociais de direito à educação.

Essa aproximação da Rede Certific, implementada pelo governo brasileiro em 2009, explicita que esta propõe uma avaliação de trabalhadores realizada por meio de quadros, denominados “Perfis certificáveis”, utilizados como referência para a condução da avaliação. O programa se volta para o atendimento de adultos trabalhadores, independentemente de seu grau de escolaridade, e comporta, majoritariamente, certificações de profissões que requerem pouca escolarização, como pedreiros, pintores, criadores de peixe, entre outras. No entanto, constata-se que os conteúdos avaliados para certificação estão vinculados aos currículos escolares e às normas profissionais, deixando em segundo plano os saberes dos trabalhadores.

É importante esclarecer que não pretendemos realizar um estudo comparativo dos sistemas da Inglaterra e do Brasil, nem partimos do pressuposto de que esses sistemas podem ser transplantados sem se levar em consideração o contexto econômico, político e social de cada país. O que objetivamos com este trabalho é preencher uma lacuna identificada durante levantamento bibliográfico, realizado em sites acadêmicos e bibliotecas, de obras na língua portuguesa que explorem e problematizem em profundidade os dispositivos de reconhecimento e certificação de saberes desenvolvidos na Inglaterra, considerando-se que, “num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens dos adultos constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje” (PIRES, 2002, p. 81).

Em uma busca por produções brasileiras que tratassem sobre a configuração e o desenvolvimento dos dispositivos de certificação na Inglaterra, constatamos que as poucas obras que abordam esse tema o fazem de maneira superficial, dando ênfase aos reflexos econômicos das políticas de formação profissional. Sendo assim, consideramos necessária a realização de uma pesquisa que buscasse compreender os dispositivos da Inglaterra em relação com o contexto britânico, para construir conhecimentos que não seriam alcançados se nos limitássemos a analisar somente a realidade brasileira.

A pesquisa aqui apresentada, portanto, procurou desenvolver um estudo exploratório dos dispositivos de certificação profissional desenvolvidos na Inglaterra com enfoque nas políticas que viabilizam o reconhecimento de saberes construídos na experiência de trabalho, tendo como pano de fundo o contexto político-econômico do país. O objetivo da pesquisa foi analisar as abordagens e os procedimentos que são usados para descrever, avaliar, controlar, documentar e reconhecer os saberes construídos na experiência de trabalho.

Para atender a esse objetivo mais geral, buscamos compreender o papel dos atores sociais e das instituições públicas e privadas na configuração dos dispositivos e dos sistemas de validação da experiência de trabalho; analisar os fatores históricos que determinaram o formato atual desses dispositivos; e identificar processos e procedimentos por meio dos quais a formalização, o reconhecimento e a certificação de saberes se realizam na Inglaterra.

O escopo de nosso trabalho diz respeito à configuração da oferta de formação e certificação profissional de adultos desde a recessão pós-guerra, iniciada em 1973 (HARVEY, 2012), até os dias atuais. No entanto, entendemos que as discussões sobre os dispositivos de reconhecimento de saberes se inserem nos debates sobre a organização dos sistemas de educação, formação e certificação profissional do país. No caso da Inglaterra, a formação e a

certificação profissional de adultos se localizam no âmbito da educação pós-compulsória, que diz respeito à oferta de educação e formação para indivíduos que ultrapassaram a idade de escolarização obrigatória, que, atualmente, no Reino Unido, abarca os jovens com até 18 anos de idade, mas sem abranger o Ensino Superior.<sup>7</sup>

A análise da formação profissional proposta nesta dissertação abarca, portanto, discussões que tratam da oferta de formação e certificação tanto para jovens quanto para adultos. No percurso desta dissertação, procuramos priorizar a análise de referências bibliográficas e documentais que tratam especificamente sobre a formação profissional de adultos, contudo, por se enquadrarem na mesma “etapa” de organização do ensino, aspectos da formação de jovens e adultos se entrecruzam e, muitas vezes, não podem ser separados. O mesmo acontece com as análises sobre avaliação e certificação profissional que atravessam esse campo.

Apesar dessa proximidade das duas esferas, as rotas de jovens e adultos inseridos na educação pós-compulsória são distintas. Os primeiros, normalmente, são inseridos em cursos profissionais de meio período, combinados ou não com a realização de estágios em empresas do setor em questão. Os adultos podem recorrer ao mesmo percurso de formação dos jovens, mas a eles é aberta a possibilidade de obter o certificado profissional por meio do processo de reconhecimento de saberes. Em se tratando da certificação profissional emitida nacionalmente, objeto desta dissertação, os conteúdos avaliados são definidos independentemente da rota de formação do sujeito. O que pode ser modificado, de acordo com o contexto, são os instrumentos de avaliação adotados. Assim, neste trabalho, só separamos as discussões sobre a formação de jovens da de adultos quando tratamos sobre o processo de reconhecimento de saberes propriamente dito.

\*

Metodologicamente, esta pesquisa baseou-se em uma extensa revisão da literatura acerca da organização da certificação profissional e da sistematização de procedimentos de reconhecimento de saberes de trabalhadores. Realizamos análise de publicações de pesquisas acadêmicas sobre o tema (artigos, teses, dissertações, relatórios de pesquisa etc.) e de considerações dos organismos internacionais. Além disso, a pesquisa baseou-se na análise documental de textos legislativos e relatórios governamentais, assim como de documentos

---

<sup>7</sup> O *Education and Skills Act*, publicado no ano de 2008, determinou que, a partir de 2013, a escolarização obrigatória se estenderia para jovens com até 17 anos e, a partir de 2015, passaria a contemplar jovens com até 18 anos de idade.



emitidos por empregadores e instituições de ensino sobre o tema pesquisado. Foram analisados documentos disponibilizados por esses atores, de modo físico ou virtual, em suas páginas oficiais na internet ou que circulam de forma impressa.

A pesquisa documental é entendida como “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21). Segundo Godoy (1995), a ideia comum de que o trabalho de pesquisa envolve sempre o contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado faz com que seja esquecido o fato de que os documentos constituem uma grande e rica fonte de dados. No entanto, esse tipo de pesquisa possibilita o estudo de temas aos quais são colocados problemas de acesso para os sujeitos em questão ou em relação à realidade estudada. Dessa forma, a pesquisa documental é um importante instrumento para pesquisas históricas ou realizadas à distância (GODOY, 1995).

Esta dissertação se constitui em uma pesquisa realizada à distância, uma vez que estudamos o desenvolvimento de iniciativas promovidas na Inglaterra. A primeira fase da investigação tratou-se de uma pesquisa exploratória realizada por meio de consultas a *sites* de periódicos internacionais que abordam a problemática em questão. Nesse momento, procuramos identificar os principais autores responsáveis por realizar pesquisas nesse campo e também, por meio de consulta a documentos legais disponibilizados eletronicamente, desvendar como se organiza a formação e a certificação profissional e como acontece o processo de reconhecimento de saberes no país.

Nessa etapa inicial, constatou-se a necessidade de visitar o país estudado, para aprofundar nosso conhecimento sobre o problema em questão. No entanto, devido às dificuldades de se obter financiamento para realização da pesquisa de campo, a coleta de material e informações no país foi realizada pela pesquisadora no período de três semanas apenas.

Considerando as produções bibliográficas previamente coletadas e analisadas, tendo em vista as contribuições e a sua influência nas discussões sobre o objeto desta pesquisa, selecionamos e contatamos oito pesquisadores, professores de faculdades localizadas em Londres e em seu entorno, na tentativa de agendar uma entrevista. Destes, dois responderam à nossa solicitação positivamente.

Nesse encontro, foi possível esclarecermos questões estruturais sobre o sistema de formação profissional da Inglaterra, e foram feitas indicações bibliográficas e também de duas instituições de formação profissional (*Further Education Colleges*) que poderiam ser visitadas

para aprofundarmos nosso conhecimento sobre o processo de avaliação e certificação. No entanto, somente o responsável por uma das instituições em questão se dispôs a nos atender. Durante a visita à instituição, que oferta formação profissional para jovens e adultos no setor de Construção Civil, além de conhecermos a estrutura da instituição, realizamos uma entrevista com o seu responsável para esclarecermos aspectos relacionados à oferta e ao processo de certificação.

Considerando-se os três aspectos que envolvem a pesquisa documental, isto é, a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise (GODOY, 1995), foram coletados, durante o período de permanência no país, 223 produções bibliográficas, entre livros, artigos e produções de organizações internacionais, que abordam os temas *National Vocational Qualifications*, *Vocational Education and Training*, *Qualification and Credit Framework*, *Recognition of Prior Learning*, *Accreditation of Prior Learning*, *National Qualification Framework*, *Adult Education*, *Lifelong learning*, entre outros. Foram reunidos também 20 leis e 34 relatórios governamentais, elaborados a partir de solicitações do governo britânico, que tratam sobre os temas supracitados.<sup>8</sup>

Uma vez agrupado o material a ser estudado, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para identificar a forma como se concebem o reconhecimento de saberes, a formação e a certificação profissional pelos atores envolvidos nesse processo. Segundo Bardin (2002, p. 42), a análise de conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O autor organiza a análise de conteúdo em três etapas: pré-análise; exploração do material (codificação, classificação e categorização); tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira consiste na escolha e na organização dos materiais que serão submetidos à análise, além da formulação das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa. Na fase de exploração, o pesquisador realiza a codificação, a classificação e a categorização do material. A terceira etapa consiste no tratamento dos resultados brutos, para que se tornem significativos e válidos, e na elaboração das primeiras interpretações possíveis (BARDIN, 2002).

---

<sup>8</sup> Consta no Apêndice B uma lista com as referências bibliográficas levantadas.

Para o estudo proposto, os materiais foram classificados segundo o tema central, e, posteriormente, foi feita uma seleção daqueles que tratavam mais especificamente sobre o desenvolvimento de políticas de formação profissional, sobre o processo de reconhecimento de saberes e sobre o desenvolvimento de dispositivos de certificação profissional. Conforme dissemos, nesse processo de investigação, procuramos compreender inicialmente a forma como se configura a oferta e como se constitui o reconhecimento de saberes na Inglaterra, para depois buscarmos um referencial teórico que pudesse fornecer pistas para uma análise dos conteúdos significativos. Assim, os conceitos aqui analisados não foram definidos *a priori*, eles emergiram das regularidades constatadas na literatura especializada sobre o tema aqui estudado, e, a nosso ver, são essenciais para a discussão sobre como os dispositivos se configuraram na Inglaterra.

Devido às diferenças entre as formas de evolução da organização do trabalho, da educação e da formação profissional nos contextos brasileiro e europeu, julgamos que a compreensão dos debates e dos estudos sobre qualificação de trabalhadores seria mais bem-fundamentada se nos baseássemos em referenciais produzidos por autores do país estudado. Portanto, no decorrer desta pesquisa, privilegamos a análise de trabalhos elaborados por meio de uma aproximação da realidade da Inglaterra.

Por tratarmos, majoritariamente, de produções publicadas em inglês, optamos por apresentar no corpo do texto citações traduzidas dos trabalhos originais. Contudo, visando garantir a confiabilidade dessas traduções, indicamos, ao final da dissertação, na forma de notas de fim, os trechos originais. Julgamos também que a fluidez do texto poderia ser afetada pela indicação, em cada passagem traduzida, de que a tradução foi feita pela autora desta dissertação. Assim sendo, esclarecemos que todas as citações diretas acompanhadas de nota de fim são traduções realizadas pela autora.

\*

Esta dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discorremos sobre a configuração das políticas de formação e certificação profissional na Inglaterra e analisamos como o direito ao reconhecimento e à certificação de saberes se insere no contexto das reformas da formação profissional realizadas no país a partir dos anos de 1970. Em um mergulho histórico nas elaborações de políticas nesse campo, procuramos explicitar como se organiza a oferta da formação profissional naquele país; apresentamos também a forma como se estruturam e as modificações realizadas ao longo do tempo nos dispositivos de certificação profissional ofertados nacionalmente. Ao tratarmos sobre as trajetórias das políticas de

formação profissional, especificamos os papéis dos atores – governo, empregados e empregadores – mobilizados na oferta da certificação profissional.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar como se sistematiza o dispositivo adotado atualmente para reconhecimento de saberes e certificação profissional de trabalhadores. Primeiramente, apresentamos como o reconhecimento de saberes é concebido dentro do *Qualification and Credit Framework*, para, posteriormente, analisarmos o instrumento de avaliação adotado para esse fim. A fim de desvendarmos os conteúdos avaliados durante o processo de certificação, debruçamo-nos sobre a certificação ofertada para a ocupação de azulejista, no âmbito da Construção Civil. A escolha por tal profissão foi pautada pela influência do setor na economia do país e pelas características da própria certificação, tal como pelo número reduzido de unidades avaliadas, o que possibilitaria uma análise mais detalhada da avaliação. Esse aprofundamento trouxe à tona uma concepção de trabalho reduzida ao conhecimento de procedimentos normativos e uma avaliação que foca o resultado da ação, deixando de lado os saberes dos trabalhadores construídos pela/na experiência.

No terceiro capítulo, exploramos os conceitos que subjazem a concepção de formação e certificação profissional na Inglaterra. Partindo de uma análise dos pressupostos do behaviorismo e da teoria de objetivos educacionais, constatamos que estes fundamentam a concepção de competências difundida nos programas de educação e formação profissional do país. O fortalecimento da noção de competências implica uma forma específica de pensar e organizar a educação, o que se traduz em uma avaliação orientada por critérios padronizados e formulados externamente às instituições educacionais. No âmbito da formação profissional, a noção de competências, com suas bases comportamentalistas, apregoa a possibilidade de julgar se o trabalhador é competente ou não com base na observação de sua atividade de trabalho. Como contraponto a esta concepção, apresentamos a Teoria de Aprendizagem Experiencial, que é apontada na literatura britânica como alternativa à ideia de avaliação e certificação de competências. No fim do capítulo, apontamos questionamentos sobre a forma como a certificação profissional é concebida e organizada no país.

No capítulo final, apresentado na forma de conclusão, sintetizamos as informações fornecidas ao longo da dissertação e, partindo de uma concepção ampliada de trabalho, apontamos algumas lacunas na forma como a noção de experiência de trabalho é compreendida e abordada no país. Por fim, problematizamos a concepção de formação profissional difundida na Inglaterra, que a toma como uma forma de adequação dos

trabalhadores às demandas do mercado de trabalho e deixa a cargo dos empregadores a definição dos conteúdos a serem avaliados.

## **CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECONHECIMENTO DE SABERES E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

### **1.1 – Emergência das discussões sobre a certificação de saberes**

As discussões em torno do reconhecimento e da certificação de saberes construídos ao longo da vida ganharam destaque na Inglaterra a partir do início da década de 1980. Estas se fundamentavam na ideia de que os saberes construídos pelos sujeitos fora de ambientes formais de educação têm um importante papel em seu desenvolvimento profissional e pessoal, devendo, portanto, ser objeto de certificação. Defendia-se que os saberes dos adultos, principalmente aqueles ligados ao mundo do trabalho, deveriam ser valorizados, independentemente da forma ou do local no qual eles foram construídos.

Nesse contexto, emergem dispositivos que visam possibilitar esse reconhecimento por meio da atribuição de créditos aos saberes passíveis de comprovação. Na literatura anglo-saxônica, tal princípio foi consolidado e se difundiu com a criação do conceito de Acreditação de Aprendizagens Experienciais Prévias (APEL)<sup>9</sup>.

A emergência dessa noção está diretamente relacionada com os estudos sobre o tema iniciados nos anos de 1970 nos Estados Unidos, que tinham como base os escritos de Dewey, Locke, Piaget e Kolb, nos quais estes advogavam pela necessidade de se relacionar aprendizagens e experiências tendo em vista a singularidade do ensino de adultos (CHALLIS, 1993; GORRINGE, 1989). Com o objetivo de conhecer a experiência norte-americana, pesquisadores britânicos, como, por exemplo, Gorringe (1989), realizaram visitas às instituições de ensino do país onde eram desenvolvidos projetos voltados para a avaliação e a atribuição de créditos aos saberes de adultos que desejavam ingressar no ensino superior (GORRINGE, 1989).

Na Inglaterra, pautando-se no modelo dos EUA, a difusão da acreditação de aprendizagens prévias tinha como objeto principal viabilizar o ingresso e a progressão dos adultos trabalhadores no ensino superior (CHALLIS, 1993; GORRINGE, 1989; GARNETT; PORTWOOD; COSTLEY, 2004). Posteriormente, a ideia de atribuir créditos aos saberes dos adultos trabalhadores passou a integrar as discussões sobre o desenvolvimento de programas de formação profissional, ofertados para adultos trabalhadores, sem ligação direta com as rotas de educação institucionalizadas (GORRINGE, 1989).

---

<sup>9</sup> Em inglês: *Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL).

O crescente interesse pela adoção da APEL como forma alternativa de certificação profissional e, principalmente, de ingresso e progressão no ensino superior foi justificado pela constatação da queda no número de egressos do sistema de educação básica e, portanto, de jovens inseridos na educação superior. Julgava-se que essa diminuição representaria um problema sério para o mundo do trabalho, pois poderia se traduzir em um declínio na oferta de mão de obra qualificada, se fazendo necessária a ampliação do investimento na educação de jovens e na (re)qualificação de adultos trabalhadores (EVANS, 1990; CHALLIS, 1993; GARNETT; PORTWOOD; COSTLEY, 2004).

Juntamente com o conceito de Acreditação de Aprendizagens Experienciais Prévias surgiram muitas outras noções similares, que apresentavam diferentes nomenclaturas e pequenas diferenciações quanto ao tipo de saber reconhecido. Para o propósito deste trabalho, tendo em vista que os conceitos mais difundidos no contexto britânico são APEL e Acreditação de Aprendizagens Prévias (APL)<sup>10</sup>, interessa-nos compreender a diferenciação entre eles. O primeiro é definido por Garnett, Portwood e Costley (2004, p.4) como

O processo pelo qual as aprendizagens experienciais **apropriadas** e ainda **não certificadas** são reconhecidas e atribuídas um valor em termos acadêmicos [...]. Aprendizagens experienciais podem abranger conhecimentos, habilidades e comportamentos adquiridos ao longo da vida, especialmente no trabalho, forma planejada ou não (grifo nosso).<sup>ii</sup>

Já a APL é conceituada por Simosko (1990, p.1) como sendo

[...] um processo pelo qual indivíduos podem obter créditos para obtenção de certificações, com base em evidências de seus feitos anteriores. Ele facilita a avaliação e a certificação formal de competências apoiando-se em evidências de tais realizações e permite que os indivíduos possam identificar novos caminhos de aprendizagem e para o desenvolvimento.<sup>iii</sup>

Enquanto ambos os modelos se focam na atribuição de créditos por aprendizagens prévias, eles 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. Este último, portanto, é capaz de abarcar o primeiro, e ambos podem servir como rota para certificação profissional (EVANS, 1993; GARNETT; PORTWOOD; COSTLEY, 2004). Nesta pesquisa, analisamos documentos e bibliografia que adotam ambos os termos, levando em consideração que não são estabelecidas distinções entre os princípios de avaliação de saberes prévios dos dois modelos.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Em inglês: *Accreditation of Prior Learning (APL)*.

<sup>11</sup> Contudo, distinguiremos APEL e APL de acordo com o termo usado em cada obra analisada.

Em sua obra, Challis (1993) analisa as principais características e demandas para viabilização do APEL na Inglaterra. A autora, contando com a corroboração de outros autores do campo (GORRINGE, 1989; SIMOSKO, 1990), elenca os principais passos do processo de reconhecimento. São eles: identificação da aprendizagem, independentemente de quando e onde ela aconteceu; seleção dos conhecimentos relevantes para progressão em um curso ou obtenção da certificação; demonstração da validade e adequação dos conhecimentos por meio de comparação dos saberes dos sujeitos com os parâmetros utilizados como critério de avaliação e certificação; avaliação de evidências de acordo com os critérios pré-determinados; emissão da certificação.

A ideia fundamental para o reconhecimento de saberes, seja no contexto do ensino superior seja no contexto da formação profissional, é a de que esses conhecimentos devem ir ao encontro de critérios previamente estabelecidos pela instituição responsável por ofertar o curso ou a certificação almejada pelo sujeito. Dessa forma, o processo de avaliação é conduzido por meio de uma comparação entre conteúdos ou habilidades almejadas, normalmente dispostos no programa do curso em questão, e as evidências de aprendizagens prévias apresentadas pelos sujeitos (CHALLIS, 1993).

Na educação superior, a viabilidade da APEL se ampliou ao longo dos anos de 1980 e de 1990 devido ao crescente processo de modularização dos cursos (NASH, 1995). Os defensores da APEL acreditavam que os módulos poderiam ser utilizados como ponto de referência para o reconhecimento de saberes. Nesse sentido, pela comparação entre os objetivos de um módulo de ensino e os saberes comprovados pelo sujeito, jovens e adultos poderiam ser dispensados da realização de disciplinas, acelerando seu processo de formação (GARNETT; PORTWOOD; COSTLEY, 2004).

A modularização dos cursos, portanto, possibilitou que a acreditação de aprendizagens prévias se tornasse uma prática regular em instituições de ensino superior, sendo que ela permanece até os dias atuais como uma rota alternativa para ingresso e progressão nos cursos. A regulamentação desse processo de reconhecimento de saberes na educação superior é realizada, atualmente, pela *Quality Assurance Agency (QAA)*, órgão responsável por regular a organização do ensino superior na Inglaterra e também por orientar a condução do processo de avaliação e reconhecimento dos saberes.

Contudo, conforme explicitamos na introdução desta dissertação, o foco deste trabalho são as formas de reconhecimento e certificação de saberes ligadas especificamente à oferta de formação profissional que se insere no âmbito da educação pós-compulsória. Assim,



não nos aprofundaremos nas discussões sobre a forma como o processo de reconhecimento de saberes é conduzido na educação superior.

A adoção da APEL no âmbito da educação e formação profissional<sup>12</sup> ocorreu de forma distinta daquela feita na educação superior. Nesse novo contexto, o reconhecimento de saberes experienciais somente se tornou uma possibilidade real a partir da reforma do sistema de educação e formação profissional que aconteceu a partir de meados dos anos de 1980 na Inglaterra. Simosko (1990), ao ponderar sobre a possibilidade de implementação da acreditação de aprendizagens prévias no país, afirma que essa análise somente pode ser realizada a partir da compreensão de uma série de mudanças profundas que acometeram esse sistema.

Essas mudanças dizem respeito, principalmente, à implementação do *National Vocational Qualification* (NVQ), que altera a organização e a oferta das certificações profissionais disponíveis até então, e também traz à tona novos conceitos responsáveis por modificar a estrutura de todo o sistema de formação profissional (RAGGATT; WILLIAMS, 1999). Com o NVQ, a certificação profissional passou a se estruturar em torno da avaliação de conteúdos definidos nacionalmente, segmentados em unidades, que serviriam como instrumentos de comparação entre as evidências fornecidas pelos candidatos e as competências requeridas por determinada ocupação. Segundo Gorringe (1989), a forma como se organizou o NVQ propiciou que aprendizagens prévias fossem reconhecidas independentemente do planejamento de aprendizagens futuras, tal como acontece no ensino superior. Ou seja, mesmo que o candidato não desejasse ingressar no ensino superior ou na educação continuada, ele ainda poderia ter seus saberes reconhecidos com base nos parâmetros de competências construídos no NVQ.

O uso da APL para certificação profissional no âmbito do NVQ foi regulamentado pelo Conselho Nacional para Certificação Profissional (NCVQ)<sup>13</sup>, um órgão criado no decorrer da reforma do sistema de educação e formação profissional, responsável por regular a oferta de certificações profissionais nacionais. A entidade estabelecia que

Evidências de realizações passadas, se devidamente comprovadas, podem ser tão ou mais válidas do que evidências oriundas de testes e exames [...]. Se um candidato tem praticado as competências requeridas, no trabalho ou fora dele, e pode produzir provas de sua competência relacionadas às performances passadas, isso pode ser uma fonte alternativa de evidência a ser considerada para a obtenção de uma certificação (NCVQ apud GORRINGE, 1989, p.320).<sup>iv</sup>

---

<sup>12</sup> Na Inglaterra denominada de *Vocational Education and Training* (VET).

<sup>13</sup> Em inglês: *National Council for Vocational Qualification* (NCVQ).

Pode-se afirmar, então, que somente a partir do fim dos anos de 1980, com a implementação efetiva do NVQ, o reconhecimento de saberes se constituiu como uma rota possível para obtenção da certificação profissional na Inglaterra (CHALLIS, 1993). Assim sendo, a partir da implementação dos quadros referenciais e dos parâmetros de competência, o NVQ se tornou o fio condutor para as ações de reconhecimento e certificação de saberes na Inglaterra. Entendemos, portanto, que a compreensão do processo de reconhecimento de saberes passa, primeiramente, pela compreensão da forma como se organiza historicamente a formação e a certificação profissional no país.

## **1.2 – Configuração de políticas públicas de reconhecimento de saberes do trabalho na Inglaterra: a reforma na educação e na formação profissional**

As décadas finais do século XX representaram para a Inglaterra uma mudança nos paradigmas de estruturação da formação profissional em voga desde o início do século XIX. Nesse período, o Estado, regido pelos princípios do liberalismo, tinha como prática a não intervenção nas formas de organização e oferta de programas de formação e educação profissional, que se constituíam de forma dispersa e fragmentada, com variações nos conteúdos e tempo de duração dos cursos entre instituições, sem que fosse estabelecido qualquer tipo de linearidade ou conexão entre eles (RAGGATT; WILLIAMS, 1999; WINCH; HYLAND, 2007).

O aumento da preocupação do Estado com seu papel na organização da formação profissional é atribuído à percepção de que eram necessárias novas medidas para combater o lento crescimento econômico do Reino Unido e à tomada de consciência de que o *laissez-faire* não havia conseguido garantir a oferta de mão de obra qualificada considerada necessária para a expansão industrial (RAGGATT; WILLIAMS, 1999; PEMBERTON, 2001). Nesse contexto, são vários os documentos governamentais e as produções bibliográficas que responsabilizam a educação e a formação profissional pelos problemas econômicos que atingiam o país.

A mudança na postura do Estado em relação à sua responsabilidade sobre a formação profissional começou a ser explicitada a partir da publicação do documento *Industrial Training: Governmen Proposals*, no ano de 1961, e a subsequente publicação do *Industrial Training Act*, no ano de 1964, durante o governo do Partido Trabalhista (1964 -1970) (RAGGATT; WILLIAMS, 1999; PAYNE, 2008). Ambos os documentos tinham como objetivo orientar as iniciativas de treinamento de adultos trabalhadores a serem conduzidas e

financiadas pelos empregadores, especificamente por meio da constituição dos *Industrial Training Boards* (ITBs) pela legislação de 1964.

Os ITBs foram concebidos como organismos que agregariam representantes dos empresários e dos trabalhadores, divididos por atividade econômica, com a função de fornecer ou garantir o fornecimento de cursos de treinamento para formação de pessoas que trabalham ou pretendiam trabalhar no setor de atuação do ITB. Os organismos deveriam formular recomendações a respeito do tipo de treinamento necessário para a ocupação de cada posto de trabalho que compõe seu setor e o nível de escolarização necessária, quando fosse o caso. Caberia aos ITBs também definir quais os resultados a serem alcançados com o treinamento e os métodos de avaliação adequados para cada função, além de certificar os trabalhadores (HSMO, 1964). O financiamento das atividades dos ITBs e da oferta de cursos aos trabalhadores era garantido por meio do pagamento de taxas impostas pelos órgãos aos empregadores, autorizadas pela lei de 1964, complementadas por subsídios governamentais.

Apesar de apresentar uma melhoria na qualidade e na quantidade de treinamento ofertado aos trabalhadores, perpetuava na Inglaterra a carência de mão de obra qualificada. Esse problema foi agravado pelo aumento do número de jovens desempregados e pela insatisfação dos empregadores, principalmente dos donos de pequenas empresas, com o sistema de cobrança de taxas pelos *Industrial Training Boards* (WINCH; HYLAND, 2007; PAYNE, 2008). Nesse contexto, buscando sanar as queixas dos empregadores, o governo divulgou o *Employment and Training Act* no ano de 1973, isentando as empresas do pagamento de taxas ao ITB e criando a *Manpower Service Commission* (MSC), a *Employment Service Agency* e a *Training Services Agency*.

A MSC foi concebida como uma organização não governamental quase autônoma, ou seja, seu financiamento era realizado por meio de recursos públicos repassados pelo Departamento de Emprego, mas a agência possuía alto grau de independência no que diz respeito ao controle governamental. A comissão era uma entidade tripartite, constituída por membros do governo central, três representantes dos empregadores, com o mesmo número de representantes dos trabalhadores, além de contar com dois representantes das autoridades locais<sup>14</sup> e um representante de organizações relacionadas à educação.

---

<sup>14</sup> Autoridades Locais (*Local Authority*) são os governos eleitos localmente em cidades, municípios ou distritos. Na Inglaterra existem cinco tipos de Autoridades Locais: *county councils*, *district councils*, *unitary authorities*, *metropolitan districts* e *London boroughs* (Cf. <<http://www.politics.co.uk/reference/local-government-structure>>).

A MSC tinha como função primordial a coordenação de ações no campo da formação de mão de obra e das demandas do mercado de trabalho, buscando garantir a empregabilidade da população, com o auxílio das agências supracitadas (HMSO, 1973). Segundo Farley (1983 apud WINCH; HYLAND, 2007, p.18),

[...] o estabelecimento da MSC marca um importante passo na ligação entre treinamento e as outras atividades do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo a instituição unificou, administrativamente, os serviços de treinamento desejados por empresas e outras instituições de emprego com a formação almejada por sujeitos desempregados ou que gostariam de melhorar suas oportunidades de emprego por meio de aquisição de novas habilidades.<sup>v</sup>

A legislação de 1973 também foi responsável pela dissolução do *Central Training Council*, um órgão formado por seis representantes do empresariado e seis representantes sindicais que tinha como atribuição principal levantar as demandas de criação de novos *Industrial Training Boards* e acompanhar as atividades desenvolvidas nestes, funções essas que passaram a ser exercidas pela MSC (DE, 1973; WINCH; HYLAND, 2007).

Com a mudança de governo oriunda das eleições de 1979, em que a candidata do Partido Conservador, Margaret Thatcher, assumiu o cargo de primeira-ministra, a atuação dos sindicatos nas definições das iniciativas de formação profissional foi pulverizada. Nesse contexto, os *Industrial Training Boards* foram gradativamente extinguidos e substituídos por *Non-Statutory Training Organizations* (NSTOs)<sup>15</sup>, destituídas de qualquer poder de arrecadação de taxas e onde o envolvimento do sindicato se daria somente por meio de convite (PAYNE, 2008). Complementarmente, para garantir a não interferência dos sindicatos, o *Employment Act* de 1989 revogou a possibilidade de participação dos representantes sindicais nos ITBs remanescentes.

Esse movimento que ocorre na Inglaterra vai de encontro à difusão de um regime de acumulação flexível que marca a crise do modelo keynesiano-fordista a partir do ano de 1973. De acordo com Harvey (2012, p.140), esse regime

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Nesse contexto, surgem novas formas de organização do trabalho, com a crescente adoção de trabalhadores de tempo parcial, temporários ou subcontratados. Além disso, ainda

---

<sup>15</sup> No fim dos anos de 1980, os NSTOs foram renomeados como *Industrial Training Organizations* (ITO) (PAYNE, 2008).

de acordo com Harvey (2012), a reestruturação da produção foi acompanhada pelo desenvolvimento dos setores de transporte e comunicação, o que possibilitava a extensão da produção para além das fronteiras nacionais, criando, assim, um aumento de mão de obra excedente. Todo esse movimento culminou no enfraquecimento do poder de negociação sindical nos principais mercados mundiais.

Contudo, Calveley (2007) afirma que a extinção dos *Industrial Training Boards* e as restrições apresentadas aos sindicatos pela legislação de 1989 tiveram pouco impacto na participação real destes nas políticas de educação e formação profissional. Isso porque, inicialmente, eles foram relutantes à mudança no sistema de formação profissional, uma vez que, antes do envolvimento do Estado nessa esfera, os programas de treinamento profissional realizados no trabalho, por meio de estágios, eram monitorados por entidades sindicais. Com esse acompanhamento, os sindicatos garantiam que trabalhadores qualificados, os quais tinham os salários fixados pelas entidades, ocupassem os postos de trabalho condizentes com a sua formação e não fossem substituídos por uma mão de obra mais barata, além de manter sob controle a oferta de mão de obra especializada disponível (TREVISAN, 2001).

Somado a isso, de acordo com Calveley (2007), os sindicatos com atuação geral, conhecidos como *general unions*<sup>16</sup>, não possuíam estratégias de treinamento definidas e, por esse motivo, não conseguiram usufruir efetivamente de seu direito de representação nos *Industrial Training Boards* ou na *Manpower Service Commission*. Ao analisar a atuação dos sindicatos nas políticas de formação profissional, a autora afirma que

Não obstante a legislação favorável de 1964 e 1973, até recentemente, os sindicatos possuíam influência limitada sobre as políticas nacionais de formação profissional. Antes dos anos 1960, isso se deu devido à falta de interesse e o foco primordialmente [dos sindicatos] em acordos coletivos de salário e condições de trabalho. Durante o período tripartite iniciado em meados de 1960 e estendido durante os anos 1970, eles apresentaram o que pode ser caracterizado como um interesse apático pela formação (CALVELEY, 2007, p.25).<sup>vi</sup>

A intervenção do Estado sobre a organização da educação e formação profissional ganhou fôlego com a publicação do relatório intitulado “*A New Training Initiative*” no ano de 1981. O documento foi formulado pela *Manpower Service Commission* e continha importantes questionamentos sobre a forma como jovens e adultos estavam sendo preparados para sua

---

<sup>16</sup> Na Inglaterra os sindicatos são classificados como: (a) *company union*, que representa os interesses de empregados de somente uma empresa atuando independentemente de outros sindicatos. Também chamada de *house union*, são geralmente falsas e atuam ilegalmente. (b) *general union*, que representa trabalhadores de empregados em diversas empresas na mesma indústria. Também conhecida como *industrial union*. (c) *craft union*, que representa trabalhadores qualificados em determinados setores, tais como carpintaria e soldagem. Fonte: <<http://www.businessdictionary.com/definition/trade-union.html#ixzz3DVVMk7np>>.

(re)inserção e/ou permanência no mercado de trabalho. O intuito do relatório era definir novos objetivos a serem contemplados no âmbito da formação profissional para que o Reino Unido conseguisse atender às demandas do mundo do trabalho em um contexto econômico de constante mudança e crescente competitividade (JESSUP, 1989, p.56). Em suma, os objetivos apresentados são:

(i) o desenvolvimento de habilidades profissionais, incluindo estágios, de forma que habilite os jovens de diferentes idades e com diferentes níveis educacionais a alcançarem **os parâmetros de habilidades** previamente definidos e apropriados para os trabalhos disponíveis e proporcione-lhes bases para o progresso da aprendizagem; (ii) alcançar uma posição onde todos os jovens com idade inferior a 18 anos tenham oportunidade de permanecerem no sistema educacional em regular ou possam iniciar um período planejado de treinamento no trabalho combinado com programas de formação profissional e de educação geral; (iii) a criação de oportunidades para adultos, empregados ou reingressando no mundo do trabalho, de adquirir, ampliar ou atualizar suas habilidades e conhecimentos no cursos de suas atividades ao longo da vida (DOE, 1981, p.3, grifo nosso).<sup>vii</sup>

Ao firmar essas metas, a MSC trouxe à tona a necessidade de realização de uma ampla reforma na educação e na formação profissional e forneceu os princípios fundamentais para a configuração de um novo sistema. A partir de então, as ações do governo nesse âmbito estiveram voltadas primordialmente para a criação de programas de formação de jovens, atendendo às duas primeiras exigências do documento, e, paralelamente, para a elaboração de novos parâmetros a serem adotados nacionalmente nos programas de formação. Conforme apontam Raggatt e Williams (1999), a formulação de novos parâmetros asseguraria um maior controle do Estado sobre os conteúdos da formação profissional e garantiria a diminuição da intervenção sindical na oferta da mão de obra, atendendo assim a duas fortes demandas do governo Conservador.

É importante ressaltar que, a partir da publicação desse documento, as iniciativas de formação profissional passaram a se basear na necessidade do estabelecimento de uma definição, a nível nacional, de parâmetros que definissem os objetivos tanto da educação quanto da formação. Esse pressuposto abriu espaço para a introdução da noção de competências na Inglaterra. Noção essa que influencia a organização dessas esferas até os dias atuais (BATES, 2013; WOLF, 1995; MITCHELL, 1989).

Ainda no ano de 1981, o Departamento de Emprego do governo britânico apresentou como resposta ao relatório da MSC o *White Paper*<sup>17</sup> “*A New Training Initiative: a programme*

---

<sup>17</sup> Os *White papers* são documentos de discussão governamentais que estabelecem as políticas do governo sobre determinado assunto. Eles normalmente precedem as leis e são alvos de debate na Câmara dos Comuns. Os

*for action*”, que definia as ações a serem adotadas pelo governo, em longo e curto prazo, para alcançar os objetivos fixados no primeiro documento. O programa de ação do governo foi colocado em dez pontos-chave, que apresentavam uma preocupação primordial com a preparação de jovens egressos do sistema de educação compulsória para o ingresso no mercado de trabalho, sem deixar de lado, no entanto, a necessidade de renovar as habilidades dos trabalhadores adultos de acordo com as exigências do mercado. Segundo o documento,

As novas tecnologias nos oferecem a chance de nos tornarmos mais produtivos e de criarmos novos e melhores trabalhos vendendo bens e serviços para o resto do mundo, mas precisamos de uma mão de obra melhor educada, treinada e mais adaptável, se queremos aproveitar essa oportunidade [...]. Para o desenvolvimento de mão de obra melhor e mais flexível, precisamos de uma melhor preparação para o trabalho nas escolas e melhores oportunidades de educação continuada e de desenvolvimento individual durante os primeiros anos de trabalho (DOE, 1981, p.4-5).<sup>viii</sup>

O foco do *White Paper* estava na criação de medidas que propiciassem o aumento da empregabilidade de jovens, uma vez que o país sofria com altos índices de desemprego afetando essa camada da população.<sup>18</sup> Nesse sentido, o documento propôs a criação do *Youth Training Scheme* (YTS). Esse programa foi colocado como alternativa ao modelo de formação adotado tradicionalmente na Inglaterra, que era criticado devido ao caráter artesanal dos trabalhos abordados, com oferta de formações profissionais muito específicas, limitadas por idade e gênero, com pouco embasamento teórico, e que propiciavam um desenvolvimento pessoal limitado (HARWOOD, 1996; RAGGATT, WILLIAMS, 1999; WINCH; HYLAND, 2007).

O *Youth Training Scheme* tinha como público-alvo jovens não empregados, realizando uma distinção entre aqueles que não conseguiram ingressar no mercado de trabalho durante o primeiro ano após a conclusão do ensino regular, com 16 anos de idade, aos quais eram ofertados cursos com um ano de duração, e aqueles com alguma experiência de trabalho, com 17 anos, aos quais eram ofertados cursos de curta duração. Os cursos do YTS buscavam relacionar a prática profissional, por meio da realização de estágios, com a frequência a aulas teóricas, visando à inserção imediata de trabalhadores qualificados no mercado de trabalho (JESSUP, 1991). O programa tinha como objetivo propiciar a adaptação dos jovens desempregados às demandas do mercado de trabalho, desenvolvendo as habilidades

---

*White papers* são emitidos por departamentos do governo e contêm detalhamentos sobre a lei proposta (WALLACE, 2009). Os estágios de elaboração de leis no Reino Unido estão apresentados no Anexo A.

<sup>18</sup> De acordo com Ainley e Corney ((1990 apud REGGATT, WILLIAMS, 1999), entre os anos 1974 e 1977, a porcentagem de jovens desempregados subiu de 5% para 30% do total da população desempregada.

requisitadas pelos empregadores e ampliando seu conhecimento sobre o mundo comercial, industrial e tecnológico no qual eles serão inseridos (DOE, 1981).

O YTS foi tomado como um instrumento para redução do índice de jovens desempregados, mas também como forma de diminuir a influência dos sindicatos. Isso porque a formação dos jovens aconteceria desvinculada do sindicato, com estes perdendo o controle da oferta da mão de obra disponível para o mercado, sobre as condições de trabalho e sobre os salários pagos aos trabalhadores. Além disso, uma vez que os jovens inseridos no programa não poderiam ser beneficiados com acordos oriundos de luta coletiva, esperava-se que eles não estabelecessem contato com as centrais sindicais (BROWN; FAIRLE, 1987).

No que diz respeito à formação de adultos, o *White Paper* reconhece que as mudanças tecnológicas trazem consigo a necessidade de constante treinamento e atualizações das habilidades de trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho. Como forma de aprimoramento das estratégias de formação desse público, julgadas inadequadas até então, e de suprir a demanda por uma mão de obra mais bem-qualificada, o Departamento de Emprego criou o programa *Open Tech*, que promovia a formação profissional por meio de cursos abertos e à distância, a ser gerido pela *Manpower Service Commision*. O destaque desse programa era que ele propiciava o aumento da flexibilidade da oferta de formação profissional aos adultos do país.

O *Open Tech* consistia em um mecanismo de financiamento voltado para o desenvolvimento de projetos que priorizassem a flexibilização da oferta de formação de nível técnico para adultos (MSC, 1982). Sargant (2004) identifica três grandes áreas de desenvolvimento dos projetos do *Open Tech*: concepção, produção e atualização de materiais de aprendizagem; implementação dos projetos; e suporte, voltado para a formação de funcionários, divulgação e avaliação dos projetos. A autora constata que o programa se desenvolveu primordialmente na primeira área, com 120 projetos desenvolvidos dentro do *Open Tech* contemplando a formulação de materiais, sendo que o programa apresentava o total de 140 projetos.

Embora o programa tenha sido capaz de gerar um grande número de especialistas em produção de material para educação à distância, os projetos deixavam de lado aspectos relacionados à definição de formas adequadas de implementação de cursos, as motivações dos sujeitos para inserção nestes e a relevância do contexto específico no qual se dá a educação de adultos (SARGANT, 2004). O programa também era criticado por não apresentar uma preocupação com a padronização de materiais ou dos conteúdos ofertados a nível



interinstitucional. Apesar desses problemas, que culminaram no encerramento do *Open Tech* em 1987, o programa foi capaz de dar maior visibilidade às demandas de flexibilização das formas de qualificação profissional, além de destacar a importância de se reconhecer os saberes construídos em diferentes lugares (SARGANT, 2004).

Sobre esse aspecto, o programa fortaleceu o que já era colocado no próprio documento de 1981, onde era postulado que “é preciso remover os obstáculos para o uso completo e eficiente das habilidades já adquiridas”<sup>ix</sup> e se defendia que o acesso a postos de trabalho especializados ou às iniciativas de treinamento profissional não deveriam depender da forma e da estrutura do aprendizado prévio, mas sim da comprovação de habilidades pelos trabalhadores (DOE, 1981, p.11). Nesse sentido, o *New Training Initiative* elabora as bases para a criação de dispositivos de reconhecimento de saberes construídos na experiência de trabalho.

Outro ponto importante é a urgência colocada pelo *White Paper* para a criação de um sistema que incluísse uma ampla gama de parâmetros de competência reconhecidos nacionalmente, visto com forma de ampliar e aprimorar a formação dos trabalhadores. O documento estabeleceu o ano de 1985 como data-limite para a divulgação dos parâmetros de competência a serem adotados nacionalmente em programas de formação de profissionais inseridos em funções que exigem maior nível de qualificação (DOE, 1981). Uma vez determinados, esses parâmetros poderiam ser adotados como referência para avaliar e certificar os saberes dos trabalhadores, independentemente da frequência a cursos de formação profissional ou do grau de escolaridade.

A implementação das ações definidas no documento ficou a cargo da *Manpower Service Commission*, que foi nomeada o órgão responsável por desenvolver e fiscalizar a implementação de programas de formação profissional ofertados nacionalmente. Contudo, o *New Training Initiative* também apresenta em seu texto uma abertura para que qualquer ator interessado no campo da educação pudesse participar do desenvolvimento de programas de formação profissional, com destaque para a participação dos empregadores. De acordo com o documento,

Em todos os setores o governo busca por aqueles interessados em desempenhar seu papel no sentido de promover as ações definidas neste *White Paper* em cooperação com a MSC. Isso significa especificar os conteúdos e parâmetros da formação profissional em todos os níveis, visando atender as necessidades específicas de seus respectivos setores, fornecendo consultoria a empresas individuais, estimulando a criação de grupos de formação e fornecendo apoio ao treinamento centralizado, sempre que necessário. Os órgãos de representação dos setores industriais também

terão o importante papel de encorajar, por meio de mecanismos negociados, a modernização e a revisão de antigos acordos e práticas que estão impedindo o progresso (DOE, 1981, p.12).<sup>x</sup>

Ao tratarem desse aspecto, Raggatt e Willians (1999) esclarecem que a valorização da participação de empregadores na formação profissional reflete dois aspectos da reforma da formação profissional. O primeiro diz respeito ao desejo de aumentar a empregabilidade de trabalhadores da Inglaterra, desenvolvendo neles as competências ocupacionais demandadas pelo mercado de trabalho. O segundo diz respeito à exclusão da participação do Departamento de Educação na definição de políticas de formação profissional. De acordo com os autores, a atuação do Departamento nesse campo era restrita por barreiras políticas e organizacionais.

Enquanto no campo político, a primeira-ministra Margaret Thatcher se mostrava indisposta em aceitar ou incluir o Departamento de Educação nas iniciativas de formação profissional, considerando que este ignorava o papel que esta tinha no processo de produção. No campo organizacional, o próprio Departamento se mostrava desinteressado em desenvolver iniciativas no campo da educação profissional (RAGGATT; WILLIANS, 1999).

Nesse contexto, onde a *Manpower Service Commision* passou a dominar o campo de elaboração de políticas voltadas para a educação e a formação profissional, as responsabilidades por financiar, capacitar, avaliar e certificar os trabalhadores permaneceram incertas. Apesar de o *New Training Initiative* enfatizar a importância dos empregadores na reforma da formação profissional, sua participação é voluntária, indo de encontro com os princípios liberais do Estado. Dessa forma, enquanto a MSC era responsável por implementar as mudanças propostas, acompanhado, principalmente, pelo Departamento de Emprego, as outras responsabilidades permaneceram divididas entre empregadores, instituições de ensino e órgão de representação de trabalhadores, variando segundo os interesses de participação de cada entidade (DOE, 1981).

No que diz respeito ao financiamento, o *White paper* afirma que, devido à recessão econômica que atingia o país, o governo assumiria maior responsabilidade pelos gastos com a formação profissional, principalmente os custos do *Youth Training Scheme*, sendo considerada a forma mais efetiva para se solucionar o problema da baixa oferta de mão de obra qualificada. Contudo, o documento postulava que, em longo prazo, os empregadores e indivíduos deveriam assumir uma maior responsabilidade nesse âmbito, defendendo que somente assim poderia se assegurar que a formação profissional fosse ao encontro das demandas reais do mercado de trabalho. Complementarmente, o documento esclarece que

“uma expansão em larga escala de financiamento público para a formação, paralelamente ao do sistema de educação pública, parece condenável” (DOE, 1981, p.14)<sup>xi</sup>.

Atendendo aos princípios do *White paper*, a formação dos jovens inseridos no YTS passou a ser realizada por meio de cursos promovidos por instituições de ensino, majoritariamente por *Further Education Colleges*<sup>19</sup>, combinada com experiência de trabalho obtida por meio da realização de estágios. Os cursos eram pagos pelo governo, por repasse de verbas oriundas dos impostos pagos pela população para as Autoridades Locais (ATKISON, 1999).<sup>20</sup> Os empregadores engajados no YTS também recebiam recursos públicos para o pagamento dos custos com taxas de admissão e salário dos estagiários, de forma que, de acordo com Bradley (1995), os empregadores que proviam a experiência de trabalho contratavam os estagiários sem nenhum custo.

Após dois anos de execução do *Youth Training Scheme*, em 1984, o governo divulgou o *White Paper “Training for Jobs”*, no qual ressaltava, novamente, o papel primordial dos empregadores para as definições da forma como se configuraria o treinamento profissional. Defendendo a necessidade de estimular os empresários a se engajarem em programas de formação, o documento estabelecia que a formação de trabalhadores deveria se tornar algo financeiramente atrativo para os empregadores. Com isso, o governo reforçou a importância da política de financiamento já em prática com o YTS, e foi além repassando parte da responsabilidade de financiamento para os sujeitos. Sob essa lógica, o documento coloca que “os próprios *trainees* devem aceitar que o custo total do treinamento precisa ser levado em consideração na determinação do valor de seus salários ou dos subsídios governamentais recebidos” (DOE, 1984, p.6)<sup>xii</sup>, respaldando o pagamento de baixos salários por empregadores e/ou diminuição do valor de benefícios sociais pagos ao sujeito.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> No Reino Unido, o setor denominado *Further Education* é responsável por ofertar formações voltadas para a educação acadêmica e formação profissional para pessoas com mais de 16 anos. A maior parte da oferta de *Further Education* diz respeito à formação e à educação profissional. As instituições de *Further Education* são responsáveis por ofertar programas de formação – de tempo integral e parcial – que dão direito a diferentes certificados, especialmente voltadas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas com demandas do mercado de trabalho (WINCH, 2011).

<sup>20</sup> Posteriormente, no ano de 1992, os recursos voltados para a educação continuada deixaram de ser repassados para as autoridades locais e passaram a se destinar ao *Further Education Funding Council (FEFC)*, responsável pela distribuição de verbas entre as instituições de *Further Education* (ATKISON, 1999). De acordo com Atkison (1999), essa alteração representa uma forma de centralização da gestão dos recursos.

<sup>21</sup> Como exemplo da transferência de responsabilidade para o nível individual, verificamos que o *Social Security Act* de 1988 revogou o direito de jovens desempregados entre 16 e 18 anos de clamar por benefícios sociais concedidos na forma de auxílio financeiro, uma vez que o YTS fornecia vagas para todos os sujeitos nessa faixa etária (BRADLEY, 1995), mantendo-se o pagamento de benefícios durante as oito semanas de transição entre a educação compulsória e o YTS.

Os adultos também foram encorajados a financiar sua própria formação. Para tal, o governo, em colaboração com a MSC, firmaria acordos com instituições financeiras para facilitar a realização de empréstimos de dinheiro por pessoas interessadas em financiar seu próprio treinamento (DOE, 1984). Dessa forma, considerava-se que os adultos poderiam se inserir em cursos de qualificação profissional ofertados, principalmente em instituições de *Further Education*.

Em suma, conforme podemos verificar, o *White Paper* de 1984 foi utilizado para reafirmar os objetivos estabelecidos no documento de 1981, e também para estipular com maior clareza como se daria a divisão de responsabilidades entre agências do governo, empregadores e trabalhadores no sistema de educação e formação profissional.

Os governos locais e central permaneceram encarregados, majoritariamente, de financiar os sistemas de educação geral e profissional, com a função de garantir que os conteúdos ensinados se adequassem às exigências do mercado de trabalho, viabilizando, assim, a transição entre escola e trabalho. Já a *Manpower Service Commission* deveria promover informações sobre a provisão de programas de formação e de empregos, encorajar o desenvolvimento e a adoção de parâmetros de competências reconhecidos, financiar cursos que abordassem novas tecnologias e auxiliar no treinamento de pessoas desempregadas ou em situação de risco (DOE, 1984).

Enquanto a educação profissional inicial, ofertada para os jovens e que, portanto, abrangia o *Youth Training Scheme*, ficou a cargo do governo, o ônus pela promoção do “treinamento ocupacional”, considerado no documento como um tipo de formação mais especializada destinada a adultos, foi atribuído aos empresários e os trabalhadores, novamente com destaque para o papel dos primeiros. Estes deveriam:

[...] realizar investimentos na formação de pessoas para as atividades requisitadas por eles; verificar se o treinamento que eles estão financiando é efetuado de acordo com parâmetros e é economicamente relevante; e agir coletivamente por meio de organizações de empregadores e em associação com outros interessados, através de instituições de formação profissional voluntárias e dos *Industrial Training Bodies*, quando necessário, para, por exemplo, definir os parâmetros requeridos pelo setor industrial ou para reformar antigos arranjos institucionais (DOE, 1984, p.5).<sup>xiii</sup>

Era requisitado que as próprias empresas contribuíssem para a formação dos trabalhadores, seja pela oferta de qualificação no próprio ambiente de trabalho, seja por contribuir para a definição de parâmetros de competências a serem adotados por todos os empregadores no mesmo setor. Nesse contexto, a demanda pelo desenvolvimento de parâmetros reconhecidos nacionalmente e de um sistema de certificação profissional coeso

aparece novamente como estratégia essencial para a garantia de desenvolvimento de novas habilidades, por jovens e adultos, pertinentes às exigências dos empregadores.

A formulação dos parâmetros foi colocada como um “problema” a ser resolvido pelos empregadores, com suporte de órgãos governamentais responsáveis por implementar programas de formação profissional e de instituições de qualificação profissional. O objetivo geral desses parâmetros era promover a ampliação do acesso à formação e ao emprego por meio da criação de um sistema coerente de parâmetros para certificações de competências, contemplando os resultados obtidos por meio de ingresso na educação e formação profissional e no mundo do trabalho (DOE, 1984).

Apesar das mudanças realizadas a partir dos dispostos nos documentos supracitados, a forma como se organizava a formação e a certificação profissional no país ainda era alvo de críticas, pois continuava a apresentar a mesma estrutura do início do século. Ou seja, ela era caracterizada pela existência de programas variados de formação profissional, contemplando conteúdos diferentes, segundo a instituição responsável pelo programa, e com certificações desvinculadas entre si e das exigências do mercado de trabalho (RAGGATT; WILLIAMS, 1999). Essa questão foi agravada pelos problemas apresentados pelo *Youth Training Scheme*, acusado de ser adotado como um paliativo para o problema da alta taxa de desemprego entre os jovens, ofertando para os empregadores uma mão de obra barata, sem qualquer regulação do treinamento realizado dentro da empresa (RAGGATT; WILLIAMS, 1999; BROWN; FAIRLE, 1987, WINCH; HYLAND, 2007). Além disso, não existia no país uma certificação profissional condizente com o tipo de formação realizada no âmbito do YTS, que se voltava para o desenvolvimento de competências profissionais. Nesse sentido, de acordo com Brown e Fairle (1987, p.224), os programas da MSC não apresentavam nem a possibilidade de desenvolvimento de novas habilidades pelos jovens, nem ofereciam oportunidade para obtenção de certificados valorizados e reconhecidos nacionalmente.

Colocado novamente diante da necessidade de melhorar a formação profissional, o governo apresentou o *White Paper Education and Training for Young People* em 1985. Dentre as principais alterações propostas pelo documento estavam a expansão do YTS, que passaria a ser um programa de dois anos de duração para os jovens de 16 anos de idade, e de um ano de duração para aqueles com 17 anos. O novo programa foi denominado *Youth Training* (YT) e se diferenciava do YTS por apresentar dentre seus objetivos a oferta de certificações nacionais a todos os *trainees* inseridos no programa (DE/DES, 1985, p.7).

No entanto, considerando que os tipos de certificações profissionais existentes não se adequavam à estrutura do *Youth Training Scheme*, o *White Paper* instituiu uma comissão para revisão das certificações profissionais ofertadas na Inglaterra e no País de Gales, que deveria se concentrar, inicialmente, em aprimorar a estrutura das certificações para irem ao encontro das exigências do novo *Youth Training* (DE/DES, 1985). Ao estabelecer essa comissão, o governo tinha como objetivo elaborar um tipo de certificação capaz de atribuir credibilidade ao programa, que se constituiria, então, como uma ponte permanente entre a escola e o trabalho (RAGGATT; WILLIAMS, 1999).

### **1.3 - As implicações da reforma para construção de um dispositivo de certificação profissional nos anos de 1980**

Apesar de nascer das demandas do YT, a fraca estruturação da forma de organização da educação e formação profissional no geral, fez com que o trabalho da Comissão de Revisão de Certificações Profissionais se ampliasse, e ela se tornou responsável por analisar a oferta dos certificados profissionais por instituições da Inglaterra e do País de Gales, assim como por estabelecer as bases para a estruturação de um sistema nacional de certificação (RAGGATT; WILLIAMS, 1999). Assim, o grupo nomeado para compor a Comissão, composto por membros do MSC e representantes do empresariado e dos trabalhadores, tinha como função:

Recomendar uma estrutura de certificação profissional para Inglaterra e País de Gales que seja: relevante para as necessidades de pessoas com vasta gama de habilidades; compreensível para os usuários; de fácil acesso; reconheça as competências e capacidades de aplicação de conhecimentos e habilidades; ofereça oportunidades para progressão, incluindo progressão para a educação superior e [de níveis] para qualificação profissional; e possibilite a certificação de experiências escolares, de treinamento e de trabalho em um programa integrado. E elaborar um cronograma para alcançar estes objetivos, com suporte de empregadores, organismos de validação e avaliação e outros interessados (MSC/DES, 1986, s/p).<sup>xiv</sup>

No ano de 1986, a Comissão apresentou o relatório intitulado *Review of Vocational Qualifications in England and Wales* (MSC/DES, 1986). O documento trouxe em seu escopo os principais problemas encontrados na provisão de qualificação profissional nos dois países, dentre eles constava novamente a insuficiência de estratégias de reconhecimento de conhecimentos obtidos fora de instituições de educação e formação (MSC/DES, 1986). Para a comissão, a ampliação do número de pessoas certificadas se daria por meio da flexibilização das formas de avaliação. Nesse sentido foi colocada a necessidade de serem desenvolvidas

estratégias de avaliação que levassem em conta as aprendizagens prévias dos sujeitos, procurando adequá-las às características e às trajetórias individuais (MSC/DES, 1986).

Buscando contemplar as exigências do governo quando de sua criação e sanar os problemas encontrados, o grupo de trabalho propôs a criação de dois instrumentos. O primeiro deles era o *National Vocational Qualification* (NVQ), concebido como uma certificação ofertada nacionalmente. Esperava-se que os certificados NVQ se constituíssem enquanto declarações de competências claramente relevantes para o trabalho, voltadas para facilitar a entrada ou a progressão no mundo do trabalho, na escola ou em cursos de formação profissional, obtidas por um indivíduo e emitidas por uma instituição reconhecida pelo governo. Essa declaração de competências deveria incorporar a avaliação de: habilidades especificadas de acordo com parâmetros nacionais; conhecimento e compreensão relevantes para a realização de determinada tarefa; e capacidade de utilizar suas habilidades e conhecimentos para executar a referida atividade (MSC/DES, 1986).

Em consonância com os documentos previamente publicados, estabelecia-se que as certificações profissionais deveriam ser ofertadas e atribuídas aos sujeitos, independentemente da forma, da duração ou do local de aprendizagem (MSC/DES, 1986). Nesse contexto, o desenvolvimento de “parâmetros de competência” ganhou um papel central nas discussões sobre certificação profissional, sendo considerado instrumento essencial para padronização dos conteúdos avaliados nacionalmente. Além disso, os parâmetros de competência serviriam como base para a comparação entre as “competências” apresentadas pelos sujeitos e as habilidades necessárias para ocupar determinado posto de trabalho.

Juntamente com o NVQ, o relatório propunha a criação de um quadro referencial nacional que possibilitasse a sistematização das certificações profissionais já ofertadas por instituições de ensino dos países, denominado NVQ *framework*. Defendia-se que, com o desenvolvimento desse quadro, os empregadores e trabalhadores poderiam conhecer o nível de habilidade do sujeito e as rotas de progressão possíveis. Contudo, para serem inseridos no NVQ *framework*, os certificados profissionais já ofertados pelas instituições de ensino precisariam ser (re)formulados com base no formato estabelecido para o NVQ. Ou seja, eles precisariam se fundamentar nos parâmetros de competências definidos pelos empregadores e disponibilizados nacionalmente, além de modificarem seu formato, em consonância com aquele estabelecido para o NVQ (NCVQ, 1987).

O relatório também propôs a criação de um conselho voltado especificamente para conduzir a reforma das certificações profissionais, chamado *National Council for Vocational*

*Qualifications* (NCVQ). Esse novo órgão tinha como função primordial estimular e supervisionar o desenvolvimento de “parâmetros de competência” por diferentes entidades de representação empresarial, procurando abarcar todos as ocupações profissionais do mercado de trabalho. O Conselho deveria também regular o desenvolvimento de certificações nacionais e realizar sua inserção no NVQ *framework*. Dessa forma, em suma, o papel do NCVQ era identificar e realizar as alterações necessárias para desenvolver as especificações e a implementação de parâmetros de competências profissionais em todos os setores ocupacionais; e desenvolver, monitorar e adaptar, conforme o necessário, o quadro de referência e as certificações profissionais nacionais (MSC/DES, 1986).

As recomendações feitas no relatório foram acatadas pelo governo a partir da publicação do *White Paper Working Together: Education and Training*, no mesmo ano. Por meio desse documento implementou-se efetivamente o NCVQ, que passou a trabalhar para racionalizar a existente oferta de certificação, adequando-a aos princípios do NVQ, visando simplificar e unificar a oferta de certificados profissionais. Segundo Challis (1993), foi nesse momento que a Inglaterra começou a desenvolver um dispositivo que possibilitava o reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento do NVQ, Jessup (1991, p.60)<sup>22</sup> afirma que “Diferentemente da maioria das certificações tradicionais, a obtenção de um NVQ é baseada solenemente na avaliação de competências e não se preocupa com o modo como essa competência foi adquirida”<sup>xv</sup>. É justamente por ter como referência solenemente as competências dos trabalhadores que os candidatos ao NVQ não precisam participar de nenhum programa de formação para obtenção da certificação. Assim, o NVQ abre possibilidades para que trabalhadores experientes possam solicitar a avaliação e a certificações dos saberes construídos na/pela experiência de trabalho. De acordo com Unwin et al. (2004, p.24),

Ao separar a avaliação da aprendizagem, se tornou possível, em teoria, para pessoas que acreditam que já obtiveram as habilidades e conhecimentos em várias tarefas se apresentarem aos Centros de avaliação do NVQ, para avaliar suas competências e, de acordo com os Critérios do NVQ, obterem uma certificação profissional ou créditos para obtenção da mesma.<sup>xvi</sup>

---

<sup>22</sup> Consideramos importante explicar que **Gilbert Jessup** foi Diretor de Pesquisa, Desenvolvimento e Informação do NCVQ; membro do MSC, responsável por desenvolver métodos de avaliação e parâmetros de acordo com as exigências dos empregadores; e foi um dos responsáveis por desenvolver os projetos iniciais de formação baseada na noção de competências.



Nesse sentido, o NVQ não só atendeu às demandas por criação de um novo modelo de parâmetros de avaliação, como também criou oportunidades para valorização dos saberes da experiência e propiciou o aproveitamento de créditos obtidos por meio de avaliações realizadas no âmbito da *Accreditation of Prior Learning* (APL) para fins de certificação profissional.

Contudo, a concepção do NVQ tomou como base os preceitos da noção de competência que permeavam as discussões sobre qualificação profissional nos anos de 1980 na Inglaterra e nos EUA. Por esse motivo, ele se traduz em um dispositivo com forte ênfase nos resultados obtidos, com o foco da avaliação na identificação de habilidades que constituem uma ação competente na percepção dos empregadores, em detrimento do processo de aprendizagem (HYLAND, 2006).

#### **1.4 – A estrutura da certificação de competências**

Com a publicação do *White Paper Working Together: Education and Training*, tiveram início as ações em torno da reestruturação do sistema de certificação profissional. A primeira delas foi a criação do NCVQ em outubro de 1986, um organismo independente, chefiado por Oscar De Ville, um industrial responsável também por conduzir o *Review of vocational qualification in England and Wales*, e composto por membros do Departamento de Educação e Ciência, da *Manpower Service Commission* e por representantes sindicais (JESSUP, 1991). O documento definia também cinco princípios fundamentais para a implementação do NCVQ e para a concepção do NVQ. São eles:

- a) **Inteligibilidade:** A estrutura do novo sistema de formação profissional deve ser facilmente compreendida por todos, especialmente pelos responsáveis por organizar cursos de formação geral e profissional, estudantes, empregadores e sindicatos; a matriz de conteúdos e critérios dos programas de formação profissional deve ser clara, proporcionando a identificação da relação entre formações, a localização destas no sistema nacional e a sua conexão com outros modelos de formação elaborados fora desse sistema.
- b) **Relevância:** O sistema deve ir ao encontro das demandas, atuais e futuras, de jovens e adultos, independentemente de gênero, raça e etnia, e atender a toda a gama de ocupações e de habilidades requeridas para ingresso e permanência no mundo do trabalho; o sistema deve atender às exigências de todos os campos de trabalho, às demandas locais, assim como as novas exigências que forem identificadas ao longo do

tempo devem ser contempladas pelo sistema nacional de formação profissional, por meio de esforços de empregadores e de responsáveis por fornecer programas de formação geral e profissional; a certificação profissional deve refletir os padrões de competência alcançados e, por conseguinte, contemplar a avaliação da aplicabilidade de conhecimento e de habilidades; o sistema deve apresentar diferentes métodos de avaliação, possibilitando o reconhecimento e a certificação de aprendizagens realizadas no trabalho ou em outros ambientes; sempre que necessário, atualizações devem ser requisitadas, possibilitando a requalificação dos sujeitos.

- c) **Credibilidade:** O sistema deve ser visto como referencial de conhecimentos, habilidades, compreensão e performance reconhecidos e valorizados por estudantes, empregadores, sindicatos e setores da educação; as certificações devem ser nacionalmente monitoradas, para garantir a coerência dos critérios adotados.
- d) **Acessibilidade:** Restrições de acesso à educação, à formação profissional e à avaliação para certificação devem ter o mínimo de coerência com os critérios estabelecidos pelo sistema. As circunstâncias e necessidades de mulheres, membros de grupos étnicos minoritários, pessoas deficientes e daqueles com necessidades especiais devem ser plenamente respeitadas; educação e formação devem, o tanto quanto possível, ser fornecidas de diferentes formas, quer seja em horário integral ou parcial, em instituições de ensino, no local de trabalho ou em outro local escolhido pelo indivíduo; devem ser fornecidas oportunidades para que os sujeitos estabeleçam o ritmo de sua progressão e não devem ser estabelecidos limites de idade; deve ser possível que os indivíduos progredam nos sistemas de ensino, de formação profissional e no mundo do trabalho. Os indivíduos devem ter a oportunidade de ampliar, atualizar ou aprimorar suas competências; deve ser propiciada aos sujeitos a chance de obter reconhecimento e transferir créditos para a avaliação de competências, habilidades e conhecimentos. Isso deve facilitar a mobilidade entre empregos, tanto geograficamente quanto entre setores.
- e) **Eficácia:** O sistema deve ser eficiente em relação ao custo financeiro para o indivíduo, para os empregadores e para o governo (MSC/DES, 1986).

Buscando abranger todos esses requisitos, o NCVQ preconizou que o NVQ deveria se constituir em um dispositivo que se apoiaria em definições objetivas de habilidades profissionais, voltado para formação, avaliação e certificação de jovens e adultos no país. Tais definições seriam construídas a partir de “parâmetros de competência” elaborados por empregadores por meio de sua participação nos *Lead Bodies* (LBs).

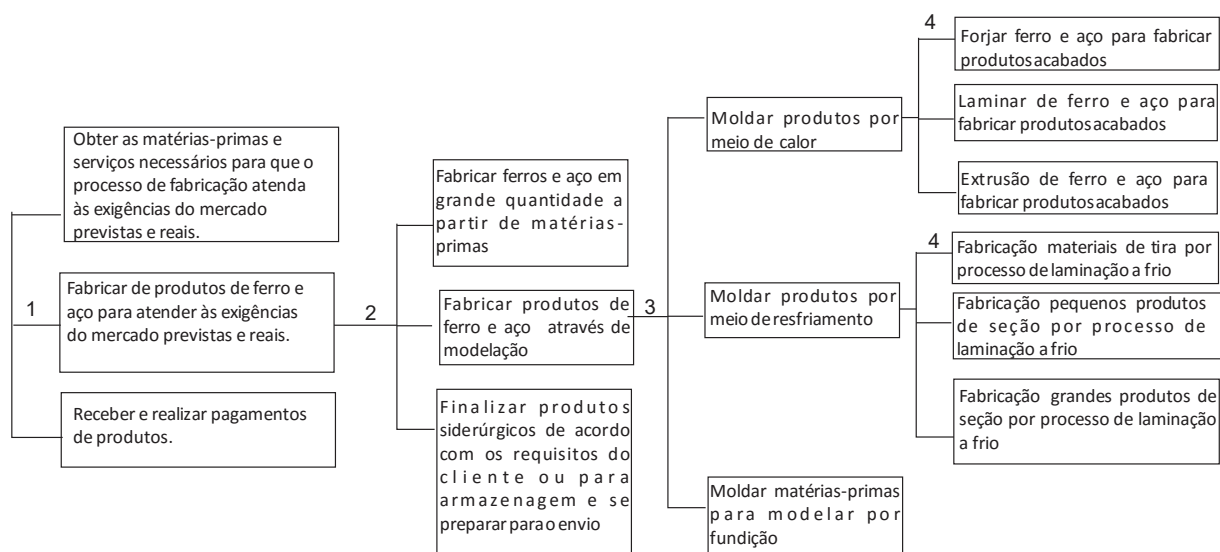
Os *Lead bodies* eram entidades criadas pelo governo da Inglaterra, com o objetivo de unificar todos os órgãos de representação empresarial voltados para a formação profissional existentes até então (PAYNE, 2008). Os órgãos eram financiados pelo Departamento de Emprego e compostos por representantes do empresariado de diferentes setores econômicos, agrupados de acordo com sua área de atuação ou categoria da ocupação, além de contar com representantes de organizações profissionais (CEDEFOP, 1993; RAGGATT; WILLIAMS, 1999). De acordo com McCrory (1992), a principal função atribuída aos *Lead bodies* era realizar uma “análise funcional” dos setores produtivos e seus respectivos postos de trabalho, para definir qual o perfil dos trabalhadores e as habilidades e competências necessárias para exercer determinada função em um setor.

A análise funcional consiste em processo de decomposição das tarefas executadas em cada setor durante o processo de trabalho. O primeiro passo da análise funcional é identificar qual o propósito geral do setor em questão. Após essa definição, é especificado o que deve ser realizado para que tal propósito geral seja atingido, determinando quais são os postos de trabalho existentes e as “funções-chave” de cada trabalhador. A partir dessa identificação, é conduzida uma análise de todas as tarefas a serem executadas pelo trabalhador, para que ele atinja o propósito final da produção (MANSFIELD, 1991; MCCRORY, 1992; STEWART; HAMLIN, 1992; CARROLL; BOUTALL, 2011). De acordo com Stewart e Hamlin (1992), o processo de análise funcional consiste basicamente em perguntar “Qual é o propósito (ou função) de determinado trabalho ou ocupação” e em repetir essa mesma pergunta a cada resposta obtida. Segundos os autores,

Esse questionamento tem o efeito de desagregar o trabalho em pequenas partes ou atividades que o compõem. Assim, as respostas cada vez mais detalhadas para a questão básica “Qual é o propósito ou função?” fornecem os dados necessários para compilar as declarações de competência que podem ser organizados em elementos e unidades [no NVQ] (idem, p.30).<sup>xvii</sup>

Mansfield (1991), um dos principais propositores e defensores da Análise Funcional na Inglaterra, estabelece que o propósito dessa análise é gerar parâmetros ocupacionais que definem as tarefas de cada posto de trabalho, expressos em termos de resultados a serem alcançados. A figura 1 explicita o processo de desagregação de uma “função-chave”, do setor de metalurgia.

**Figura 1** - Modelo de análise funcional



- 1 - Sistema - entrada (abastecimento), processo (fabricar o produto), saída (entregas)  
 2 - Processo - produção de aço em massa, corte e acabamento  
 3 - Métodos de modelagem - trabalho a quente, trabalho a frio, fundição  
 4 - No ponto quatro duas regras são aplicadas - métodos e produtos

Fonte: Mansfield, 1991, p.23 (tradução nossa).

No campo do trabalho esperava-se que a análise funcional possibilitasse aos *Lead bodies* definir parâmetros nacionais para as ocupações existentes em seu respectivo setor. O agrupamento desses critérios deu origem aos *National Occupational Standards*<sup>23</sup> (NOS) (CARROLL; BOUTALL, 2011). Estes, por sua vez, contemplam descrições da performance de um sujeito no exercício de determinada tarefa e os conhecimentos que a embasam.

O efeito desse processo de desagregação no campo da formação profissional foi a definição de parâmetros de avaliação condizentes com a emergência da noção de avaliação por critérios no Reino Unido. Conforme explicitaremos posteriormente, a introdução dessa noção na organização da educação geral e da formação profissional orientou a criação do Currículo Nacional e também fundamentou a difusão da ideia de avaliação de competências.

No âmbito do desenvolvimento de certificações profissionais nacionais, os NOS são adotados para estabelecer os “parâmetros de competência” adotados como referenciais de avaliação. Esses parâmetros são definidos como “[...]regras acordadas e reconhecidas de competência profissional, que contemplam as habilidades, conhecimentos, compreensão e capacidade de ação, necessários para realização de uma tarefa ou trabalho em determinado grupo ocupacional, setor da indústria ou do comércio” (NCVQ, 1987, p.5)<sup>xviii</sup>.

<sup>23</sup> Parâmetros de Ocupação Nacional, em português. Cf. <<http://nos.ukces.org.uk/Pages/index.aspx>>

A emergência dessa noção de uma avaliação orientada por “parâmetros”, ou por critérios, trouxe consigo a necessidade de desenvolver um instrumento capaz de comportar as descrições de todas as esferas colocadas acima de forma objetiva, viabilizando a avaliação de competências consideradas relevantes para o mundo do trabalho. Para contemplar essa demanda, as certificações no NVQ foram organizadas de forma que conseguissem descrever cada atitude necessária para que o trabalhador executasse determinada tarefa. Essa prescrição se deu por meio do estabelecimento de resultados a serem obtidos em cada etapa do trabalho e do conhecimento considerado essencial para tal (JESSUP, 1991).

Em sua forma final, fixada no início dos anos de 1990, um certificado do NVQ era composto por diferentes itens, responsáveis por fornecer especificações sobre as competências avaliadas.<sup>24</sup> O NVQ se estrutura de forma decrescente, em que a parte mais geral é representada pelas Unidades de Competência. Estas abarcam cada tarefa a ser realizada pelo trabalhador para alcançarem um dos “propósitos-chave” de sua profissão. As unidades elaboradas como declarações de competências definem o que precisa ser feito para que o trabalhador seja considerado competente (MCCRORY, 1992).<sup>25</sup>

A obtenção do NVQ se dá por meio da avaliação de todas as unidades que o compõem. Uma vez que um certificado pode ser constituído por muitas unidades, a avaliação do conteúdo de cada uma das unidades pode ser feita separadamente, dependendo da disponibilidade e da vontade do sujeito. Contudo, a unidade é a menor parte passível de avaliação dentro de um certificado. Um ponto importante é que para cada “propósito-chave” são elaboradas unidades específicas, que se ligam diretamente à função executada, e que não podem ser transferidas para outras certificações, ainda que estas possuam demandas comuns.

As Unidades de Competência são compostas por Elementos de Competência, que abarcam cada uma das ações que o trabalhador precisa realizar para alcançar o objetivo da unidade. De acordo com Mathews (1991, p.3),

Um elemento é uma descrição precisa daquilo que o sujeito precisa ser capaz de fazer como parte fundamental da unidade. Assim como as unidades das quais eles são componentes, elementos são expressos de forma funcional, isto é, eles são expressos como resultados ao invés de processos.<sup>xix</sup>

Dessa forma, os Elementos de Competência são constituídos por meio do desmembramento das unidades e descrevem as pequenas tarefas a serem executadas pelo

---

<sup>24</sup> Para um modelo de uma unidade do NVQ, ver Anexo B.

<sup>25</sup> De acordo com McCrory, as Unidades de Competência são expressas por um verbo, um objeto e uma condição. Por exemplo: executar algo de acordo com os padrões (1992, p.25).

trabalhador. Apesar de serem foco de avaliação, os elementos são somente uma forma de especificar aquilo que será avaliado, não sendo possível obter créditos com conclusão dos mesmos (MCCRORY, 1992, p.46).

Para auxiliar no julgamento da performance do trabalhador e tentar evitar qualquer influência subjetiva por parte do avaliador, foram estabelecidos os Critérios de Performance. Estes são descrições ainda mais detalhadas ligadas aos Elementos de Competência, que estipulam todos os passos a serem adotados pelos trabalhadores de determinada ocupação, fornecendo, dessa forma, os parâmetros para avaliação dos trabalhadores. Segundo McCrory (1992, p.58), os Critérios de Performance descrevem as atividades que devem ser realizadas para que o avaliador consiga inferir a competência do trabalhador, em termos de resultados, evitando termos imbricados de julgamento de valor. Além disso, é posto que os Critérios precisam ser escritos com clareza, descrevendo exatamente o que é esperado que o trabalhador faça, visando possibilitar o amplo entendimento do que deve ser avaliação, seja pelo avaliador ou pelo trabalhador. Os critérios de performance, contudo, não devem fazer referência a um tipo específico de estilo, método ou processo para se obter o resultado requerido, pois precisa ser aplicável a todos os trabalhadores com a mesma ocupação, independentemente do local de trabalho (MCCRORY, 1992).

A esses critérios são ainda adicionadas as Declarações de Abrangência, que definem os contextos que devem ser contemplados em cada avaliação. De acordo com Mansfield (1991, p.17),

Uma declaração de abrangência é a descrição do escopo de aplicação no qual um parâmetro deve ser efetuado (ou seja, o elemento de competência e o critério de performance). Um parâmetro é deliberadamente amplo em escopo e não especifica os equipamentos, materiais, métodos ou processos específicos – em vez disso, descreve os resultados [...]. Declarações de abrangência se destinam a proporcionar um foco para a avaliação e a especificação de programas de formação, embora eles não sejam especificações de avaliação em si. Pretende-se que a declaração de abrangência seja atualizada regularmente para manter os parâmetros pertinentes em termos de tecnologia, processos, métodos, etc.<sup>xx</sup>

Para além de todas essas definições, o instrumento de avaliação apresenta também uma definição dos conhecimentos relevantes para a realização de determinado trabalho. Inicialmente, esse elemento não fazia parte da estrutura do NVQ e foi inserido para tentar sanar as crescentes críticas ao dispositivo. Diversos autores apontam que toda ação competente é respaldada por uma gama de conhecimentos subjacentes a determinada ação (WOLF; MITCHELL, 1991; WOLF, 1995; WINCH; HYLAND, 2007; dentre outros), no entanto, no NVQ, os conhecimentos requeridos são somente aqueles que podem ser inferidos

a partir da ação do sujeito e que são considerados essenciais para a realização de determinada tarefa.

Para explicitarmos como se estruturava o NVQ, apresentamos no Quadro 1 o conteúdo de um Elemento de Competência de uma unidade do NVQ.

**Quadro 1 – Modelo de Elemento de Competência no NVQ**

<b>Unidade:</b> Recepção
<b>Elemento de competência:</b> Receber e orientar visitantes
<p><b>Critérios de performance:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todos os visitantes são cumprimentados prontamente e educadamente;</li> <li>2. Os nomes e objetivos dos visitantes são identificados;</li> <li>3. Somente são fornecidas aos visitantes informações públicas;</li> <li>4. Os visitantes são orientados e/ou escoltados de acordo com a política organizacional;</li> <li>5. As razões por qualquer atraso/não disponibilidade de informações são explicadas educadamente;</li> <li>6. Todos os registros são mantidos atualizados e armazenados no local correto imediatamente;</li> <li>7. Mensagens são registradas corretamente e encaminhadas corretamente e imediatamente;</li> <li>8. Procedimentos de segurança são permanentemente cumpridos.</li> </ol>
<p><b>Abrangência:</b> Visitantes rotineiros ou não devem ser atendidos. Deve-se lidar com contingências como: visitantes sem hora marcada (com demandas urgentes ou não); visitantes que estão atrasados ou adiantados; visitantes que solicitam que sua bagagem seja guardada durante a visita; recepção de entregas; situações de emergência.</p>
<p><b>Conhecimento e entendimento:</b> estrutura, localização e responsabilidades das pessoas na organização; políticas e procedimentos da organização sobre a recepção de visitantes, segurança e emergências; procedimento para recados; sistema de telefonia e operação; utilização eficaz de fontes de informação; lidar com os visitantes difíceis / agressivos (por exemplo, reconhecer e reagir adequadamente aos sinais físicos de comunicação); arranjos de estacionamento disponíveis para os visitantes; comunicação eficaz (oral e escrita).</p>

Fonte: WINCH; HYLAND, 2007, p. 57 (tradução nossa).

Conforme dito, os certificados do NVQ, assim como as outras certificações ofertadas por instituições privadas de ensino, deveriam ser inseridos no *NVQ Framework*. Quando de sua concepção, esse quadro referencial abarcava certificações inseridas em dez áreas profissionais<sup>26</sup> e dividia-se em quatro níveis de habilidade.<sup>27</sup> Entretanto, pouco tempo após a implementação do NVQ, constatou-se a necessidade de criar um quinto nível que abordasse certificações de profissões que exigem qualificação especializada. Os níveis são delimitados de acordo com a complexidade da tarefa e o grau de autonomia da ocupação, e são organizados de forma crescente. De acordo com documento elaborado pelo *National Council*

<sup>26</sup> Tratamento de animais, plantas e terra; extração e fornecimento de recursos naturais; construção civil; engenharia; manufatura; transporte; fornecimento de mercadorias e serviços; fornecimentos e serviços na área de saúde; serviços em administração de empresas; e serviços em comunicação.

<sup>27</sup> Para consultar a descrição dos níveis de habilidade, ver Anexo C.

*for Vocational Qualification*, o primeiro nível de habilidades, intitulado “Nível Básico”, abarca certificações que contemplam as exigências mínimas para ocupação de um posto de trabalho. Ou seja, é ofertado para trabalhadores capazes de realizar atividades rotineiras e supervisionadas, necessárias para o exercício de determinada tarefa. Já o último nível abarca certificações de trabalhadores em postos de trabalho especializados, que comportem atividades complexas, variáveis e que requerem maior grau de autonomia e responsabilidade do trabalhador.

No âmbito governamental, acreditava-se que essa explicitação detalhada do conteúdo abordado durante as avaliações era fundamental para a qualificação profissional, pois os trabalhadores seriam capazes de reconhecer as informações sobre as habilidades e competências que precisariam ser desenvolvidas ou demonstradas para obtenção da certificação (JESSUP, 1991; TREVISAN, 2001). Dessa forma, a qualificação profissional poderia ser desenvolvida individualmente, segundo a necessidade de cada sujeito, que passava a ser responsável por sua formação e seu desenvolvimento profissional. Ademais, defendia-se que a delimitação do escopo de cada certificado possibilitaria aos empregadores obterem informações precisas sobre as habilidades dos trabalhadores no momento de sua contratação. De acordo com Jessup (1991, p.115),

Futuros candidatos serão munidos com uma maior quantidade de informações exatas sobre as funções exercidas em ocupações e profissões. Eles serão capazes de acessar essa informação com vários níveis de detalhamento, de declarações generalizadas a especificações precisas (elementos de competência) e até mesmo os parâmetros de performance requeridos em empregos (critérios de performance). A base de dados do NVQ fornece uma gama de informações sobre ocupações que nunca estiveram disponíveis e é organizada de forma que pode ser facilmente acessada através de uma variedade de rotas.<sup>xxi</sup>

Uma vez que o NVQ fornecia informações precisas sobre o conteúdo avaliado, ligado diretamente da atividade de trabalho, os elaboradores do dispositivo julgaram não haver necessidade de definição de critérios para o ingresso de sujeitos no processo de certificação. Assim, as certificações do NVQ estariam disponíveis a todos os sujeitos, independentemente de sua idade e nível de escolarização (NCVQ, 1987).

As rotas de certificação seriam estabelecidas de acordo com necessidades e habilidades apresentadas por cada candidato. Os trabalhadores capazes de contemplar todos os critérios de avaliação sem realizar qualquer formação institucionalizada poderiam ser certificados diretamente, da mesma forma que aqueles que apresentassem lacunas em relação



à certificação desejada poderiam procurar cursos de formação profissional ou buscar aprender sobre a tarefa no próprio ambiente de trabalho (JESSUP, 1991).

Ao convergir os parâmetros elaborados pelos empregadores com a possibilidade de (re)treinamento, o NVQ se constituiu como uma estratégia fundamental para a formação de uma mão de obra mais adequada às demandas do mercado de trabalho. É justamente essa comparação entre as demandas dos empregadores e as habilidades dos trabalhadores, demonstradas no curso do processo de avaliação, que possibilita a (re)qualificação profissional.

#### *1.4.1 – Atores envolvidos no processo de avaliação e certificação*

A avaliação no NVQ envolve três entidades principais. A primeira delas é a autoridade regulamentadora, no caso, representada pelo NCVQ. Esse órgão tem como função aprovar as certificações elaboradas pelos *Awarding bodies*<sup>28</sup> a partir dos parâmetros de competências desenvolvidos pelos *Lead bodies*, inserindo-os no quadro referencial divulgado nacionalmente. Além disso, ela deve aprovar e fiscalizar a atividade das instituições interessadas em ofertar os certificados do NVQ. Não cabe, portanto, à autoridade regulamentadora ofertar e avaliar diretamente os candidatos à certificação (QCA, 2004).

A oferta dos certificados profissionais nacionais é responsabilidade das *Awarding bodies*. Essa função pode ser ocupada por diferentes entidades, sejam escolas, empresas, sindicatos, órgão de regulamentação profissional, etc., desde que consigam comprovar que são reconhecidas e respeitadas nos setores profissionais em que desejam atuar. A excelência da organização certificadora dentro do setor no qual atua é vista como componente fundamental para que as certificações emitidas por ela sejam aceitas por empregadores (NCVQ, 1987; MCCRORY, 1992). Essas entidades também devem comprovar que possuem a estrutura necessária para a oferta de certificações (QCA, 2004).

Uma vez credenciado, o *Awarding body* se torna o órgão responsável por elaborar novas certificações para ocupações ainda não abrangidas no NVQ, tendo como base os *National Occupational Standards*. Para ter uma certificação aprovada junto à autoridade regulamentadora, o *Awarding body* precisa fornecer informações sobre a estrutura da certificação, ou seja, explicitar quais parâmetros de competências seriam utilizados para compor o certificado, indicando os *National Occupational Standards* ao qual se referem; especificar as estratégias de avaliação adotadas durante o processo de certificação,

---

<sup>28</sup> A tradução mais aproximada para esse termo seria Organização certificadora.

contemplando quais habilidades e conhecimentos são avaliados no ambiente de trabalho e o tipo e a quantidade de evidências que deveriam ser coletadas para subsidiar a avaliação. O documento deveria conter, também, esclarecimentos a respeito de avaliações realizadas por meio de simulações, com as devidas justificativas e informações sobre a forma de simulação, além de especificações sobre a formação do avaliador e dos fiscais responsáveis por acompanhar o trabalho do primeiro (QCA, 2004).

Apesar de serem responsáveis pela elaboração, oferta e emissão dos certificados, o processo de avaliação e acompanhamento dos candidatos não é atribuição dos *Awarding bodies*. Estas são funções exercidas pelos “Centros avaliadores”, credenciados e fiscalizados pelas entidades. Os centros têm como função acolher os candidatos à certificação profissional, fornecendo a eles orientações sobre os critérios e o processo de avaliação, e indicando um avaliador qualificado responsável por seu acompanhamento. Assim como acontece com os *Awarding bodies*, qualquer instituição pode atuar como Centro, desde que atendendo a todos os critérios estabelecidos pelos *Awarding bodies* para acolhimento dos candidatos.

Visando garantir o atendimento às exigências colocadas para eles, os Centros possuem Examinadores Internos responsáveis por monitorar o trabalho dos avaliadores. Já a atividade do centro como um todo é fiscalizada por Examinadores Externos designados pelo *Awarding body* responsável pelo Centro, que tem como função verificar se as avaliações realizadas nestes contemplam os parâmetros de competência previamente aprovados (QCA, 2004; TUCKER; OLLIN, 2012; MCCRORY, 1992).

Essa forma de organização do NVQ, com a transferência de responsabilidade pela oferta de certificações nacionais para instituições relativamente autônomas, tanto em relação ao controle do Estado quanto em relação às entidades educacionais, vai ao encontro da concepção de certificados definidos por parâmetros de competências (YOUNG, 2013). Assim, a função do Estado nesse processo é de regular, pois os empregadores devem desenvolver parâmetros de competência, que, por sua vez, são disponibilizados nacionalmente, o que faz com que os *Awarding bodies* se tornem responsáveis por articular a oferta da formação, e os sujeitos sejam responsáveis por buscar se adequar às demandas dos empregadores.

Essa análise sobre a configuração do primeiro dispositivo de certificação profissional implementado a nível nacional pelo governo da Inglaterra demonstra que o objetivo primordial das estratégias de formação profissional desenvolvidas pelo governo Conservador (1979-1997) almejava a centralização do controle de critérios e de conteúdos da educação e formação profissional, mas sem, no entanto, assumir responsabilidades pelo processo de

formação propriamente dito (KEEP, 2007; TREVISAN, 2001). Esse movimento, que encontra semelhança com aquele realizado no âmbito da educação básica geral, se respalda na avaliação de resultados ligados à ideia de desenvolvimento de competências que garantiriam a empregabilidade dos trabalhadores.

Apesar das grandes expectativas depositadas no NVQ, pelo governo, pelo *National Council for Vocational Qualifications* e pela *Manpower Service Commission*, para aprimorar a qualificação dos trabalhadores ingleses – no sentido de melhorar a sua produtividade – ao longo de sua vigência, o sistema foi alvo de diferentes reformas, em sua estrutura, nos organismos responsáveis por sua implementação e naqueles responsáveis pela definição dos parâmetros de avaliação. Essas alterações podem ser atribuídas ao grande número de críticas destinadas à forma como havia se configurado o novo modelo de formação profissional, seja por empregadores, empregados, avaliadores ou pesquisadores do campo da formação profissional, especialmente por ter como base a ideia de certificação de competências diretamente observáveis.

## **1.5 – Mudanças na educação e na formação profissional**

### *1.5.1 – Alteração nas entidades ligadas ao governo*

Uma das primeiras alterações nos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas de formação profissional, após a constituição do NCVQ, foi a extinção da *Manpower Service Commission* no ano de 1988, e a criação da *Training Agency* no mesmo ano. Segundo Winch e Hyland (2007), com o passar do tempo, as ações do MSC sobre a qualificação profissional passaram a ser consideradas inadequadas pelos atores interessados nesse processo,<sup>29</sup> consideradas prejudiciais para a formação de trabalhadores com as habilidades adequadas para o mercado de trabalho. No campo educacional, os programas do MSC eram acusados de se basear em noções curriculares esvaziadas, contribuindo para a dicotomia entre educação geral, destinada à classe média, e a formação profissional, voltada para a classe trabalhadora (AINLEY; CONEY, 1990 apud WINCH; HYLAND, 2007, p.18). No que diz respeito à formação profissional, o MSC era criticado por desenvolver programas que não possibilitariam a melhoria da qualidade dos trabalhadores disponíveis para o mercado de trabalho.

---

<sup>29</sup> Os autores citam diretamente a rejeição de empregadores, educadores e partidos políticos, deixando em suspenso a posição dos sujeitos da formação.

A *Training Agency*, por manter as mesmas funções e a estrutura do MSC, perpetuava as críticas dirigidas a estes. Por esse motivo, no ano de 1990, essa agência foi substituída pelos *Training and Enterprise Councils* (TECs), ligados ao Departamento de Educação e Emprego<sup>30</sup>. O novo órgão tinha como função identificar as demandas **regionais** de formação profissional e buscar estratégias para seu atendimento. De acordo com Evans (2007, p.51),

Com a perda do poder e do papel do MSC no final dos anos de 1980, o governo decidiu criar um novo modelo e abordagem que estabeleceria uma estrutura de gestão da formação profissional baseada em maior envolvimento da indústria e focada nas necessidades locais. Os novos arranjos teriam maior participação dos empregadores e deveriam avaliar os mercados de trabalho locais e, dessa forma, aprimorar o conhecimento do mercado de trabalho a um nível local.<sup>xxii</sup>

Os TECs passaram a ser responsáveis pelo financiamento, pela organização e pela gestão de programas diretamente relacionados com a formação profissional,<sup>31</sup> tais como a oferta de estágios e de cursos de treinamento de adultos e de jovens desempregados, ofertados em instituições de ensino públicas e privadas. Essa entidade também passou a ser responsável por gerir o *Youth Training*, que substituiu o *Youth Training Scheme* em 1986 (EVANS, 2007; HUDDLESTON; UNWIN, 2007).

Os *Training and Enterprise Councils* representaram também uma ruptura com qualquer possibilidade de influência sindical nas políticas de formação profissional. Conforme dito anteriormente, a participação sindical em entidades que tinham como função discutir as iniciativas de formação profissional, tais como as *Non-Statutory Training Organizations*, já havia sido restringida. No entanto, a *Manpower Service Commission* ainda era um órgão de composição tripartite, composta por representantes de empregadores, trabalhadores e governo. Com a criação dos TECs, esse modelo tripartite foi suprimido e definiu-se que esses conselhos seriam compostos por pelo menos 2/3 de empregadores, com abertura para participação voluntária de sindicatos e/ou de pessoas envolvidas em atividades de educação, treinamento ou desenvolvimento econômico, desde que apoiassem os objetivos colocados para os TECs (BARNES, 1992).

Como resultado dessa ação, os sindicatos foram completamente excluídos das definições sobre as políticas de formação profissional e, de acordo com Souto-Otero (2013), as organizações sindicais, por muito tempo, tiveram o direito estatutário de negociar sobre questões de aprendizagem excluído. Dessa forma, os TECs se tornaram implementadores de

---

<sup>30</sup> Em inglês *Department for Education and Employment* (DfEE).

<sup>31</sup> O termo adotado na Inglaterra para tratar sobre as aprendizagens oriundas ou diretamente relacionadas com o mundo do trabalho é *work-based learning*.

políticas de governo e, em meados dos anos de 1990, o sistema de formação profissional da Inglaterra havia sido profundamente transformado em um sistema regido por princípios neoliberais (SOUTO-OTERO, 2013).

Paralelamente à criação dos *Training and Enterprise Councils*, o governo britânico estabeleceu o *Further Education Funding Council* (FEFC). Por meio do *Further and Higher Education Act* de 1992, esse órgão se tornou responsável pelo financiamento e pela fiscalização das instituições de *Further Education* na Inglaterra (HMSO, 1992). Na prática, esse documento retirava das *Local Education Authorities* o poder de controlar as instituições de educação pós-compulsória,<sup>32</sup> uma vez que, anteriormente ao ato, o controle das verbas destinadas às instituições era feito pelas autoridades locais com base na previsão de matrículas (HUDDLESTON; UNWIN, 2007; PANCHAMIA, 2012).

A concepção desses dois órgãos, TECs e FHFC, concretizava o desejo do governo conservador (1979-1997) de centralizar o controle da educação profissional e de impor às escolas as metas a serem alcançadas (CHITTY, 2014). Para tal, as verbas fornecidas para as escolas passaram a ser definidas segundo os resultados alcançados, expressos pelo número de certificados NVQ obtidos pelos alunos inseridos em rotas de formação pós-compulsória.<sup>33</sup> De acordo com Huddleston e Unwin (2007, p.17), “[...] sob essa forma de financiamento, cada aluno matriculado em uma instituição de ensino poderia atrair financiamento, mas o número exato dependeria do curso frequentado, o progresso do estudante e se ele foi capaz de atingir o resultado pretendido”<sup>xxiii</sup>.

Essa forma de organizar o financiamento contribuiu para que o governo pudesse determinar os tipos de cursos e as certificações ofertadas pelas instituições, o que serviria para fortalecer a oferta do NVQ (HUDDLESTON; UNWIN, 2007; COFFIELD et al., 2005). Contudo, esse tipo de financiamento colocava em questão a qualidade da formação ofertada, uma vez que as instituições teriam interesse direto em aprovar os alunos para conseguirem maior quantidade de verba.

Os TECs e o FEFC atuaram até 2001, quando o governo trabalhista (1997-2010) os dissolveu e criou o *Learning and Skills Council* (LSC). As principais críticas dirigidas a ambas as entidades foi o fato de elas apoiarem programas que não atendiam aos padrões de qualidade estabelecidos para a formação profissional. De acordo com o *White paper Learning to succeed*, elaborado no começo do governo trabalhista:

---

<sup>32</sup> *Colleges e Sixth-form colleges*.

<sup>33</sup> Esse financiamento é denominado *outcome-related funding*.

O sistema [vigente] se foca insuficientemente nas demandas de habilidades e dos empregadores, a níveis nacional, regional e local. O sistema carece de inovação e flexibilidade e é necessário maiores colaboração e cooperação para assegurar padrões mais elevados e as ofertas de possibilidades mais adequadas (DfEE, 1999, p.21).<sup>xxiv</sup>

O LSC foi nomeado o novo órgão responsável pelo financiamento, pelo planejamento, pela gestão e pela fiscalização de toda a educação e formação ofertadas para jovens e adultos, com exceção do ensino superior (CHITTY, 2014). Coffield et al. (2005) apontam que foram estabelecidos quatro grandes objetivos para o LSC: encorajar os jovens a permanecerem em programas de aprendizagem; aumentar a demanda por aprendizagem pelos adultos; maximizar a contribuição da educação e formação profissional para o desempenho econômico; e aumentar o padrão de qualidade da oferta. Esse amplo escopo de ação do LSC representa uma centralização ainda maior do controle de iniciativas de educação continuada do que aquela promovida pelo governo anterior. Ademais, conforme podemos constatar na passagem do *White paper* colocada acima, discurso do governo trabalhador preservava a essência da visão conservadora sobre a educação.

As alterações feitas pelo governo Trabalhista, no entanto, viabilizaram a reinserção dos sindicatos nas discussões sobre formação profissional. Eles passaram a ter representação na maioria das entidades responsáveis pela qualificação profissional criadas pelo partido Trabalhista, como, por exemplo, o LSC e os *Sector Skills Councils* (SSCs)<sup>34</sup> (SOUTO-OTERO, 2013; COFFIELD et al., 2008; LLOYD; PAYNE, 2007). Além disso, houve um fortalecimento das ações sindicais de formação profissional, por meio da criação da *Union Learning Representatives* (ULRs)<sup>35</sup> e do *Union Learning Fund* (ULF)<sup>36</sup>.

Essa abertura para a participação sindical vai ao encontro do discurso do governo Trabalhista em defesa de uma “Parceria social”. Coffield et al. (2000) apontam que esse modelo de parceria social, a nível nacional, se baseia no princípio de compartilhamento de poder entre o governo e uma gama de atores, incluindo empregadores, sindicatos, associações profissionais e organizações comunitárias. Dessa forma, atores participariam não só da implementação de políticas governamentais, mas também contribuiriam para sua elaboração.

---

<sup>34</sup> Os *Sector Skills Councils* foram criados no ano de 2002 para atuar como *Lead bodies*.

<sup>35</sup> Conforme estabelecido pelo *Employment Act* de 2002, os ULRs são representantes eleitos por seus pares no local de trabalho e têm como função fornecer informações, aconselhamento, orientação e auxílio em atividades relacionadas à aprendizagem e a negociar com os empregadores sobre questões de formação dos trabalhadores. Todos os ULRs devem passar por um programa de treinamento (HMSO, 2002).

<sup>36</sup> O ULF foi criado em 1998 pelo Departamento de Educação e Emprego. Através desse fundo são destinadas verbas para que os sindicatos (*Trade Unions*) desenvolvam ações de formação dos trabalhadores.

No entanto, ao analisarem a participação dos sindicatos nas políticas de formação profissional, Lloyd e Payne (2007, p.64) concluem que

Apesar de os sindicatos terem, atualmente, maior visibilidade na educação e formação profissional, do que anteriormente ao começo do governo trabalhista, a extensão do seu envolvimento atual está muito aquém do que pode ser razoavelmente descrito como uma parceria social (pelo menos no que diz respeito à compreensão desse termo pelo resto da Europa). Está claro no *White Paper [Skills: Getting on in business, getting on at work]*, por exemplo, que o sistema de educação e formação profissional nunca foi destinado a ser genuinamente tripartite ou ter como base essa parceria, sendo que o objetivo principal do governo é trabalhar “em parceria com os empregadores, colocando *suas* necessidades e prioridades no centro do palco na concepção e no desenvolvimento da formação para os adultos” [...].<sup>xxv</sup>

Os autores esclarecem ainda que foi dada ao sindicato uma oportunidade limitada de participação nas entidades responsáveis por orientar as políticas de formação profissional, pois só foi concedido aos representantes dos trabalhadores um assento na direção de cada órgão (LLOYD; PAYNE, 2007). Assim sendo, a reinserção da representação sindical nesses organismos não representou um retorno ao modelo tripartite, mas ampliou o escopo de sua ação em comparação com a atuação extremamente limitada nos *Training and Enterprise Councils* (SOUTO-OTERO, 2013). Ademais, segundo Panchamia (2012, p.5), já no final dos anos 2000, constatou-se que o *Learning and Skills Council* não conseguia atingir os objetivos colocados para ele. De acordo com a autora, “Apesar de algumas tentativas, houve pouca melhora no desempenho dos fornecedores [instituições de educação] e os diferentes objetivos do governo, empregadores e alunos não foram atingidos”<sup>xxvi</sup>.

No ano de 2010 o LSC foi dissolvido e substituído por duas agências: a *Young People’s Learning Agency* (YPLA)<sup>37</sup>, responsável pela educação e pela formação de jovens entre 16 e 19 anos de idade; e a *Skills Funding Agency* (SFA) responsável pela provisão e pelo financiamento da educação de adultos. Essa reestruturação, realizada por um governo de coalizção, representa uma tentativa de separar, ao contrário do que aconteceu no governo trabalhista, a provisão de educação e formação de jovens das estratégias de qualificação de adultos. Outra alteração importante é que todos os outros organismos criados até 2010 eram órgãos públicos não departamentais<sup>38</sup>, vinculados ao Departamento de Emprego e que atuavam como conselhos financiados pelo governo, mas possuíam relativa autonomia em suas

---

<sup>37</sup> O YPLA foi abolido no ano de 2012 e suas responsabilidades transferidas para a *Education Funding Agency*, vinculada ao Departamento de Educação.

<sup>38</sup> Esses órgãos são conhecidos como quangos (*Quasi-autonomous non-governmental organizations*). Essas entidades são financiadas por um departamento específico do governo, e seus diretores são indicados pelo respectivo Ministro. Os quangos não são controlados pelo governo central.

ações. Já a SFA e o YPLA foram fundados como agências executivas<sup>39</sup> ligadas ao Departamento de Negócios, Inovações e Habilidades<sup>40</sup>, o que significa que esses órgãos são financiados e controlados pelo Departamento em questão.

Contudo, apesar de alterações nas estruturas e nos objetivos de cada um dos órgãos criados, constatamos que os pressupostos de financiamento e finalidade da educação e formação profissional perduram desde o estabelecimento dos TECs e do FEFC. Ou seja, a verba ainda continua a ser designada segundo os resultados obtidos pelas instituições de ensino, em termo de emissão de certificações; e o parâmetro de qualidade adotado é o aumento da empregabilidade do trabalhador por meio do atendimento das demandas de mercado.

Se no âmbito das responsabilidades por gestão, fiscalização e financiamento da educação profissional ocorreram diversas mudanças, o mesmo aconteceu no que diz respeito às agências responsáveis por organizar e desenvolver a certificação profissional na Inglaterra. Essas mudanças refletem as inclinações dos partidos políticos no poder durante os últimos 30 anos, que tentam unificar ou difundir a regulação da educação geral, profissional e das certificações.<sup>41</sup>

A primeira transformação nesse sentido foi realizada em 1997, no primeiro ano de vigência do governo trabalhista de Tony Blair. Por meio do *Education Act* de 1997, o *National Council for Vocational Qualification* foi extinto e substituído pela *Qualification and Curriculum Authority* (QCA)<sup>42</sup>. Esse novo órgão abarcou funções relacionadas à regulamentação e ao desenvolvimento de iniciativas voltadas para a qualificação profissional, especificamente o controle dos certificados profissionais. A QCA se tornou responsável por desenvolver o Currículo Nacional, estabelecendo os conhecimentos, as compreensões e as habilidades a serem desenvolvidos por crianças e jovens na educação geral. A entidade também passou a se encarregar do desenvolvimento e da supervisão das avaliações e certificações nacionais,

---

<sup>39</sup> As agências executivas devem prestar contas ao ministério ao qual estão vinculadas e ao Parlamento. Para tal, cada agência possui um chefe executivo responsável por questões operacionais, enquanto o Ministro decide e assume a responsabilidade pelas decisões políticas. Essas agências são auditadas pelo *National Audit Office* e estão sujeitas ao escrutínio da comissão responsável pelas contas públicas. As agências executivas são obrigadas a cumprir com o padrão de serviço definido pelo departamento de sua vinculação e também têm de cumprir com os acordos de serviço público estabelecidos pelo Tesouro. Fonte: <<http://www.politics.co.uk/reference/executive-agencies-and-non-departmental-public-bodies>>

<sup>40</sup> Em inglês: *Department for Business, Innovation and Skills* (DBIS).

<sup>41</sup> No Apêndice C, apresentamos uma linha do tempo com as principais alterações na educação e formação profissional na Inglaterra.

<sup>42</sup> Cf. <<http://www.qca.org.uk>>



ofertadas para educação geral e profissional, uma vez que o ato de 1997 também extinguiu a *School Curriculum and Assessment Authority* (HMSO, 1997)<sup>43</sup>. A QCA estava vinculada ao então Departamento de Educação e Emprego<sup>44</sup> e representa o intuito do governo trabalhista de unificar a responsabilidade pela avaliação e certificação no ensino básico geral e na formação profissional (WALLACE, 2009).

A QCA ficou em vigência durante todo o governo trabalhista (1997-2010), mas, ainda em 2009, por meio do *Skills, Children and Learners Act 2009*, definiu-se que as atribuições do órgão seriam exercidas, a partir do ano seguinte, pela *Qualifications and Curriculum Development Agency* (QCDA)<sup>45</sup> e pelo *Office of Qualifications and Examinations Regulation* (Ofqual). A primeira tinha como função regular as ações ligadas ao Currículo Nacional e fiscalizar as avaliações nacionais relacionadas à educação geral. Já o Ofqual deve regular a oferta das certificações nacionais de âmbito acadêmico e profissional, denominadas certificações externas<sup>46</sup>; estabelecer as normas para funcionamento dos *Awarding bodies*; e enquadrar as certificações dentro do quadro de referência nacional (HSMO, 2009).

As alterações nos organismos responsáveis pela elaboração, pela regulamentação e pela oferta de certificações profissionais foram acompanhadas de alterações na estrutura dos dispositivos adotados para certificação profissional. Conforme será explicitado abaixo, a natureza das mudanças nos dispositivos coincide com a forma como se reorganizaram as entidades reguladoras.

### 1.5.2 – Alterações no dispositivo de certificação

O *National Vocational Qualification* trouxe em seu cerne a ideia de racionalizar as certificações profissionais ofertadas nacionalmente dentro de um quadro referencial que abrange diversos tipos de ocupação e níveis de formação. Esse tipo de estruturação ultrapassou as fronteiras nacionais e acabou se tornando um modelo para o desenvolvimento de *National Qualifications Framework* (NQF) em diferentes países, em especial aqueles de língua inglesa (YOUNG, 2003, 2013).<sup>47</sup> Em consonância com esse movimento global, a

---

<sup>43</sup> Esse órgão tinha como função regular o currículo e as avaliações realizadas no âmbito da educação obrigatória.

<sup>44</sup> As alterações nos departamentos responsáveis pela educação e formação estão dispostas no Apêndice A.

<sup>45</sup> A agência foi fechada em março de 2012 e foi substituída pela *Standards and Testing Agency*.

<sup>46</sup> Certificações externas são ofertadas nacionalmente desvinculadas da frequência de qualquer curso ou instituição.

<sup>47</sup> Segundo Young e Allais (2013), existiam, no momento de publicação da obra em questão, 138 países em algum estágio do processo de introdução de um NQF.

Inglaterra criou seu próprio NQF em 1997 que abarcou todos os certificados regulados nacionalmente, inclusive o NVQ.

De acordo com Tuck (2007, p.2-3), o *National Qualification Framework* é

[...] um instrumento para o desenvolvimento e a classificação de certificações segundo um conjunto de critérios adequados aos níveis de aprendizagem atingidos. Esse conjunto de critérios pode ser implícito nos próprios descritores do certificado ou explícitos na forma de um conjunto de descritores de níveis. Os quadros referenciais podem ser abrangentes, contemplando todas as rotas de certificações, ou serem limitados a um campo particular, por exemplo, a educação inicial, educação e formação de adultos ou de uma área ocupacional. Alguns quadros podem ter mais elementos de design e uma estrutura restrita do que outros; alguns podem ter uma base legal, enquanto outros representam um consenso de pontos de vista de atores sociais. Todos os quadros de certificação, no entanto, estabelecem uma base para melhorar a qualidade, a acessibilidade, as ligações e o reconhecimento público ou o mercado de trabalho das certificações dentro de um país e internacionalmente.<sup>xxvii</sup>

No caso da Inglaterra, o NQF se constituiu como um quadro referencial de certificações organizadas segundo descritores estabelecidos externamente, que procura categorizar todas as certificações, profissionais ou acadêmicas, aprovadas pela entidade regulamentadora e ofertadas nacionalmente (WALLACE, 2009). Assim como o NVQ *framework*, o NQF mapeia as certificações nacionalmente reconhecidas e as relacionam com uma posição em um sistema de níveis hierárquicos. Contudo, esse novo quadro referencial, além de abarcar certificados acadêmicos e profissionais, introduziu uma abordagem de níveis de habilidades conhecida como “oito mais um”, que combina oito níveis de certificações especializadas com mais um nível de entrada, destinado para reconhecimento das habilidades denominadas básicas (CEDEFOP, 2013)<sup>48</sup>.

A forma de organização do NQF varia de acordo com o contexto de cada país, mas é possível identificar objetivos comuns que guiam o desenvolvimento dos quadros em diferentes países. O primeiro destes é a pretensão de que o NQF se constitua como um quadro referencial transparente, em termos daquilo que os certificados abordam e o que se é esperado dos candidatos. Espera-se também que, ao propiciarem a comparação entre os certificados acadêmicos e profissionais, as barreiras para progressão nos sistemas de ensino e de formação profissional sejam extintas, o que vem ao encontro do objetivo geral para a implementação do NQF, a saber: a ampliação do acesso, flexibilidade e transferibilidade das certificações entre diferentes setores educacionais e laborais e em diferentes espaços de aprendizagem (YOUNG, 2003; TUCK, 2007; BROWN, 2011; CEDEFOP, 2013).

---

<sup>48</sup> As habilidades básicas (*Basic skills*) foram posteriormente denominadas *Key skills* e dizem respeito aos conhecimentos de inglês, matemática e ICT, considerados essenciais para o ingresso em qualquer posto de trabalho.

Para atingir os objetivos colocados, os elaboradores do NQF partiam da noção de que seria possível descrever todas as certificações em termos de um único conjunto de critérios, definidos em termos de resultados esperados, que seriam igualmente aplicáveis a exames escolares, diplomas universitários, certificados profissionais e todas as outras formas de aprendizagem reconhecida, seja obtida formalmente pela provisão de educação de adultos ou informalmente no ambiente de trabalho (YOUNG, 2003). Essa junção de certificados de diferentes naturezas vai ao encontro da unificação da agência responsável por regular as certificações, por meio da criação da *Qualification and Curriculum Authority*.

Em consonância com os princípios já estabelecidos no NVQ, as certificações profissionais no NQF deveriam ser descritas e avaliadas em termos de resultado de aprendizagens, independentemente do local, da forma ou do tipo de aprendizagem. Portanto, permaneceu o preceito de que a definição objetiva de critérios forneceria um conjunto de orientações com base nas quais qualquer aprendizagem poderia ser avaliada e certificada. Por fim, tal referencial seria a base para um sistema de certificação centrado no sujeito, no qual somente a performance do sujeito poderia habilitá-lo a progredir ou não (YOUNG, 2003).

Como se pode verificar a partir dos princípios do *National Qualification Framework*, o dispositivo compartilhava os mesmos referenciais teórico-metodológicos do *National Vocational Qualification*. O NVQ, por sua vez, se inseriu no NQF, mas continuou a ser ofertado sem qualquer alteração em seus preceitos ou em sua estrutura. Assim sendo, os problemas do dispositivo, já detectados quando de sua implementação, permaneciam. Entre estes podemos citar: a centralidade dos resultados durante o processo de avaliação; o foco da análise no comportamento dos trabalhadores, em detrimento dos conhecimentos construídos e mobilizados por eles para realização da tarefa; e o fracionamento e a limitação dos referenciais de avaliação (WILLIAMS, 1999; WINCH; HYLAND, 2007; HYLAND, 1997).

Ademais, estudos sobre o papel do NVQ no mercado de trabalho e nos programas de formação e certificação profissional revelam que os objetivos almejados pelo governo britânico, quando da concepção deste dispositivo, não foram alcançados (WILLIAMS, 1999; WEST, 2004; HYLAND, 2007; BROWN, 2011; WOLF, 2006, 2009). O estudo de Hyland (2007) constatou que grande parte dos empregadores não conhecia ou utilizava o NVQ como referencial para contratação ou promoção de seus empregados, ou seja, a obtenção de um NVQ não influenciava o potencial de ganho financeiro nem de competitividade do trabalhador, se tornando pouco atraente para a população. O mesmo achado foi corroborado pelo trabalho de Wolf (2006), que verificou que a posse de um NVQ, principalmente se ele

estivesse localizado nos primeiros níveis de habilidade, não se traduzia em maior ganho salarial para o trabalhador.

No que diz respeito à organização da formação profissional, Willians (1999, p.218) afirma que “[...] longe de ser um catalisador para o estabelecimento de um sistema coerente de certificação profissional nacional, o NVQ simplesmente inseriu mais elementos na selva já existente”<sup>xxviii</sup>. Isso significa que o NVQ não substituiu os certificados profissionais pelas diversas instituições de ensino da Inglaterra, e que estes também não foram adaptados ao modelo preconizado pelo governo do país para que fossem inseridos no NVQ *framework*. Como resultado, a criação do NVQ somente ampliou a gama de certificações disponíveis.

Diante desses problemas, somada a inadequação do NVQ às exigências dos empregadores, que demandavam uma mão de obra flexível e autônoma, e às discussões sobre a necessidade de certificações que pudessem ser comparáveis e transferíveis não só dentro de um mesmo sistema, mas em âmbito europeu, o governo anunciou a criação de um novo tipo de certificação. Essa nova certificação, denominada *Qualification and Credit Framework* (QCF), voltou a abranger somente os certificados profissionais regulamentados nacionalmente (BROWN, 2011).

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

A distinção do QCF estaria em sua ambição de ampliar a possibilidade de reconhecimento de saberes, atribuindo créditos a cada unidade concluída pelo candidato. Dessa forma, todas as unidades passaram a ter um valor previamente especificado, expressos em forma de créditos, e a serem hierarquizadas em um nível de habilidades específico.<sup>49</sup> Para Lester (2011), é justamente a atribuição de valor aos saberes pontuados nas unidades,

---

<sup>49</sup> Para consultar os descritores adotados para definição dos níveis de habilidade no QCF, ver Anexo D.

independentemente da certificação profissional como um todo, que constitui a diferença primordial entre o QCF e o NQF.

Os níveis de habilidade no QCF, assim como no NQF, são elencados em nove categorias, que vão de habilidades básicas para entrada em uma ocupação até habilidades voltadas para o desenvolvimento de novas estratégias de produção. A partir da complexidade da atividade e do tipo de conhecimento que ela abrange, o Ofqual estabeleceu uma equivalência entre os certificados do QCF e os certificados acadêmicos.<sup>50</sup> Por exemplo, os certificados inseridos no nível 8 de habilidades no QCF devem se enquadrar na seguinte descrição:

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

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

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

---

<sup>50</sup> O quadro de equivalências está apresentado no Anexo E.

*certificate*, para o qual é necessária a acumulação de 13 a 26 créditos, ou seja, de 130 a 260 horas de aprendizagem; e *diploma*, conferido àquelas pessoas que acumularam 37 créditos ou mais (OFQUAL, 2008).

Em suma, nesse novo mecanismo, os saberes dos trabalhadores são reconhecidos por meio da concessão de créditos ou certificados aos trabalhadores capazes de demonstrar suas competências, em que créditos são obtidos de acordo com o tempo de aprendizagem considerado necessário (inferidos) para que o indivíduo possa alcançar determinado resultado atendendo aos critérios de avaliação previamente definidos (OFQUAL, 2008).

Por ter como foco as unidades, os certificados emitidos no âmbito do QCF deixaram de apresentar a estrutura rígida presente no NVQ, em que reconhecimento, na forma de certificação, estava vinculado ao atendimento de todos os critérios de avaliação dispostos em todas as unidades que compunham um certificado (LESTER, 2011). Nesse movimento, a preocupação das entidades envolvidas no processo de certificação recai sobre a elaboração de unidades de avaliação, que seriam submetidas à aprovação da entidade regulamentadora.

Para além das mudanças na organização do processo de certificação, que serão mais bem-explicitadas no próximo capítulo, o QCF foi responsável por realizar uma importante alteração no papel de organizações externas ao governo, principalmente as de representação de empregadores, na definição dos critérios de certificação. No novo dispositivo, as entidades interessadas em participar do processo de formação e certificação profissional poderiam ocupar três papéis distintos. Elas poderiam desenvolver e submeter unidades a serem incluídas no banco de dados do QCF e ofertadas como parte de uma certificação profissional; e/ou atuarem como *Awarding body*, sendo responsáveis por elaborar os certificados que serão ofertados, atendendo aos requisitos das regras de combinação estabelecidas previamente, desenvolver estratégias de avaliação e realizar a certificação dos candidatos. Além disso, desde que ocupando um dos postos acima, as organizações poderiam delimitar as regras de combinação das unidades para que elas possam compor determinada certificação (OFQUAL, 2008).

Com esse procedimento, o QCF abriu espaço para que entidades que não quisessem participar do processo de certificação pudessem especificar os conteúdos avaliados nas unidades. Essa modificação vai ao encontro das exigências colocadas pelo relatório elaborado

por Sandy Leitch e apresentado pelo governo em 2006.<sup>51</sup> Neste, o autor defende que os empregadores deveriam ter sua atuação ampliada no âmbito da formação profissional. Ao mesmo tempo que enfatiza a importância da participação dos empregadores, o relatório coloca a necessidade de se estimular o desenvolvimento de “habilidades economicamente relevantes”, que forneçam retorno real para indivíduos, empregadores e sociedade, o que incentivaria o investimento individual ou empresarial em programas de qualificação profissional (LEITCH, 2006).

Esse documento, além de reforçar o discurso do governo sobre a importância da melhoria na qualidade da mão de obra para o desenvolvimento econômico no país, apresenta a necessidade de formação de habilidades que sejam transferíveis, tendo em vista a crescente demanda por flexibilização da mão de obra (LEITCH, 2006). Assim sendo, o documento é responsável por embasar a formulação de um dispositivo de formação profissional mais flexível e com maior abertura para intervenções dos empregadores.

Contudo, apesar de apresentar modificações em sua organização, as características do QCF apresentadas acima refletem os pressupostos teóricos que embasavam o NVQ. Nesse sentido, pode-se afirmar que as alterações no dispositivo de certificação e qualificação profissional da Inglaterra dizem respeito somente à forma como ele é estruturado, perdurando o foco na noção de competências, no mapeamento de habilidades por meio da explicitação de resultados e em sua classificação em níveis hierárquicos.

Esse mergulho histórico no desenvolvimento de dispositivos de certificação profissional que viabilizam o reconhecimento de saberes construídos no trabalho demonstra que o governo da Inglaterra criou uma malha institucional complexa, contando, principalmente, com a participação dos empregadores. Respalado por um discurso que defendia que a melhoria da qualidade da formação profissional, em termos de responsividade às modificações na organização do trabalho, o Estado abre possibilidades para que outros atores, representados primordialmente por empregadores, definam os conteúdos e estabeleçam estratégias para a formação profissional.

Ao mesmo tempo, verificamos que o Estado estabelece mecanismos para controlar o desenvolvimento desses conteúdos e dessas estratégias. Nesse sentido, organismos responsáveis por definir os conteúdos da formação profissional, atualmente representados pelos *Sector Skills Councils* (SSCs), são financiados e regulados pelo governo central. As

---

<sup>51</sup> Denominado *Leitch Report*, o relatório foi encomendado pelo governo para fornecer um diagnóstico sobre as iniciativas de formação de trabalhadores e propor reestruturações nas estratégias de formação (LEITCH, 2006).

ações de organizações envolvidas no processo de formação, sejam SSCs ou *Awarding bodies*, são direcionadas para o desenvolvimento de programas e o estabelecimento de metas definidos pelo governo central, sem qualquer intervenção desses atores (LLOYD; PAYNE, 2007; KEEP, 2007). Nesse sentido, o que se tem na Inglaterra é um Estado preocupado em regular a liberalização, sendo essa uma característica que marca a atuação dos governos neoliberais a respeito da educação (DALE, 1994; BALL, 2008; KEEP, 2007).



## CAPÍTULO 2 – O RECONHECIMENTO DE SABERES DO TRABALHO NA INGLATERRA ATUALMENTE

### 2.1 - O reconhecimento de saberes do trabalho no *Qualification and Credit Framework*

O tratamento da possibilidade de reconhecimento de saberes prévios no QCF apresentou inovações ao abordar explicitamente, em documentos regulamentadores, a forma como estes podem contribuir para a certificação profissional na Inglaterra. Enquanto as regulamentações dos dispositivos anteriores reconheciam nestes as potencialidades para a implementação da Acreditação de Aprendizagens Prévia, elas não faziam referência específica a como esse processo se insere na rota de formação profissional, como no caso do *National Qualification Framework*, ou envolvia orientações confusas sobre os procedimentos a serem adotados, como no caso do NVQ (NIACE, 2013).

No QCF, a obtenção de créditos pode se dar por meio de frequência a programas de formação profissional institucionalizados ou por transferência de créditos, dispensa e/ou Reconhecimento de Aprendizagem Prévia<sup>52</sup> (QCDA, 2010c). Esses três últimos processos visam flexibilizar a forma de emissão de certificação, voltados principalmente para a formação de trabalhadores adultos.

Os dois primeiros procedimentos elencados abarcam conhecimentos e habilidades que já foram previamente certificados. A transferência de créditos pode ser realizada pelos sujeitos que já obtiveram créditos com a conclusão de unidades do QCF. Estes podem solicitar que os créditos sejam transferidos entre certificações e/ou instituições distintas. Já a dispensa diz respeito ao aproveitamento de certificações externas ao QCF, consideradas equivalentes a unidades deste, para isentar o sujeito de passar por rota de certificação similar. Assim sendo, a distinção entre esses dois procedimentos é que o primeiro trata de certificados emitidos dentro do QCF, e o segundo, de certificados externos a este. Além disso, ao submeter ao processo de dispensa, não são atribuídos créditos ao sujeito pela unidade dispensada, uma vez que isso implicaria na atribuição de valores a certificados emitidos fora do QCF (QCDA, 2010c).

O Reconhecimento de Aprendizagens Prévias, por sua vez, abarca os saberes ainda não certificados, independentemente de estes terem sido construídos em cursos de formação ou durante a experiência de trabalho, desde que eles contemplem todos os critérios contidos

---

<sup>52</sup> Em inglês, *Recognition of Prior Learning* (RPL).

em uma unidade, viabilizando, assim, o acúmulo de créditos pelo sujeito (QCDA, 2010c).<sup>53</sup> O Ofqual define o reconhecimento de aprendizagens como:

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

Conforme apresentamos no capítulo anterior, essa mesma noção está presente em outros contextos, em âmbitos nacional, como no caso do ensino superior, e internacional. Iniciativas nesse sentido apresentam nomenclaturas distintas, como, por exemplo, Acreditação de Aprendizagem Prévia, Reconhecimento de Aprendizagem Experiencial ou Validação de Aprendizagens Informais, que apontam os diferentes focos dos processos. No entanto, no QCF optou-se pelo uso do termo *Recognition of Prior Learning* em todos os documentos oficiais, sendo que este apresenta uma característica específica: a relação entre o reconhecimento de saberes e a concessão de créditos por estes (QCDA, 2010c).

Assim como acontecia na Acreditação de Aprendizagens Prévias ligada ao NVQ, a avaliação no RPL tem como foco a coleta e a avaliação de evidências sobre as competências dos sujeitos. Todas as certificações que possibilitam o reconhecimento de saberes devem se orientar pelos seguintes princípios:

1. RPL é um método válido de habilitar os indivíduos a reivindicarem créditos para unidades no QCF, independentemente de como a aprendizagem ocorreu. Não há nenhuma diferença entre a contemplação dos resultados da aprendizagem e os critérios de avaliação de uma unidade pelo RPL ou de um programa formal de estudos;
2. Políticas, processos, procedimentos, práticas e decisões no RPL devem ser transparentes, rigorosos, confiáveis, justos e acessíveis aos indivíduos e às instituições certificadoras, visando assegurar a confiabilidade dos julgamentos e resultados do RPL;
3. RPL é um processo voluntário e centrado no aluno. Devem ser oferecidos ao indivíduo aconselhamento sobre a natureza e a gama de evidências consideradas adequadas para apoiar um pedido de crédito pelo RPL, e serem fornecidos orientação e apoio para fazer esse pedido;
4. O processo de avaliação do RPL está sujeito à mesma garantia de qualidade e padrões de monitoramento de qualquer outra forma de avaliação. Os créditos concedidos por meio do RPL não serão distinguidos de quaisquer outros créditos concedidos no QCF;
5. Métodos de avaliação para o RPL devem ter o mesmo rigor de outros métodos de avaliação, se adequarem aos propósitos da unidade e se relacionam com as evidências de aprendizagem. Créditos podem ser solicitados para qualquer unidade no QCF por meio de RPL, exceto quando vedado pelos requisitos de avaliação da unidade, baseando-se em uma lógica coerente com os objetivos e as regulamentações do QCF (QCDA, 2010c, p.7).<sup>xxxi</sup>

Tendo em vista esses princípios fundamentais, é importante destacar que somente são reconhecidos no QCF aqueles saberes que encontram equivalência com os critérios

---

<sup>53</sup> O Anexo F explicita a rota de RPL no QCF.

elencados nas unidades, e créditos só são atribuídos a estes quando eles são capazes de atender aos requisitos de todos os parâmetros de avaliação previamente estabelecidos (LESTER, 2011). No entanto, não parece haver um consentimento entre as instituições certificadoras sobre esse ponto, sendo que algumas permitem a adoção de avaliações complementares para a conclusão do processo de certificação, como é o caso da instituição pesquisada nesta dissertação, o *City & Guilds of London Institute*, enquanto outras julgam que todos os critérios de avaliação devem ser integralmente contemplados por meio de evidências do RPL, não permitindo o uso de estratégias de avaliação suplementares (CITY & GUILDS, 2013d; NIACE, 2013).

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

Apesar de não prescrever a forma como deve se configurar a oferta do RPL, o Ofqual enfatiza a necessidade de ampliar a oferta desse tipo de processo de certificação no âmbito do QCF (OFQUAL, 2008). Nesse sentido, o RPL pode ser adotado em certificações com diferentes propósitos<sup>54</sup>. Porém, ele é rota fundamental para a contemplação de certificações que têm como propósito declarado a comprovação de competências ocupacionais. Em uma pesquisa sobre como se dá a prática do RPL, constatamos que ela comumente emprega como instrumento de avaliação o portfólio de evidência, adotado para armazenar informações sobre realizações passadas e os relatos de observações de performance.

### *2.1.1 – O reconhecimento de saberes por meio do uso do Portfólio de evidências*

Neste tópico iremos analisar a forma como é constituído o portfólio de evidências adotado como instrumento de avaliação para certificação da profissão de azulejista inserida no setor de Construção Civil. O certificado analisado está classificado no nível de habilidades 2 e

---

<sup>54</sup> Cf. Quadro 2.

é intitulado *Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling*. Sua oferta é regulada pelas instituições *City & Guilds of London Institute*<sup>55</sup>, *Pearson Education Ltd*<sup>56</sup> e *Cskills Award*<sup>57</sup> e está cadastrada na base de dados da Ofqual sob os números 600/7852/2, 600/3527/4 e 600/4017/8, correspondentes às respectivas instituições.<sup>58</sup>

Apesar da semelhança entre a estruturação dos processos avaliação realizados nas três instituições, levando em consideração a disponibilização de documentos e materiais de avaliação, optamos analisar em maior profundidade o processo de elaboração de portfólios no *City & Guilds of London Institute*. Essa escolha também foi guiada pela importância da instituição durante o processo de desenvolvimento do sistema de educação e formação profissional no contexto britânico.

O *City & Guilds of London Institute* foi criado em 1878 como uma forma de propulsar o desenvolvimento do sistema nacional de educação profissional (EVANS, 2007). Atualmente o *City & Guilds* oferta cursos de formação profissional e certificações em 28 setores por meio de 8.500 centros distribuídos mundialmente. A entidade emite cerca de dois milhões de certificados anualmente (CITY & GUILDS, 2013a), sendo uma das instituições de formação profissional de maior prestígio no Reino Unido. Atualmente, a instituição regula a oferta de 2.428 certificados do QCF cadastrados na base de dados da Ofqual.<sup>59</sup>

Para esta pesquisa, foram analisados documentos informativos destinados aos candidatos à certificação e documentos orientadores para os Centros credenciados ao *City & Guilds* responsáveis por ofertar certificações reguladas por este. Foram examinados cartas, manuais, informes e relatórios, emitidos pela instituição ou pelas agências regulamentadoras nacionais – QCA, QCDA e Ofqual.

A avaliação no QCF pode ser realizada de diferentes formas, variando de acordo com o objetivo da certificação e o perfil do candidato. No caso aqui estudado, por se tratar de um processo que visa à certificação de competências ocupacionais de adultos trabalhadores, no qual o reconhecimento de saberes é predominante, o foco está na produção e na avaliação de evidências que comprovem o domínio dos candidatos sob determinada atividade.

---

<sup>55</sup> Fonte: <<http://www.cityandguilds.com>>

<sup>56</sup> Fonte: <<http://qualifications.pearson.com/en/home.html>>

<sup>57</sup> Esta instituição é vinculada ao ITB da área de Construção Civil. Cf. <<http://www.citb.co.uk/awards/>>

<sup>58</sup> A base de dados da Ofqual pode ser acessada no site <<http://register.ofqual.gov.uk>>.

<sup>59</sup> Informação obtida na consulta ao site <<http://register.ofqual.gov.uk>> no dia 22/12/2014.

A busca por comprovações é sempre orientada pela necessidade de se contemplar todos os critérios de avaliação expressos nas unidades que compõem a certificação almejada (HARTH; HEMKER, 2013), e as evidências coletadas são agrupadas em um portfólio de evidências elaborado pela instituição responsável pela oferta do certificado. Beetham (2005, p.2) aponta que “os portfólios têm sido utilizados durante muitos anos no âmbito dos programas de formação profissional para fornecer registro do progresso do aluno; reunir provas para avaliação de competências; e incentivar a reflexão sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem”, é com esse mesmo objetivo que ele é adotado no QCF<sup>xxxii</sup>.

O portfólio apresentado pelo *City & Guilds* para certificação da ocupação de azulejista contém dez formulários que orientam o processo de avaliação. São eles: 1) Perfil de emprego do candidato; 2) Avaliação inicial de habilidades; 3) Relatório de acompanhamento; 4) Planejamento ou feedback da avaliação no local de trabalho; 5) Relatório de observação; 6) Evidências oriundas de discussão profissional; 7) Questões orais; 8) Evidências fotográficas; 9) Dados das testemunhas especializadas ou do *Work-based recorder*<sup>60</sup>; 10) Folha de assinaturas.<sup>61</sup> Todos esses documentos devem ser preenchidos pelo avaliador e mantidos pelo candidato por no mínimo três anos, período durante o qual os portfólios podem ser submetidos a processos de auditoria conduzidos pelos *Awarding bodies*, além de poderem ser aproveitados para obtenção de certificações de níveis mais elevados.

A primeira etapa do processo de certificação é a elaboração do perfil profissional do candidato. Neste momento, o avaliador toma conhecimento sobre o histórico profissional do sujeito e define qual o percurso de certificação ideal para o candidato. O registro desses dados é feito no formulário de Perfil profissional do candidato.

Após essa etapa, com o auxílio do formulário de avaliação inicial de habilidades, é realizado um levantamento das habilidades e conhecimentos já adquiridos pelo sujeito. A avaliação inicial envolve tanto os saberes profissionais, apurados de acordo com resultados de aprendizagem das unidades, como os níveis de letramento e numeramento dos sujeitos (TUCKER; OLLIN, 2012; CITY & GUILDS, 2006). Nos casos em que são identificadas lacunas sobre o conhecimento dos trabalhadores, são definidas as rotas educacionais e/ou de

---

<sup>60</sup> O *Work-based recorder* é um profissional indicado pelo empregador do candidato e tem como função confirmar as evidências fornecidas por este em relação à sua experiência de trabalho e tarefas realizadas. Fonte: <[http://www.cskills.org/uploads/wbr-handbook\\_tcm17-17098.pdf](http://www.cskills.org/uploads/wbr-handbook_tcm17-17098.pdf)>

<sup>61</sup> Consta no Anexo G um modelo de portfólio de evidências disponibilizado pelo *City and Guilds of London Institute*.

treinamento profissional a serem realizadas para conclusão do processo de certificação (CITY & GUILDS, 2013a).

A comprovação dos saberes profissionais pode ser feita a partir da apresentação de certificados obtidos no âmbito do QCF, para solicitação de transferência de créditos, ou fora deste, para dispensa de unidades. Os candidatos podem também, nesse momento, apresentar declarações emitidas por empregadores ou supervisores que trabalham ou trabalharam com o sujeito, ou qualquer outro documento, que comprovem domínio profissional em determinado setor. Todas essas informações serão utilizadas para auxiliar na definição das próximas etapas do processo de reconhecimento de saberes (CITY & GUILDS, 2013a).

Após esse levantamento inicial, é traçado um plano de avaliação abrangendo as unidades ainda não contempladas, a data e o local de avaliação, o tipo de evidência a ser produzida e a pessoa responsável por conduzir a avaliação. Cada avaliador é responsável por definir os métodos de avaliação a serem adotados, devendo levar em conta o histórico do sujeito, seu local de trabalho, a certificação almejada etc. Todo o planejamento, assim como a apreciação do avaliador, deve ser registrado no formulário de Planejamento ou *feedback* da avaliação.

A coleta de evidências no portfólio analisado pode ser realizada por meio das seguintes estratégias: observação da atividade de trabalho; questões orais ou escritas; discussão profissional; declarações de testemunhas especializadas; e fotografias (CITY & GUILDS, 2013a). Os resultados obtidos por meio da adoção de cada um desses métodos devem ser registrados em formulário próprio. É importante ressaltar que os métodos listados dizem respeito somente ao portfólio da profissão analisada, sendo que outras formas de avaliação, como, por exemplo, o uso de vídeos, podem ser utilizadas para certificação de outras ocupações.

A observação da atividade é a forma primordial de avaliação de competências ocupacionais. Curcin et al. (2014, p.1) definem a observação da atividade como

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

O documento de orientação para os Centros emitido pelo *City & Guilds* (2006) define que a observação dos candidatos deve ser realizada no curso do trabalho real, com o avaliador aproveitando as oportunidades de avaliação que surgem em seu decorrer, sem, no

entanto, interferir no processo de trabalho. Após a observação, o avaliador apresenta ao candidato seu parecer e, quando a observação não é suficiente para a contemplação dos parâmetros estabelecidos nas unidades, são definidas formas suplementares para a coleta de outras evidências.

Para examinar se o candidato compreende os motivos para execução de determinado procedimento e/ou para esclarecer dúvidas sobre a atividade de trabalho observada, o avaliador pode elaborar questões orais ou escritas. De acordo com o documento supracitado, essa estratégia é utilizada “[...] para avaliar o conhecimento e a compreensão que fundamentam uma performance competente, para analisar a performance observada ou para suplementá-la, preenchendo as lacunas entre aquilo que foi observado e as evidências exigidas” (CITY & GUILDS, 2006, p.29)<sup>xxxiv</sup>. Quando as perguntas são realizadas oralmente, os avaliadores devem registrá-las, juntamente com a resposta dos candidatos, em formulário próprio.

Outro método adotado para a comprovação de competências é a discussão profissional. Esta é definida como uma “[...] entrevista estruturada que explora os aspectos essenciais da compreensão do trabalhador sobre práticas ou procedimentos realizados, possibilitando coletar provas de competência” (CITY & GUILDS, 2013b, p.56)<sup>xxxv</sup>. A discussão profissional é empregada com o objetivo de incentivar o candidato a explicar como ele conduz sua atividade de trabalho, devendo se focar nas razões para a escolha de determinados procedimentos, as possíveis alternativas e os fatores relevantes para execução da tarefa (CITY & GUILDS, 2013b).

Fotografias também podem ser utilizadas como prova de competência dos trabalhadores, desde que acompanhadas de uma descrição do candidato sobre a tarefa executada. No entanto, uma descrição detalhada sobre as possibilidades e normas sobre o uso de fotografias para avaliação não foi encontrada em nenhum dos documentos emitidos pelo *City & Guilds* analisados nesta pesquisa.

O processo de avaliação pode ser conduzido diretamente pelo avaliador designado pelo Centro para assessorar o candidato e/ou por pessoas que acompanham o trabalhador na execução da atividade de trabalho, normalmente supervisores, ou com base no testemunho de clientes, pares, gerentes ou de qualquer sujeito que presencie a atividade de trabalho do candidato (HARTH; HEMKER, 2013). Avaliadores diferentes podem fazer parte do processo de avaliação do mesmo candidato, dependendo do(s) método(s) de avaliação escolhido(s), das unidades em questão, das possibilidades de observação do candidato em trabalhos que

envolvem situações de risco, dentre outros (CURCIN et al., 2014; HARTH; HEMKER, 2013).

O *City & Guilds* (2006) estabelece uma distinção entre os tipos de sujeitos que podem atuar como testemunhas, classificando-os como especialistas ou não especialistas. O primeiro é caracterizado como um indivíduo considerado competente na área avaliada que observa o candidato executando a atividade regular e sistematicamente. Estes devem ter clareza sobre o que precisa ser observado, assim como sobre os parâmetros a serem respeitados na avaliação. Testemunhas não especializadas são sujeitos que não possuem competência ocupacional na área avaliada, mas que acompanham o trabalhador durante sua atividade. Estes são, normalmente, colegas de trabalho ou clientes.

No caso específico do portfólio avaliado somente é admitido o uso de avaliações conduzidas por testemunhas especializadas, sendo requerido que esses sujeitos tenham sua participação no processo de avaliação aprovada pelo avaliador, empregador ou Segurador de qualidade interna. O especialista designado deve se ocupar da supervisão imediata do trabalhador, podendo haver mais de um especialista ao longo do processo de certificação. Eles têm a obrigação de conduzir a avaliação por meio da observação e do registro do desenvolvimento das tarefas, tendo como base os resultados de aprendizagem e as normas de segurança do setor, procurando garantir o cumprimento de todos os critérios de avaliação (CITY & GUILDS, 2013a).

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

No entanto, apesar de apresentar possibilidades de (re)avaliação dos candidatos em busca de resultados positivos, as orientações normativas do QCF exprimem uma grande preocupação com o rigor da avaliação conduzida pelos Centros. Para assegurar a



conformidade da avaliação com os critérios do QCF, são realizadas auditorias por Seguradores de qualidade interna vinculados ao próprio Centro, e por Consultores de certificação contratados pelo *Awarding body* ao qual o Centro está vinculado.<sup>62</sup> Todos os sujeitos envolvidos no processo de certificação – avaliadores, consultores de certificação e seguradores de qualidade – devem passar por um processo de formação e certificação voltados para exercício de cada uma das funções.

Os Seguradores de qualidade interna têm a atribuição de acompanhar os avaliadores durante o processo de certificação para garantir que estes atendam aos parâmetros definidos para avaliação de cada ocupação. A análise do trabalho do avaliador pode ser feita por meio da observação de sua atividade ou da apreciação dos portfólios de evidência produzidos pelos candidatos acompanhados por eles (HARTH; HEMKER, 2013; CURCIN et al., 2014). Os Seguradores devem inspecionar todos os portfólios de evidência antes da certificação do candidato, podendo requerer evidências suplementares quando julgarem insuficientes as provas de competência coletadas pelo avaliador. Já os Consultores de certificação realizam a apreciação de somente uma amostra dos portfólios, procurando verificar se as certificações emitidas pelos Centros estejam de acordo com as exigências do *Awarding body* (CURCIN et al., 2014; GREATOREX, 2005).

A implementação desses procedimentos contínuos de averiguação conduziram a um sistema em que avaliadores e candidatos são requeridos a manter registros detalhados sobre as avaliações e os resultados atingidos por longos períodos de tempo (WOLF, 1998). De acordo com Eraut et al. (1996 apud WOLF, 1998), diante dessa exigência, o portfólio de evidências surge como o instrumento mais adequado e, às vezes, o único possível para condução do processo de avaliação.

Além disso, a avaliação no QCF se baseia em um “modelo de maestria”, o que significa que ela é realizada com o intuito de confirmar se o candidato é capaz de atender a todos critérios de avaliação associados a cada unidade (OFQUAL, 2014a). Caso contrário, corre-se o risco de ignorar precisamente o principal objetivo do QCF, que é fornecer uma garantia de que os sujeitos certificados apresentam todas as competências elencadas nos parâmetros de avaliação. De acordo com Wolf (1998), esse compromisso, firmado pelo NVQ

---

<sup>62</sup> Até recentemente, Seguradores de qualidade interna (*Internal Quality Assurer*) eram chamados “Examinadores Internos” e Consultores de Certificações (*Qualification Consultants*) eram denominados “Examinadores Externos”, sendo ainda possível encontrar essa nomenclatura em bibliografias atuais (CURCIN et al., 2014).

na época, e reforçado pelo QCF, teve fortes implicações para a adoção de uma forma de avaliação capaz de agregar comprovações de competências ocupacionais diversas.

Colocada essa demanda por comprovações exaustivas, o portfólio de evidências é criticado justamente por conter um excesso de documentos comprobatórios, o que gera um volume exacerbado de papéis, além de demandar muito tempo para a reunião dos mesmos (WOLF, 1998; CROWLEY-BAINTON; WOLF, 1994; JOHNSON, 2008; STONE, 2012). Alternativamente, algumas instituições certificadoras estão implementando portfólios eletrônicos, denominados e-portfólios, visando aprimorar a forma de armazenamento de documentos e, conseqüentemente, facilitar o processo de auditoria (STONE, 2012; BEETHAM, 2005).

Conforme dito anteriormente, o uso de portfólios para agrupar e gerenciar evidências é uma característica dos programas de formação profissional no Reino Unido. De acordo com Wolf (1998, p.413), “O uso de portfólios deriva de um compromisso com uma avaliação direta e abrangente e que compreenda a totalidade do ‘conteúdo’, mas também da crença em certas abordagens pedagógicas e no reforço da independência e da iniciativa dos estudantes”<sup>xxxvi</sup>. Ou seja, o interesse do governo britânico na difusão da noção de avaliação de competências fez com que o portfólio emergisse enquanto instrumento primordial de avaliação, uma vez que ele coloca o indivíduo no centro do processo de avaliação, enquanto responsável pela produção de evidências, e ao mesmo tempo possibilita a desvinculação da certificação profissional dos estabelecimentos de ensino.

## **2.2 – A organização estrutural do QCF**

O QCF se constitui enquanto o dispositivo mais recente para reconhecimento e certificação de saberes construídos no ambiente de trabalho na Inglaterra. Conforme já explicitado, esse dispositivo se organiza em unidades de avaliação, nas quais créditos são atribuídos aos sujeitos que contemplam todos os critérios descritos em cada unidade, sendo que a combinação destas dá direito a determinada certificação profissional. No QCF, as unidades constituem a menor parte passível de avaliação e validação dentro do sistema de certificação profissional britânico.

A estruturação do QCF em unidades foi pensada como forma de garantir a flexibilidade e a progressão dentro do sistema de educação e formação profissional. O objetivo é possibilitar o reconhecimento de saberes pontuais, evitando que sujeitos tenham que passar por rotas de formação repetitivas, nas quais teriam que estudar aquilo que já

sabem, e viabilizando a transferência de créditos entre instituições e certificações com unidades em comum (OFQUAL, 2008, 2014). Essa característica, de acordo com Lester (2011), representa uma distinção entre QCF e NQF, pois, apesar de este último também ser organizado em unidades, ele não proporcionava a oferta de unidades desvinculadas de certificações já estruturadas e tão pouco possibilitava a comparação e a transferência de unidades.

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

As regras de combinação contêm elementos variados, definidos de acordo com o objeto da certificação elaborada. Obrigatoriamente, elas só precisam apresentar o título da certificação, o número de créditos abrangidos e a quantidade de créditos pertencentes a unidades no mesmo nível de habilidade da certificação ou superior, sendo que estes devem representar pelo menos 51% dos créditos (OFQUAL, 2008). Os outros elementos – número de créditos de unidades obrigatórias, de unidades optativas, de outras unidades ou de unidades equivalentes, possibilidade de aproveitamento e o prazo para acumulação de créditos ou aproveitamento – são opcionais, sendo possível formular certificações mesclando os tipos de crédito a serem obtidos, inclusive podendo existir certificados constituídos somente por unidades optativas (QCDA, 2010a).<sup>63</sup>

A implementação de mecanismos de acumulação e transferência de créditos do sistema de educação e formação profissional na Inglaterra vai ao encontro de atividades realizadas no âmbito da União Europeia (UE). Esta, por sua vez, vem realizando ações em

---

<sup>63</sup> Para conferir modelos de Regras de Combinação, ver Anexo H.

torno do desenvolvimento do Sistema Europeu de Crédito para Educação e Formação Profissional<sup>64</sup> em 38 países/regiões da Europa (CEDEFOP, 2014b). O ECVET visa estabelecer parâmetros para transferência, reconhecimento e acumulação de créditos obtidos por sujeitos que desejem obter uma certificação profissional, promovendo a intercambialidade, a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de confiança mútua e a cooperação entre as instituições de educação e formação profissional europeias (BJØRNÅVOLD; LE MOUILLOUR, 2009). A implantação do mecanismo teve início no ano de 2009, passando por fase de teste até 2011, e, atualmente, encontra-se em estágios distintos em cada região da Europa (CEDEFOP, 2014b).

O sistema de educação e formação profissional da Inglaterra atende aos requisitos estabelecidos pela UE para construção do ECVET, tais como a existência de um sistema de créditos distribuídos por meio de avaliação de unidades individuais e o foco na validação com base em resultados de aprendizagem. Contudo, de acordo com o CEDEFOP (2014), o país não apresentou interesse em realizar as modificações necessárias para sua inserção no ECVET. Por outro lado, apesar das crescentes discussões sobre o tema, as pesquisas em torno da flexibilidade e da cambialidade proporcionadas pelo QCF explicitam que estas vêm sendo pouco utilizadas por seus usuários (OFQUAL, 2011, 2014; CEDEFOP, 2014b; NIACE, 2013).

Em um estudo sobre a necessidade de alteração da regulamentação do QCF, o Ofqual (2014) constatou que poucos sujeitos, já inseridos em um processo de certificação, optam por mudar de instituição ou de certificação. De acordo com a entidade, esse número representa menos de 1% do total de certificados emitidos por uma mesma instituição, e a maioria dos casos nos quais isso acontece é porque o sujeito precisou mudar de residência ou de emprego. Contudo, há uma expectativa de que esse número aumente à medida que essa alternativa passe a ser difundida.

Com base na análise do QCF, é seguro dizer que o fundamento de um sistema de acumulação e transferências de créditos na Inglaterra são as unidades utilizadas como parâmetros para avaliação. Há, dessa forma, uma grande preocupação dos departamentos e dos órgãos governamentais em garantir a qualidade e a conformidade dessas com os parâmetros de formação profissional. Com esse foco, o Ofqual emitiu documentos voltados

---

<sup>64</sup> Em inglês: *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET).

para a regulamentação do processo de elaboração das unidades a serem submetidas ao órgão e inseridas no QCF.

O *Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework* é o documento responsável por estabelecer os princípios de organização do QCF (OFQUAL, 2008). Neste é definido que cada unidade deve, obrigatoriamente, possuir um título que seja claro, conciso e reflita especificamente o conteúdo da unidade em questão; estar classificada em um único nível hierárquico, que é determinado pela comparação dos elementos da unidade com os “descritores de níveis”<sup>65</sup>; apresentar o valor dos créditos atribuídos à unidade, definidos de acordo com o tempo de aprendizagem; e descrever os resultados de aprendizagem esperados e os critérios de avaliação.

Esses dois últimos elementos são os guias do processo de avaliação, uma vez que apresentam a descrição dos conteúdos avaliados e das tarefas a serem realizadas pelos candidatos para concessão de créditos. Segundo o Ofqual (2008, p.11), os “resultados de aprendizagem” devem:

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

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

Além desses elementos, as organizações são requisitadas a fornecer as seguintes informações adicionais para cada unidade: propósito e objetivo(s); data de validade;

---

<sup>65</sup> Para consultar os descritores de níveis de habilidade no QCF, ver Anexo D.

localização da unidade dentro do Sistema de Classificação Setorial<sup>66</sup>; nome da organização a que está submetendo a unidade; a data de disponibilização da unidade para público; e, no caso de certificações classificadas como “baseadas em competências”<sup>67</sup>, como é o caso dos NVQs, o respaldo do SSC ou da organização profissional regulamentadora (OFQUAL, 2008). Se for considerado apropriado pelas instituições, as unidades podem apresentar também: os detalhes da relação entre o conteúdo da unidade e o NOS, outras normas profissionais ou conteúdos curriculares; quaisquer exigências específicas sobre a forma de avaliação do conteúdo da unidade; as orientações para o desenvolvimento de arranjos para avaliação; e o número de “horas de aprendizagem orientada”<sup>68</sup> demandada (OFQUAL, 2008).<sup>69</sup>

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

No QCF, no entanto, o termo é tomado de forma distinta, com uma importante distinção entre as noções de “horas demandadas para aprendizagem”<sup>70</sup> e “horas de aprendizagem orientada”. Nesse dispositivo, o tamanho da unidade, ou seja, o número de créditos, é determinado pelo número de horas demandadas para aprendizagem, definido como “tempo gasto pelo estudante, em média, para alcançar os resultados de aprendizagem da unidade segundo os parâmetros determinados pelos critérios de avaliação” (OFQUAL, 2008, p.12)<sup>xxxviii</sup>.

A função dessa noção é fornecer uma indicação sobre o volume de aprendizagem necessária para contemplar os resultados especificados, a partir da inferência do número de horas de preparação/formação demandadas, sem fazer referência, contudo, à forma como o processo de ensino-aprendizagem deve ser realizado. Para tal, a avaliação e a determinação do

---

<sup>66</sup> Sistema de classificação setorial é definido como “uma série de categorias baseadas em setores industriais e matérias acadêmicas utilizadas para classificar os certificados” (Ofqual, 2008, p.43).

<sup>67</sup> Em inglês: *Competence-based qualification*.

<sup>68</sup> Em inglês: *Guided-Learning Hours (GLH)*.

<sup>69</sup> No Anexo I é apresentado o formato padrão de uma unidade conforme disposto na base de dados do Ofqual, onde são disponibilizados todos os tipos de unidades e certificações reconhecidas nacionalmente.

<sup>70</sup> Em inglês: *Learning Time*.

tempo de aprendizagem são feitas por especialistas de cada área quando da elaboração das unidades (QCDA, 2010b).<sup>71</sup> No entanto, é reconhecido que essa definição “[...] não é uma medida científica exata, mas um julgamento feito e acordado entre os especialistas de determinada área e que compreendem o contexto no qual a aprendizagem pode ser realizada” (QCDA, 2010b, p.19)<sup>xxxix</sup>.

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

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

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

---

<sup>71</sup> São considerados especialistas: sujeitos com experiência na elaboração de avaliações, membros dos *Awarding bodies*, e empregadores do setor em questão.

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

A determinação do propósito da certificação, por sua vez, é um elemento obrigatório em todos os certificados e é estabelecida de acordo com uma lista de propósitos disponibilizada pelo Ofqual. A justificativa para a definição de propósitos para os certificados do QCF, segundo o órgão, está no fato de estes abarcarem toda a oferta de certificação profissional regulada nacionalmente, ao contrário do que ocorre no NQF, no qual os certificados regulamentados são classificados como, por exemplo, *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*, *General Certificate of Education (GCE)*, *NVQ* etc. (OFQUAL, 2009).

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

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

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

Propósito C – Preparar para emprego;

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

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

Em consonância com o foco na avaliação dos resultados, uma característica do QCF, os propósitos apresentados também foram elaborados em termos de resultados almejados, visando retratar o objetivo principal de cada certificação (OFQUAL, 2009). Buscando uma delimitação ainda maior das funções dos certificados e, conseqüentemente, maior



compreensão da função de cada tipo de certificado, esses propósitos foram subdivididos em finalidades específicas.

**Quadro 2 – Propósitos e subpropósitos dos certificados QCF**

<b>Propósito principal</b>	<b>Subpropósito</b>
Propósito A	A1. Reconhecer o desenvolvimento de habilidades para a vida.
	A2. Reconhecer o desenvolvimento de conhecimentos e/ou habilidades para operar efetiva e independentemente no curso da vida, da aprendizagem e do trabalho.
	A3. Reconhecer o desenvolvimento de habilidades e/ou conhecimentos individuais.
	A4. Reconhecer o desenvolvimento de habilidades e/ou conhecimentos ocupacionais.
Propósito B	B1. Preparar para aprendizagens ou treinamentos futuros.
	B2. Desenvolver conhecimentos e/ou habilidades em um setor profissional.
Propósito C	C1. Preparar para o emprego em uma área ocupacional ampla.
	C2. Preparar para o emprego em uma área ocupacional específica.
<b>Propósito D</b>	<b>D1. Confirmar competência ocupacional segundo os parâmetros determinados.</b>
	<b>D2. Confirmar a habilidade para contemplar as exigências de “licença para prática” ou outras exigências legais feitas pelo órgão profissional relevante.</b>
Propósito E	E1. Atualizar conhecimentos e/ou habilidades relacionados a modificações/exigências jurídicas, técnicas, processuais ou de boas práticas.
	E2. Desenvolver conhecimentos e/ou habilidades para obter reconhecimento em função distinta ou mais especializada.
	E3. Desenvolver conhecimentos e/ou habilidades relevantes para uma determinada especialização no que diz respeito a uma ou a um conjunto de ocupações.

Fonte: OFQUAL, 2009 (grifo nosso).

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

As finalidades definidas para as certificações profissionais na Inglaterra se relacionam com o desenvolvimento de competências que interessem ao mercado e, portanto, servem como instrumento para ingresso ou progressão no mundo do trabalho. Nesse sentido, para o trabalhador, a certificação profissional serviria como uma moeda de troca e a sua posse

significaria maiores salários ou possibilidades de progressão profissional. No âmbito econômico, a extensão no número de trabalhadores qualificados contribuiria para o aumento da produção, garantindo o desenvolvimento econômico do país. Nessa concepção de certificação enquanto moeda, atrelada à Teoria do Capital Humano, a formação integral do sujeito, enquanto cidadão crítico e ativo, não é colocada em questão.

Voltando aos aspectos estruturais, o Ofqual exige que o *Awarding body* responsável por elaborar determinada certificação elenque um propósito e pelo menos um subpropósito para esta. Contudo, não encontramos nos documentos analisados especificações sobre quais as exigências para que um determinado tipo de certificação possa ser relacionado a um propósito específico. Entendemos, no entanto, que cada um desses propósitos está associado a contextos distintos de certificação profissional abrangidos pelo QCF. Estes podem se relacionar com a certificação de jovens inseridos em programas de educação e formação profissional institucionalizados ou com o reconhecimento dos saberes construídos no mundo do trabalho.

Mesmo sem estabelecer um elo entre o propósito e o conteúdo dos certificados, os documentos regulamentadores determinam que as unidades devem ser compatíveis com propósitos estabelecidos para cada certificado. Dessa forma, os objetivos das certificações devem orientar tanto a sua organização como a escolha dos métodos de avaliação adotados. Isso é confirmado na afirmação do QCDA (2010b, p.7), quando este diz que “[...] a escolha dos métodos [de avaliação] é influenciada pelo tipo de resultado e o propósito da certificação para qual a unidade contribui”<sup>xlii</sup>. Stasz (2011), ao analisar a adequação das certificações profissionais aos seus objetivos, esclarece que a adequação do método de avaliação à finalidade do certificado é fundamental para assegurar a validade do processo de certificação.

Ao tratar sobre o método de avaliação, o Ofqual postula que eles não devem ser estabelecidos de antemão, ou seja, escolhas sobre as formas ou instrumentos de avaliação no QCF devem ser realizadas de acordo com o contexto e com o candidato. Esse processo também se orienta pela ideia de flexibilidade da formação profissional, voltado para o atendimento às demandas de cada sujeito. Entretanto, os métodos podem ser delimitados no caso de exigências específicas do SSC ou do órgão regulamentador da profissão ou, ainda, quando as instituições julgarem que a falta de tal delimitação pode comprometer a validade do certificado (OFQUAL, 2008; QCDA, 2010b).

Idealmente, o método de avaliação das unidades deve ser definido pela instituição que oferta a certificação, tendo em vista o tipo de competência a ser avaliada, o propósito da certificação na qual ela se insere e os percursos escolar e profissional do candidato (QCDA,

2010b). Sobre esse ponto, o documento que regulamenta a implementação do QCF estabelece que,

As instituições ofertantes devem formular procedimentos para desenvolver métodos de avaliação para unidades individuais ou grupos de unidades, que: a) sejam consistentes com as exigências para as unidades definidas na seção 1<sup>72</sup>; b) possibilitem a avaliação individual das unidades; c) avaliem a conformidade de habilidades, conhecimentos e/ou compreensão de todos os itens nos resultados de aprendizagem segundo os critérios de avaliação; d) demandem a produção de evidências suficientes pelos sujeitos, possibilitando um julgamento confiável e consistente dos resultados de aprendizagem, com base nos critérios de aprendizagem, e que sejam gerenciáveis, tenham bom custo-benefício e/ou permitam que os Centros desenvolvam arranjos para avaliações de gerenciamento e de custos; f) sejam consistentes com qualquer exigência adicional de avaliação definidas na unidade, onde apropriado; g) minimizem qualquer exigência subsequente de realização de arranjos para avaliação, incluindo qualquer ajuste (OFQUAL, 2008, p.28).<sup>xliii</sup>

Por outro lado, um estudo do próprio Ofqual sobre a adequação dos *Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework* (Ofqual, 2008) ao contexto da formação profissional na Inglaterra aponta problemas nessa estratégia. Segundo o documento:

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

Apesar de não se exigir uma definição de formas de avaliação para as unidades, para cadastro de certificados na plataforma do Ofqual, é preciso que a instituição proponente informe a(s) forma(s) de avaliação que será(ão) adotada(s) ao longo do processo. Em consulta à base de dados, verificamos que os certificados do QCF estão enquadrados nos seguintes métodos: exames de compreensão auditiva; avaliações de trabalhos produzidos ao longo de cursos; avaliações online; testes de múltipla escolha; exame oral; portfólio de evidências; demonstração prática; exame prático; avaliação de tarefas orientadas; e exames escritos. Uma vez que a avaliação deve possibilitar que os estudantes demonstrem o atendimento a todos os critérios de avaliação das unidades que compõem o certificado, esses métodos podem ser adotados individualmente ou combinados entre si (QCDA, 2010b).

Em nossa pesquisa não localizamos documentos oficiais, emitidos por órgãos reguladores, que tratem da definição de cada um dos itens elencados ou dos contextos de aplicação destes. Somado a isso, constatamos que a plataforma do Ofqual agrupa métodos e instrumentos de avaliação de forma indistinta, tomando-os como noções similares. Isso é

---

<sup>72</sup> Essas exigências foram apresentadas neste capítulo durante a descrição da estrutura das unidades.

particularmente relevante no caso da apresentação do portfólio de evidências, um instrumento amplamente usado no contexto de certificações de saberes do trabalho. Este é tomado como método, quando, na realidade, ele é adotado no QCF como um repositório de informação, com a função de, entre outras coisas, agrupar registros dos resultados obtidos por meio de outros métodos de avaliação, como, por exemplo, exames escritos ou orais (STONE, 2012; CURCIN et al., 2014).

Por meio dessa análise da forma do QCF, verificamos que este apresenta uma estrutura mais sucinta sobre os elementos que precisam ser avaliados para a certificação profissional. Enquanto o NVQ delimitava as unidades a serem avaliadas por meio da definição de elementos de competência, critérios de performance, abrangência e conhecimentos e compreensões, o QCF organiza suas unidades em resultados de aprendizagem e critérios de avaliação, o que simplifica a gama de aspectos a serem observados pelos avaliadores. No entanto, na análise que se segue, explicitaremos que a obtenção de uma certificação profissional ainda depende do atendimento a um grande número de critérios de avaliação, o que contribui para a burocratização do processo de reconhecimento de saberes.

### 2.2.1 – Caracterização da oferta de certificados no *Qualification and Credit Framework*<sup>73</sup>

Por meio de consultas ao banco de dados da Ofqual, buscamos analisar como se configura a oferta de certificações profissionais do QCF. Foi localizado nesse repositório o total de 16.946 certificações cadastradas como QCF. Estas são divididas em diferentes níveis de habilidade, propósitos, famílias ocupacionais e métodos de avaliação.

Em relação aos níveis de habilidade, verificamos que os certificados do QCF estão concentrados nos quatro primeiros extratos, com aproximadamente 80% do total, sendo que os níveis 2 e 3 reúnem 60% da oferta. Essa constatação vai ao encontro das críticas dos autores estudados nesta pesquisa de que o foco da formação profissional na Inglaterra está no desenvolvimento de trabalhadores com baixos níveis de habilidade, que reflete a lógica de *Low Skills Equilibrium*, na qual se insere a economia do país (WINCH; HYLAND, 2007; WILSON; HOGARTH, 2003; WRIGHT; SISSONS, 2012).<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Tendo em vista que o número de certificados disponíveis no banco de dados da Ofqual é alterado diariamente, é importante esclarecer que todos os dados apresentados neste item foram coletados pela autora no dia 22/12/2014.

<sup>74</sup> *Low Skills Equilibrium* (em português, Equilíbrio de Baixas Habilidades) é uma situação na qual a economia se prende a um círculo vicioso no qual a demanda por produtos de baixo custo gera um mercado de trabalho com

Sobre esse tema, Felstead et al. (2007), em um estudo sobre a formação dos trabalhadores e o mercado de trabalho no Reino Unido conduzido entre 1986 e 2006, constataram que o número de trabalhadores sem qualquer tipo de certificação (desde QCFs até pós-graduações) diminuiu, mas que a quantidade de empregos que requerem algum tipo de formação para ingresso não acompanhou essa queda. Segundo os dados apresentados, o número de pessoas sem certificação no período supracitado diminuiu em 5.5 milhões, enquanto o número de empregos que não demandam formação diminuiu em 1.2 milhão. Esse fato serve para demonstrar um descompasso entre o estímulo do governo para a qualificação dos trabalhadores e as exigências dos postos de trabalho disponíveis no Reino Unido.

No que diz respeito à divisão por propósitos dos certificados, a base do Ofqual computa um total de 4.869 certificações que apresentam como propósito a confirmação de competências ocupacionais (propósito D), objeto desta pesquisa. Considerando essa divisão, observamos que o propósito D agrega aproximadamente 1/3 do total de certificações, apresentando um percentual inferior apenas ao propósito B. Por fim, quando cruzamos os fatores “propósito” e “nível de habilidade”, podemos constatar, novamente, que, dentre os certificados com propósito D, também predominam aqueles de níveis 2 e 3, os quais agrupam 76% da oferta.<sup>75</sup>

É interessante notar que, mesmo com a extinção do NVQ, 1.754 certificações voltadas para a comprovação de competências ainda trazem em seu título o acrônimo NVQ. Essa situação foi prevista e regulamentada pela Ofqual, pois, segundo o órgão, o NVQ possuía grande prestígio em alguns setores, que não desejavam se desligar completamente desse dispositivo (OFQUAL, 2008b). Tucker e Ollin (2012, p.15) corroboram essa informação ao dizerem que “Empregadores se familiarizaram com o foco nas competências da certificação [NVQ], o título é, atualmente, uma moeda familiar no local de trabalho, e muitos certificados irão manter o título ‘NVQ’ como marca”<sup>xlv</sup>.

Para inclusão da sigla NVQ em títulos de certificados do QCF, definiu-se que estes devem adotar os seguintes critérios:

- 1) Ser inteiramente baseado nos NOS; 2) Atestar competência em uma ocupação; 3) Aplicar as exigências especificadas pelo SSC ou pelo SSB sobre a forma como as unidades devem ser avaliadas e seguir as regras de combinação de unidades especificadas por eles; 4) Se constituir de unidades comuns; 5) Definir “Confirmar

---

baixas demandas de qualificação profissional, no qual são pagos baixos salários que, conseqüentemente, diminuem o poder de compra dos trabalhadores (WINCH; HYLAND, 2007; WILSON; HOGARTH, 2003).

<sup>75</sup> Nos quadros do Apêndice D, explicitamos como os certificados do QCF se dividem segundo o propósito, o nível e a relação entre o propósito D e os níveis de certificação.

competência ocupacional e/ou licença para prática” como seu propósito principal (OFQUAL, 2008b, p.6).<sup>xlvi</sup>

No que diz respeito à classificação das certificações no Sistema de Classificação Setorial, constatamos que esta se divide em 15 grandes famílias ocupacionais: Assistência à Saúde e Serviços Públicos; Ciências e Matemática; Agricultura, horticultura e cuidados de animais; Engenharia e Tecnologias de Produção; Construção Civil e Planejamento de obras; Tecnologias de Informação e Comunicação; Empresas de comércio e varejo; Lazer, Viagens e Turismo; Artes, mídia e edição; História, Filosofia e Teologia; Ciências Sociais; Idiomas, Literatura e Cultura; Educação e Formação; Preparação para a vida e para o trabalho; e Negócios, administração e direito.<sup>xlvii</sup> Cada uma dessas áreas possui subdivisões em setores específicos, os quais são adotados para a classificação das certificações.<sup>76</sup>

Com base nos dados coletados, verificamos que a área de Engenharia e Tecnologias de produção é responsável pela maior parte da oferta de QCFs com Propósito D, representando 20% desta. Porém, vale ressaltar que essa área apresenta somente 11% da oferta total de QCFs.<sup>77</sup> Dentre os certificados disponibilizados para esse setor, 54% possuem como finalidade a comprovação de competências ocupacionais. O mesmo ocorre nos setores de “Construção Civil e Planejamento de Obras” e “Educação e Formação”, em que 51 e 55%, respectivamente, da totalidade de seus QCFs apresentam esse mesmo propósito. Por outro lado, na área Preparação para a vida e para o trabalho, os certificados com propósito D constituem menos de 1% da oferta total, mesmo sendo essa a área que apresenta o maior percentual de QCFs, 18%.

Nessa análise, também fizemos um levantamento sobre a adoção das formas de avaliação no QCF. Predomina aí a elaboração de portfólio de evidências, estando presente em 79% das rotas de certificação.<sup>78</sup> Quando filtramos o método de avaliação adotado segundo o propósito, verificamos que, dos 4.869 certificados com propósito D, 4.428 (91% do total) utilizam o portfólio de evidências como instrumento de avaliação, sendo que sua construção pode abarcar todos os outros métodos de avaliação citados, conforme explicitamos anteriormente.

---

<sup>76</sup> As descrições das subdivisões de cada área, com a quantidade respectiva de certificados ofertados, encontram-se no Apêndice E.

<sup>77</sup> O Apêndice F apresenta as tabelas que dispõem sobre o número de certificados QCF ofertados na base de dados do Ofqual segundo a classificação setorial (tabela 5); a quantidade de certificados emitidos dentro dessa mesma classificação (tabela 6); e o número de QCF por área ocupacional com o propósito D (tabela 7).

<sup>78</sup> O Apêndice G apresenta o número de certificados QCF distribuídos segundo o método de avaliação (tabela 8) e a quantidade de QCFs com propósito D segundo a forma de avaliação (tabela 9).

### 2.3 – Análise de um certificado

Com o intuito de realizar uma análise detalhada da forma como é conduzida a avaliação de saberes no âmbito do QCF, optamos por examinar o dispositivo utilizado para a certificação da ocupação de azulejista. Os certificados estudados aqui já foram apresentados anteriormente (no item 2.1.1, p.74), contudo, neste ponto, não restringiremos o estudo do certificado segundo instituição ofertante, uma vez que os certificados voltados para uma mesma profissão, localizado dentro do mesmo nível hierárquico, devem apresentar estruturas análogas.

A ocupação de azulejista está inserida no setor de Construção Civil<sup>79</sup> e abarca atividades de preparação e fixação de revestimentos compostos por diferentes materiais – cerâmica, argila, ardósia, mármore, vidro – em pisos e paredes externas e internas, com o objetivo de fornecer proteção e realizar acabamentos decorativos.<sup>80</sup> A área de atuação desses profissionais é ampla e vai do assentamento de revestimentos em prédios ou casas até o trabalho especializado de acabamento em piscinas de ladrilho e mosaicos de paredes encontradas na arquitetura paisagista.<sup>81</sup>

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

- Analisar e demarcar a área de trabalho para estimar a quantidade de revestimento e argamassa necessários;
- Reparar ou remover a superfície anterior antes da fase de preparação;
- Cortar o revestimento de acordo com o tamanho e a forma preestabelecidos, com o auxílio de cortadores manuais e bancadas, incluindo os formatos necessários para revestimento de bordas, cantos, tubos e outros obstáculos;
- Preparar superfícies, removendo revestimentos antigos, argamassa, cimento e adesivo e nivelando-a com uso de gesso, areia ou cimento;

---

<sup>79</sup> Em 2013, o setor de Construção Civil apresentava a oferta de 2.10 milhões de postos de trabalho, 6,3% do total de empregos disponíveis no Reino Unido, contribuindo com 6,1% do PIB do Reino Unido (RHODES, 2014).

<sup>80</sup> No Brasil, a ocupação está cadastrada na CBO sob o código 7165. Os trabalhadores classificados nessa família ocupacional: “Planejam o trabalho e preparam o local de trabalho. Estabelecem os pontos de referência dos revestimentos e executam revestimentos em paredes, pavimentos, muros e outras partes de edificações com ladrilhos, pastilhas, mármore, granitos, ardósia ou material similar, tacos e tábuas de madeira. Fazem polimento e lustam revestimentos” (fonte: < <http://www.mtebo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaCaracteristicas.jsf>>).

<sup>81</sup> Cf. <[www.citb.co.uk/careers-in-construction/discover-it/careers-progression-tool/a-z-careers/wall-and-floor-tiles/](http://www.citb.co.uk/careers-in-construction/discover-it/careers-progression-tool/a-z-careers/wall-and-floor-tiles/)>.

- Preencher todos os buracos e rachaduras;
- Assegurar que o revestimento esteja corretamente alinhado e espaçado com o uso de ferramentas adequadas, como niveladores;
- Assentar revestimentos coloridos em padrões para criar mosaicos;
- Fixar o revestimento e aplicar argamassa e rejunte antes de terminar;
- Remover o excesso de argamassa/rejunte e limpar/polir o revestimento.

A certificação profissional de azulejista está vinculada, no banco de dados do Ofqual, à subárea Construção Civil, a qual apresenta a oferta de 1.082 certificados do QCF. Destes, 555 certificados têm como propósito a confirmação de competências ocupacionais (propósito D), sendo que, dentre esses, 277 estão classificados no nível 2 de habilidades. Assim como acontece na totalidade dos QCFs, a forma de avaliação mais adotada nas certificações com propósito “D” na área de construção civil é a elaboração de portfólio de evidências, utilizado em 510 certificados.<sup>82</sup> Estes abarcam ocupações profissionais como, por exemplo, encanador, instalador de painel solar em telhados, pedreiros, gestores de obras, especialistas em planejamento urbano, dentre outros.

O certificado aqui analisado enquadra-se entre aqueles que possuem como propósito a confirmação de competências ocupacionais e/ou “licença para prática”, tendo como subpropósito “confirmar competências ocupacionais segundo as normas determinadas”. Para conclusão do processo de certificação, é requerida a obtenção de 31 créditos pelo sujeito, o que enquadra o QCF na categoria *Certificate*. Esses créditos devem ser alcançados por meio da conclusão de unidades obrigatórias, com 29 créditos pertencendo a unidades com nível de habilidade igual ou superior ao do certificado, nível 2. Além da integralização dos créditos, é requerida a frequência de 104 horas de aprendizagem orientada, voltadas para a aquisição de saberes complementares e construção do portfólio de evidências, sendo essa a forma de avaliação escolhida.<sup>83</sup> O banco de dados da Ofqual também fornece a posição da certificação dentro do *European Qualification Framework* (EQF)<sup>84</sup>, com o objetivo de estabelecer uma equivalência a nível internacional.

---

<sup>82</sup> O Apêndice H contém as tabelas com o detalhamento de dados das certificações do QCF ofertadas na subárea Construção Civil.

<sup>83</sup> Apresentamos no Anexo J a estrutura geral, com as regras de combinação, da certificação disponibilizada pelo Ofqual.

<sup>84</sup> O *European Qualification Framework* é utilizado para auxiliar a comparação entre sistemas de certificação nacionais na Europa. Esse quadro referencial é organizado em oito níveis de referência, descritos segundo resultados de aprendizagem: conhecimentos, habilidades e competências, permitindo que qualquer certificado,



Essa certificação tem como público-alvo os sujeitos acima de 19 anos de idade que já possuem experiência de trabalho nessa função. Além disso, a obtenção desse certificado é um dos elementos obrigatórios na rota de formação dos jovens entre 16 e 18 anos inseridos em programas de estágio, especificamente no “Estágio para especialista em construção de nível intermediário (nível 2): azulejista de pisos e paredes” (CITY & GUILDS, 2013c).

A organização dos procedimentos para certificação da profissão é similar em todas as instituições, com alterações somente nos campos correspondentes aos dados institucionais e às datas de início de regulamentação e de operacionalização. Além disso, com o objetivo de agilizar o processo de certificação, no certificado ofertado pelo *Cskills Award*, é explicitada a possibilidade de reconhecimento de certificados NVQ ou de unidades do NVQ previamente concluídos pelo sujeito para dispensa de unidades no QCF.

O QCF de nível 2 da ocupação de azulejista é composto por cinco unidades obrigatórias e duas optativas. Todas essas foram desenvolvidas e submetidas ao Ofqual pelo *Construction Industrial Training Board (CITB)*, órgão membro do SSC na área de construção e que também atua como instituição certificadora. O quadro 3 apresenta a composição geral do certificado.

**Quadro 3** – Estrutura da certificação profissional de azulejista

**(continua)**

<b>Número de referência no Ofqual</b>	<b>Título<sup>xlviii</sup></b>	<b>Nível</b>	<b>Créditos</b>	<b>GLH</b>	<b>Tipo</b>	<b>NOS</b>
A/503/1170	Adequação às normas de saúde, segurança e bem-estar no ambiente de trabalho.	1	1	7	Obrigatória	COSVR641
J/503/1169	Conformidade com práticas de trabalho produtivo no ambiente de trabalho.	2	3	10	Obrigatória	COSVR642
F/503/1171	Movimentação, manuseio e armazenamento de recursos no local de trabalho.	2	5	17	Obrigatória	COSVR643
J/503/2547	Preparação de superfícies de pisos e paredes para azulejamento no local de trabalho.	2	8	27	Obrigatória	COSVR141
L/503/2548	Azulejamento de pisos e paredes no local de trabalho.	2	13	43	Obrigatória	COSVR142
A/503/2559	Aplicação de sistemas de aquecimento elétrico sob azulejos e superfícies azulejadas no local de trabalho.	2	12	40	Optativa	COSVR149

independente do país onde foi emitido, estabeleça uma relação com o EQF. Cf. < <http://ec.europa.eu/ploteus/pt/node/1441>>.

Número de referência no Ofqual	Título	Nível	Créditos	GLH	Tipo	(conclui)
						NOS
R/600/8102	Transportar e sinalizar a movimentação de cargas (papel secundário) no local de trabalho.	2	8	27	Optativa	COSVR402

Fonte: Base de dados do Ofqual. Elaboração da autora. Acesso em: 03/01/2015.

Por se tratar de uma certificação que tem como objetivo a comprovação de competências ocupacionais, todas as unidades estão vinculadas aos *National Occupational Standard* (NOS) previamente elaborados pelo *ConstructionSkills*<sup>85</sup>, organização que atua como *Sector Skills Council* do setor de Construção Civil e é composta pelo CITB, pelo *Construction Industry Council* (CIC)<sup>86</sup> e pelo CITB da Irlanda do Norte. Os NOS adotados como base para certificação da profissão analisada nesta pesquisa são comuns a várias ocupações no setor de Construção Civil, o que acontece também com as unidades supracitadas que são adotadas como rota de certificação em diversas profissões. A unidade optativa A/503/2559 e seu respectivo NOS são uma exceção, pois eles se destinam exclusivamente a atividades realizadas por sujeitos com ofício de azulejista.

Exige-se, em todas as unidades, que a avaliação seja realizada em conformidade com os documentos “*Additional Requirements for Qualifications using the title NVQ in QCF*”, emitido pelo *Joint Awarding body/SSC Working Practices Group* (2009) e o “*Consolidated Assessment Strategy for Construction and the Built Environment*” formulado pelo *ConstructionSkills* (2014). O primeiro documento fornece regulamentação adicional para certificados com o acrônimo NVQ no título, abrangendo todos os setores que compõem o QCF. O documento é responsável por definir os requisitos adicionais para esses certificados, procurando garantir a conformidade da avaliação com os princípios do NVQ e, consequentemente, a qualidade dos certificados. O segundo documento define princípios fundamentais para o processo de avaliação de profissões inseridas no setor de Construção Civil, contudo, com exceção de aspectos ligados à avaliação de trabalhadores por meio de simulação, o documento somente reforça os princípios já estabelecidos pelo Ofqual.

<sup>85</sup> O *ConstructionSkills* é majoritariamente um organismo de representação empresarial, com envolvimento limitado dos sindicatos do setor. Diferentemente dos outros SSCs existentes na Inglaterra, que são financiados com recursos públicos repassados pela *UK Commission for Employment and Skills*, o *ConstructionSkills* é financiado pelo Estado e por taxas pagas pelos empresários do setor ao CITB (CLARKE, 2011).

<sup>86</sup> O *Construction Industry Council* (CIC) é o fórum representativo de órgãos profissionais, organizações de pesquisa e associações empresariais especializadas no setor da Construção Civil. Cf. < <http://cic.org.uk/>>.

Ao tratar sobre o uso de simulações para avaliação de trabalhadores, o segundo documento supracitado define que elas somente serão permitidas quando a situação avaliada: acontece com pouca frequência; envolve resultados de longo prazo; é confidencial; pode colocar em risco a segurança do candidato ou de terceiros; ou quando não se é possível distinguir a performance individual em um trabalho coletivo (CONSTRUCTIONSKILLS, 2014). Por considerar que a ocupação de azulejista não envolve as situações descritas acima, as unidades que compõem a certificação vedam a realização de avaliações na simulação de situações de trabalho.

Em uma análise do conteúdo das unidades, constatamos que todas elas agregam exigências de saberes práticos e conhecimentos teóricos sobre atividades comuns ao setor de Construção Civil e também relacionadas diretamente com a função certificada. Tendo em conta exclusivamente as unidades obrigatórias, é necessário que os candidatos contemplem 137 critérios de avaliação para certificação. Estes são divididos entre 91 critérios de caráter teórico e 46 de cunho prático.<sup>87</sup> As exigências de saberes conceituais incluem temas como o conhecimento sobre legislações, políticas organizacionais, procedimentos de segurança, características dos produtos utilizados, dentre outros. No âmbito dos saberes práticos estão a escolha e a utilização de materiais e equipamentos, tratamento das superfícies e manuseio dos revestimentos.<sup>88</sup>

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

As unidades J/503/2547, L/503/2548, A/503/2559 tratam especificamente de atividades realizadas por azulejistas, abarcando também conhecimentos referentes às normas de segurança, legislações e exigências organizacionais. Por serem de caráter mais específico,

---

<sup>87</sup> Consideramos teóricos os enunciados iniciados com os verbos descrever, interpretar e explicar; e tomamos como práticos os enunciados com os verbos usar, obedecer, proteger e demonstrar.

<sup>88</sup> A descrição completa do conteúdo das unidades encontra-se entre as páginas 235 e 278 no Anexo G.

elas estão presentes em um número reduzido de certificações, sendo que a primeira unidade faz parte de nove destas, a segunda compõe 18 e a terceira, seis certificados do QCF.

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

No que diz respeito ao conteúdo das unidades, constatamos que os resultados de aprendizagem dispostos nas unidades J/503/2547, L/503/2548, A/503/2559 e F/503/1171 são similares e contêm os mesmos enunciados, mas apresentando variações segundo a tarefa abordada pela unidade. Por exemplo, os primeiros resultados de aprendizagem das unidades J/503/2547 e L/503/2548 são: interpretar as informações disponibilizadas sobre o trabalho e os recursos quando da preparação de superfícies para azulejar pisos e/ou paredes (unidade); e interpretar as informações disponibilizadas sobre o trabalho e os recursos quando do azulejamento de pisos e/ou paredes. O mesmo acontece com os critérios de avaliação, que seguem as mesmas exigências.

Nesse sentido, é interessante notar que alguns dos critérios de avaliação que aparecem de forma geral na unidade A/503/1170 também estão presentes nas demais unidades, aplicados a situações específicas de trabalho. A exigência abaixo, por exemplo, está presente também nas unidades F/503/1171, J/503/2547, L/503/2548 e A/503/2559.

Explicar porque e quando equipamentos de controle de saúde e segurança, identificados pelos princípios de proteção, devem ser utilizados, de acordo com seus tipos, propósitos e limitação distintas, a situação de trabalho, o uso ocupacional e o ambiente de trabalho geral, em relação a: medidas de proteção coletiva; equipamentos de proteção individuais; equipamentos de proteção respiratória; sistemas locais de exaustão.<sup>xlix</sup>

Nas unidades J/503/2547, L/503/2548 e A/503/2559 são definidos sete resultados de aprendizagem análogos a serem demonstrados pelo sujeito avaliado, com seus respectivos critérios de avaliação. Apesar de tratarem de atividades distintas, ora preparação de superfícies ora de aplicação de azulejos, variações nos conteúdos dispostos nas unidades são encontradas somente nos itens 4 e 7, em que há uma relação direta entre os critérios de avaliação e a natureza das atividades exercidas na profissão analisada.

As unidades F/503/1171 e R/600/8102 também apresentam critérios explicitados nas unidades supracitadas. No entanto, na primeira foram acrescentados alguns critérios de avaliação distintos, diretamente relacionados com as atividades de manuseio e armazenamento de materiais. Já a unidade R/600/8102 se organiza de forma similar às demais, mas apresenta ainda um oitavo resultado de aprendizagem almejado: “organizar coletivamente a sequência e as operações que devem ser executadas para transporte e sinalização de cargas”<sup>1</sup>, que se relaciona diretamente à atividade certificada pela unidade.

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

Já a comparação entre os critérios de avaliação das unidades e a definição das tarefas que compõem a ocupação de azulejista pelo CITB demonstra que os critérios não incorporam todos os aspectos destas, não abrangendo algumas funções definidas pelo CITB, mais especificamente, àquelas relacionadas à construção de mosaicos. Buscando conhecer qual certificação é utilizada para atestar a habilidade do trabalhador na construção de mosaicos, detectamos que não existem no QCF certificados ou unidades com tal finalidade. Em vista disso, podemos dizer que há um descompasso (mesmo que ele possa ser considerado pequeno) entre as atividades profissionais previstas pela CITB e o instrumento adotado como parâmetro para a formação de trabalhadores do setor.

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

O panorama sobre a forma e o conteúdo das certificações profissionais proposto neste capítulo evidencia que o foco da avaliação no QCF está na atividade prática e nos conhecimentos teóricos diretamente relacionados a esta. Somada a isso, a individualização do processo de avaliação, tanto no que diz respeito a escolhas das unidades a serem avaliadas e o momento em que será conduzida a avaliação quanto à responsabilidade por fornecer comprovações das competências ocupacionais, aponta para os fundamentos da noção de avaliação de competências que permeia as políticas de formação e educação profissional na Inglaterra ao longo das últimas décadas.

Os procedimentos analíticos adotados para avaliação das competências dos trabalhadores denotam os fundamentos comportamentalistas que regem a formação profissional no país. Nesse contexto, o trabalho é visto como execução de uma série de tarefas discretas que podem ser prescritas e somadas para formar uma “ação competente”. O trabalhador, por sua vez, é pensado de um ponto de vista objetivo, desprovido de valores e qualquer aspecto subjetivo.

Essas concepções amparam a ideia de que é possível descrever em quadros referenciais analíticos quais são as competências ou habilidades que os trabalhadores devem possuir para inserção ou progressão em determinado setor. Contudo, se partirmos de uma visão problematizadora do trabalho, constatamos que a limitação da análise do trabalho a procedimentos padronizados, facilmente observáveis e (considerados) independentes dos trabalhadores, comporta problemas quando estes são contrastados com a atividade de trabalho real realizada cotidianamente.

Quando pensamos o trabalho a partir da relação entre trabalhador e as condições materiais de produção dentro de um contexto produtivo específico, o trabalhador é tomado como sujeito do trabalho, que carrega consigo características e saberes singulares, construídos ao longo de sua vida. Toda situação de trabalho também é única e comporta variações, mesmo quando o ambiente de trabalho é aparentemente estável. Sob esse ponto de vista, nenhuma atividade de trabalho pode ser totalmente prevista e prescrita, pois ela é um encontro entre trabalhador e situação singulares (SCHWARTZ, 1998).

Essa acepção propõe uma aproximação do trabalho no momento de sua execução, portanto, do trabalho real, para se procurar conhecer quais são as estratégias e os saberes mobilizados pelo trabalhador para conseguir realizar seu trabalho frente às “variabilidades do meio”. Essa aproximação aponta para o fato de que os trabalhadores, quando confrontados com os imprevistos que emergem no trabalho, criam alternativas para manter a produção,

realizando uma (micro)gestão do trabalho. Nesse contexto, as normas antecedentes, necessárias para regular o trabalho, e demandas do trabalho real são confrontadas para elaboração de estratégias que assegurem a continuidade do processo produtivo (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007).

Desse ponto de vista, a tentativa de enquadramento do trabalho, tal como proposto na Inglaterra, se torna insuficiente, pois se foca nas prescrições do trabalho e deixa de lado o real da atividade. Os conteúdos expressos nos critérios de avaliação do QCF exprimem a valorização de procedimentos prescritivos no processo de reconhecimento de saberes, pois se constituem de exigências de conhecimento e cumprimento de normas organizacionais ou de segurança, mas pouco dizem sobre os saberes mobilizados pelos trabalhadores para realização do trabalho.

## **CAPÍTULO 3 - OS CONCEITOS SUBJACENTES AO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE SABERES NA INGLATERRA**

### **3.1 - Fundamentos teóricos da noção de competências**

Conforme explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, as mudanças oriundas da forma de organização do trabalho, com crescentes inovações tecnológicas, e a crise econômica que assolava a Inglaterra nos anos de 1980, com alta taxa de jovens desempregados, fizeram com que o governo reformulasse seu papel na condução das políticas de educação e formação de trabalhadores. Essa mudança foi acompanhada pela inserção de novos conceitos fundamentais voltados para a reorganização da educação e da formação profissional.

Emergem, nesse contexto, noções responsáveis por alargar a compreensão do que se constitui como *locus* da educação e da formação ultrapassando os muros das instituições de ensino. Principalmente a partir da introdução do conceito de competência, o caráter formador da experiência passa a ganhar destaque nas discussões sobre aprendizagem continuada e reconhecimento e certificação de saberes prévios na Inglaterra.

A origem da noção de competências adotada no país está na literatura americana desenvolvida ao longo do século XX, com ênfase nas discussões posteriores à Segunda Guerra Mundial. Ela baseia-se, portanto, em um referencial de aprendizagem de cunho pragmático, para orientar uma nova concepção de educação e formação, que se pauta nos fins a serem atendidos e definidos por demandas localizadas dentro de um contexto. Dessa forma, se por um lado essa mudança de paradigma pode ser vista como uma abertura das possibilidades de formação e qualificação a partir da experiência, por outro, tendo em conta principalmente a forma como ela foi implementada no contexto inglês, ela pode ser tomada como uma redução do processo educacional às características comportamentais voltadas para as exigências de formação de mão de obra feitas pelo mercado de trabalho.

Neste trabalho, considerando que a noção de competências é um conceito central no processo de reorganização do sistema de educação e formação profissional na Inglaterra, buscamos fazer uma análise aprofundada desse conceito segundo as literaturas britânica e norte-americana e da problemática que acompanha sua objetivação nas políticas públicas de formação profissional na Inglaterra. Nossa análise se foca em produções bibliográficas que abordam a noção de competências, e seus conceitos subjacentes, inseridas nas discussões em torno do desenvolvimento e da implementação de dispositivos de certificação profissional.



Ao longo de nossos estudos, constatamos que o conceito de competência e também o de habilidades bebem nos pressupostos originários da teoria de objetivos educacionais e da análise comportamental. Esses dois conceitos – competências e habilidades – fundamentaram as discussões sobre organização da educação e da formação profissional da Inglaterra a partir dos anos de 1970, durante um processo intensivo de vocacionalização da educação e do fortalecimento da ideia de formação para empregabilidade (HYLAND, 1995, 1997, 2006; BOWDEN; MASTERS, 1993; WINCH; HYLAND, 2007; PIRES, 2002).

### *3.1.1 – Behaviorismo e análise comportamental*

A análise comportamental nasce dos pressupostos behavioristas sobre a necessidade de criação de uma ciência do comportamento. A preocupação dos primeiros teóricos dessa corrente era a grande influência que os processos mentais subjetivos exerciam na definição de métodos e conceitos dentro do campo da psicologia, pensada até então como ciência da consciência. Visando desenvolver um método de investigação objetivo na psicologia, em uma tentativa de equipará-la com outros campos científicos, como a biologia e a astronomia, Watson (1878-1958), o precursor da psicologia behaviorista, propôs que os comportamentos objetivamente observáveis se tornassem o objeto de estudo desse campo (MILLENSON, 1967; BAUM, 2006; MAZUR, 2014).

Com o desenvolvimento da psicologia behaviorista, emergiram concepções distintas sobre os aspectos que deveriam ser enfatizados para que a psicologia fosse reconhecida enquanto ciência. Essas divergências deram origem a duas correntes, a saber: o behaviorismo metodológico ou tradicional e o behaviorismo radical.

O primeiro, que tem Watson como principal representante, se baseia na filosofia realista e tem como preocupação a adequação de métodos objetivos adotados nas ciências naturais ao campo da psicologia. Os behavioristas metodológicos distinguem mundo objetivo externo ao sujeito e as experiências do mundo real internas ao sujeito, sendo o primeiro responsável pela criação do segundo (BAUM, 2006). Partindo da ideia de que somente conhecemos o mundo externo por meio de nossa experiência, base do realismo, o behaviorismo tradicional defende que, a partir de estudo de dados sensoriais, seria possível descobrir a verdade sobre o mundo. Watson postula que essa descoberta deve ser feita com base em eventos observáveis, que são definidos como a resposta produzida por um sujeito a partir de determinado estímulo (MAZUR, 2014). O objeto de estudo da psicologia seriam,

então, os *dados* oriundos de eventos diretamente observáveis por meio do comportamento. Segundo Baum (2006, p.43),

Uma vez que o realismo supõe que o mesmo mundo objetivo está lá fora, acessível a todos, enquanto o mundo subjetivo de cada um é diferente e inacessível ao outro, os behavioristas metodológicos consideravam que o único caminho para uma ciência do comportamento seria através de métodos objetivos, métodos que coletassem dados sensoriais sobre o mundo fora do sujeito, o mundo que todos compartilham e sobre o qual poderiam potencialmente concordar.

Enquanto os behavioristas metodológicos se preocupavam em descobrir no que consiste a realidade, para além das percepções dos sujeitos, os behavioristas radicais, em consonância com a tradição filosófica do pragmatismo, afirmavam que “a força da investigação científica reside não tanto na descoberta da verdade sobre a maneira como o universo objetivo funciona, mas no que essa descoberta nos permite *fazer*” (BAUM, 2006, p.36, grifo no original).

O behaviorismo radical se fundamenta no pragmatismo e defende que “o caminho para uma ciência do comportamento estava no desenvolvimento de termos e conceitos que permitissem explicações verdadeiramente científicas” (BAUM, 2006, p.24). Dessa forma, o behaviorismo radical, proposto por B. F. Skinner (1904-1990), teria como foco o desenvolvimento de explicações científicas sobre comportamentos a partir de eventos diretamente observáveis. Segundo Millenson (1967, p.33), “como proposição fundamental, ele [Skinner] sustentou que uma ciência do comportamento poderia ser o que chamou de descritiva ou funcional; isto é, poderia limitar-se a descobertas de relações ou correlações entre variáveis mensuráveis”.

Nessa corrente a distinção previamente estabelecida no behaviorismo metodológico entre mundo objetivo e mundo subjetivo não existe, o que importa é o desenvolvimento de explicações científicas que auxiliem na compreensão das experiências. Em consonância, os behavioristas radicais não acreditam na existência de uma verdade externa ao sujeito e defendem que “o objetivo da ciência do comportamento deve ser descrevê-lo em termos que o tornem familiar e, portanto, explicados” (Millenson, 1967, p.43).

A compreensão de como o comportamento do sujeito é formado se dá a partir da análise comportamental, formulada com base no behaviorismo radical. Partindo da ideia de que existem ordem e regularidade nos comportamentos, essa análise procura entender como os comportamentos são formados a partir da relação estabelecida entre sujeito e ambiente (MOREIRA; MEDEIROS, 2007; BAUM, 2006).

Para se tornar objeto de análise, o comportamento deve ser oriundo de organismos vivos e integrais, ou seja, podem provir de homens ou animais. Seguindo a filosofia pragmática, tanto os eventos públicos, compartilhados por certo número de sujeitos, quanto eventos privados, internos e acessíveis somente pelo sujeito em questão, podem ser objeto de análise, desde que sejam naturais (BAUM, 2006). Da mesma forma, a definição do que se constitui como ambiente também é ampliada, de acordo com Moreira e Medeiros (2007, p.213), “ambiente, em Análise do comportamento, refere-se ao mundo físico [...], ao mundo social [...], à nossa história de vida e à nossa interação com nós mesmos [...]”.

O ponto crucial para o desenvolvimento da análise comportamental é que *mentalismos* não sejam adotados como forma de explicar o comportamento. Segundo Baum (2006), esse termo foi adotado por Skinner para tratar de noções como, por exemplo, mente, impulso, crença, dentro outras, que remetem a uma explicação do comportamento baseada em estruturas mentais que, portanto, não podem ser vistas e/ou comprovadas. Ainda de acordo com o autor,

Causas mentais do comportamento são fictícias. As origens do comportamento encontram-se na hereditariedade e no ambiente, presente e passado. Em razões das ficções mentais parecerem explicações, elas tendem a impedir a investigação das origens ambientais do comportamento que levariam a uma explicação científica satisfatória (BAUM, 2006, p.69).

O behaviorismo radical propõe explicações baseadas em respostas comportamentais oriundas de diferentes formas de interação entre indivíduo e ambiente. Dentre os principais estão condicionamento respondente (ou pavloviano), condicionamento operante e estímulos discriminativos (MOREIRA E MEDEIROS, 2007; BAUM, 2006; MILLENSON, 1967).

A forma mais elementar de resposta aos estímulos ambientais são os reflexos. Para os psicólogos behavioristas, os padrões de complexos de comportamento surgem ou são sintetizados a partir dos reflexos (MILLENSON, 1967). Nesse sentido, o comportamento pode ser compreendido a partir do estudo de como estímulos ambientais são capazes de produzir determinadas respostas nos organismos.

Os reflexos podem ser inatos, ou seja, não precisam ser aprendidos para existirem, ou condicionados, noção denominada condicionamento respondente ou Pavloviano<sup>89</sup>. Ao tratar de comportamento respondente, a psicologia behaviorista se refere sempre a uma relação entre estímulo e resposta. O princípio básico desse tipo de condicionamento é que um

---

<sup>89</sup> As primeiras pesquisas sobre a aprendizagem de reflexos foram desenvolvidas por Ivan P. Pavlov, dando origem ao nome Condicionamento Pavloviano.

comportamento, enquanto resposta, pode ser *induzido* por um estímulo condicionado, criado pelo próprio homem (BAUM, 2006). Isso significa dizer que novos reflexos podem ser aprendidos a partir das experiências de cada sujeito.

No entanto, a regularidade que envolve os fenômenos reflexos, sejam inatos ou condicionados, não possibilita a compreensão de comportamentos mais complexos, tais como as ações propositas. Para tal, desenvolveu-se a noção de condicionamento operante (MOREIRA E MEDEIROS, 2007; MILLENSON, 1967). Ambas as noções são classificadas como condicionamento, pois “as modificações do comportamento observadas em ambos os paradigmas são **condicionais** a alguma história passada anterior” (MILLENSON, 1967, p.95, grifo do autor). No entanto, o condicionamento operante parte do pressuposto de que um sujeito é capaz de decidir qual tipo de comportamento deve ser adotado de acordo com as suas consequências desejadas.

Nesse modelo, diferentemente do responsivo, a resposta emitida pelo sujeito (comportamento) é encarregada de produzir modificações no ambiente (consequências), que, por sua vez, influenciarão a modelação de comportamentos futuros. Para os psicólogos behavioristas, o comportamento operante – aquele comportamento pode ser fortalecido ou enfraquecido devido a suas consequências – é condicionado por reforço ou punição (MILLENSON, 1967; MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Baum (2006) acrescenta que, enquanto as consequências podem ser classificadas enquanto estímulos punidores e reforçadores, a relação estabelecida entre a ação e a consequência pode ser positiva (tornando algo mais provável de acontecer) ou negativa (tornando algo menos provável de acontecer).

As consequências reforçadoras aumentam a probabilidade de um comportamento acontecer novamente. Já as consequências punidoras diminuem as chances de determinado comportamento se repetir. Contudo, essa classificação não pode ser feita isoladamente, pois um reforçador pode se transformar em punidor dependendo da situação na qual se insere. Para exemplificar essa relação, Baum (2006, p.84) utiliza o exemplo da alimentação. Segundo o autor, se um sujeito come um pedaço de torta enquanto está com fome, a comida sacia sua fome, a consequência de se alimentar aqui é um reforçador. No entanto, se, ao comer quatro pedaços de torta, o sujeito é obrigado a comer ainda mais e começa a passar mal, embora o ato permaneça o mesmo, se alimentar, a consequência se transforma em punição. Portanto, um mesmo comportamento pode ser fortalecido ou enfraquecido de acordo com as consequências.

O condicionamento operante pode se originar, então, de quatro tipos de relação: reforço positivo; reforço negativo; punição positiva; punição negativa. Moreira e Medeiros (2007, p.69, 71) definem resumidamente o significado de cada uma dessas relações.

Reforço positivo: **umenta** a probabilidade de o comportamento voltar a ocorrer pela **adição** de um estímulo reforçador no ambiente. Reforço negativo: **umenta** a probabilidade de o comportamento voltar a ocorrer pela **retirada** de um estímulo aversivo (punitivo) do ambiente [...]. Punição positiva: **diminui** a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente pela **adição** de um estímulo aversivo (punitivo) ao ambiente. Punição negativa: **diminui** a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente pela **retirada** de um estímulo reforçador do ambiente (grifos dos autores).

Para os psicólogos behavioristas, reforço e punição são responsáveis por modelar o comportamento dos sujeitos ao longo da vida. De acordo com Baum (2006, p.87), essa premissa é regida pela *lei do efeito*, que estabelece que “quanto mais uma atividade é reforçada, mais ela tende a ocorrer e, quanto mais uma atividade é punida, menos ela tende a ocorrer”. Dessa forma, o comportamento das pessoas (e também dos animais) poderia ser modificado a partir de alterações sobre as consequências de seus comportamentos.

Além das consequências, na análise do comportamento, o conhecimento dos estímulos que antecedem a resposta e, ao mesmo tempo, fornecem os meios para sua ocorrência – ou seja, o conhecimento do contexto – é essencial para compreender como um comportamento é formado. Parte-se da noção de que o comportamento pode ser controlado (ou condicionado) por estímulos. Esses estímulos, denominados de *estímulos discriminativos*, se diferem daqueles abarcados nas relações estímulo-resposta por se relacionarem ao condicionamento operante, assim sendo, estabelecendo uma ligação entre consequência e contexto, o que ultrapassa os aspectos de reação reflexiva (BAUM, 2006).

Os estímulos discriminativos tratam da combinação de elementos que formam um contexto para que determinado comportamento seja desencadeado. O contexto aqui contemplado é visto como reforçador de determinado comportamento, pois sem ele a ação não poderia ocorrer ou seria distinta (BAUM, 2006; MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Além das noções abordadas acima, a análise comportamental faz uso de muitas outras que fundamentam seu princípio de que o comportamento pode ser explicado, previsto e controlado. Para este trabalho, é importante explicitar somente os preceitos básicos do behaviorismo, principalmente aqueles ligados à ideia de que os comportamentos são formados a partir de correlações entre sujeitos e variáveis externas, e podem ser descritos de maneira objetiva, em que os processos subjetivos não seriam relevantes. O fator primordial aqui é

explicitar como o behaviorismo e a análise comportamental influenciam o desenvolvimento de ideias no âmbito da educação e da formação profissional que enfatizam a possibilidade de identificação e mensuração precisa da aprendizagem e a necessidade de serem produzidos, igualmente, resultados observáveis e quantificáveis.

### 3.1.2 – *A teoria dos objetivos educacionais e a taxonomia de Benjamin Bloom*

O reflexo da psicologia behaviorista na organização da educação escolar foi evidenciado pelo desenvolvimento da teoria dos objetivos educacionais que deu origem à “pedagogia por objetivos” (PIRES, 2002). Apesar de essa teoria remontar aos trabalhos de Bobbitt<sup>90</sup>, de acordo com Eraut (1989 apud BURKE, 1995), essa corrente ganhou espaço nas discussões educacionais a partir das tendências progressistas que dominaram a educação nos anos de 1930, com grande influência dos trabalhos de Ralph W. Tyler<sup>91</sup> (1902-1994) e Benjamin S. Bloom (1913-1999).

Em seus estudos, Tyler se preocupava com a delimitação de objetivos educacionais para o desenvolvimento do currículo. O autor tinha como objetivo primordial fornecer meios para aprimorar a eficiência dos programas de aprendizagem. No entanto, as obras consultadas para a formulação desta dissertação fazem pouca referência às pesquisas de Tyler, sendo mais frequente a menção ao trabalho de Bloom, apesar de compartilharem os mesmos princípios. De acordo com Tucker e Ollin (2012, p.91),

A taxonomia de Bloom, embora desenvolvida há muito tempo, tem sido muito influente no fornecimento de um meio de categorizar os níveis de dificuldade das questões e é usada ainda hoje para o desenvolvimento de objetivos educacionais e para a distinção entre os níveis [de dificuldade] das questões.<sup>li</sup>

Uma das principais contribuições de Bloom (1973a, b) para a teoria de objetivos foi a elaboração da “taxonomia de objetivos educacionais”. Essa taxonomia visa categorizar os objetivos do sistema educacional, a partir de análises de conteúdos expressos nos currículos escolares, bem como nas avaliações formuladas por professores, para classificar o comportamento dos alunos. O objeto de classificação da taxonomia de Bloom não são os conteúdos educacionais, mas sim os “modos em que os alunos devem agir, pensar ou sentir como resultado de sua participação em alguma unidade de ensino” (1973a, p.11). Nesse sentido, as avaliações devem procurar identificar as mudanças que ocorrem no comportamento dos indivíduos, diretamente resultantes das experiências educacionais.

---

<sup>90</sup> Cf. BOBBITT, John Franklin. *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora, 2004.

<sup>91</sup> Cf. TYLER, W. R. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

Fundamentado na análise supracitada, Bloom estabeleceu três domínios de aprendizagem relacionados aos objetivos educacionais constatados, a saber: cognitivo, afetivo e psicomotor. Dentre eles, o domínio psicomotor foi o menos explorado, pois, segundo o autor, foram encontrados poucos objetivos relacionados a essa área. Já os domínios afetivos e cognitivos foram explorados com maior profundidade, sendo estabelecidos níveis hierárquicos para classificar os comportamentos em ambos. Contudo, entre eles, a esfera cognitiva ganhou maior ênfase, uma vez que recaía sobre esta a maior proporção dos objetivos educacionais (BLOOM, 1973b).

Os objetivos expressos nesse âmbito tratam sobre a “recordação ou a reprodução de alguma coisa que presumivelmente foi aprendida” ou “envolvem a resolução de alguma tarefa intelectual” (BLOOM, 1973b, p.5). Eles são classificados em seis níveis – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação – ordenados de forma crescente, segundo o grau de abstração requerido para sua contemplação. O nível mais elementar das classes de comportamento do domínio cognitivo foi denominado de “conhecimento” e diz respeito à memorização e à capacidade de reprodução de ideias ou conceitos. O nível mais complexo seria o da avaliação, no qual o sujeito deve ser capaz de julgar o valor de teorias, conceitos, métodos, dentre outros, de acordo com um propósito específico.

Para estabelecimento dessa ordenação, parte-se de uma distinção entre comportamentos simples, em que o nível de abstração necessário para a aprendizagem seria praticamente inexistente, e comportamentos complexos, que requerem alto grau de abstração. Estes seriam constituídos a partir da junção e da reorganização de comportamentos simples (BLOOM, 1973a, 1973b). Dessa forma, na taxonomia de Bloom, “um comportamento particular, que é classificável em determinado tempo de uma maneira, ao desenvolver-se e integrar-se com outros comportamentos, torna-se mais complexo e, então, classificável em um nível diferente” (BLOOM, 1973a, p.14).

Um ponto crucial no processo de classificação de comportamentos é a definição de instrumentos e técnicas de avaliação que possibilitassem a identificação de aprendizagens condizentes com cada um dos estágios da taxonomia. De acordo com o autor, “avaliação [...] é a coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou o grau da mudança ocorrido em cada aluno” (BLOOM et al., 1983, p.9). Esperava-se, então, que a avaliação fosse capaz de fornecer informações precisas sobre as mudanças no nível de abstração e de complexidade do comportamento do sujeito avaliado, que se dariam sempre em sentido ascendente.

No entanto, embora estabelecesse diretrizes para a formulação da avaliação, o foco primordial da teoria de objetivos eram a definição de resultados para os programas de aprendizagem e, particularmente, o estímulo aos professores para expressarem seus objetivos instrucionais em termos de mudanças nos comportamentos dos estudantes, para que eles pudessem ser comparados com as mudanças realmente constatadas no fim do processo de ensino (BOWDEN; MARTON, 2005; BLOOM et al., 1983). Essa definição dos professores deveria ser feita em termos operacionais, envolvendo observações confiáveis, e não permitindo interpretações variadas, facilitando a comunicação entre educadores e instituições de ensino (BLOOM et al., 1983).

O alcance ou não dos objetivos da aprendizagem somente poderia ser constatado a partir da observação direta do comportamento do aluno, que deveria ser escrita em termos com o mesmo significado para todos os educadores. Segundo o autor, “definir objetivos que não deem margem a várias interpretações implica em transformar os verbos suscetíveis de inferências [tais como compreender, entender, valorizar] em verbos de ação que requeiram uma observação direta [...]” (BLOOM et al., 1983, p.38). Dessa forma, os objetivos educacionais deveriam ser descritos a partir de verbos ativos que descrevem o comportamento dos estudantes dentro de cada uma das classes estabelecidas por Bloom.

Essa breve análise da teoria de objetivos educacionais, apesar de focalizada somente nos trabalhos de Tyler e Bloom, especialmente desse último, dispõe sobre a influência do modelo behaviorista na organização da educação. Embora Pires (2002) avalie que a tentativa de Bloom de estabelecer uma correspondência entre comportamentos diretamente observáveis e as capacidades internas individuais, hierarquizada de forma taxonômica, se revele como uma tentativa de superação das críticas direcionadas ao behaviorismo, consideramos que a permanente ênfase na constatação de resultados diretamente observáveis pouco contribui para que a teoria de objetivos educacionais ultrapasse as barreiras colocadas pela análise comportamental.

No âmbito das discussões sobre educação e formação profissional, o conhecimento da teoria de objetivos educacionais nos ajuda a identificar as raízes da noção de competências e de seus pressupostos (BATES, 2013; BOWDEN; MARTON, 2005). Apesar da alegação de Jessup (1991, p.39), de que a abordagem de competências proposta por ele,

[...] difere em vários aspectos de programas anteriores voltados para o desenvolvimento de objetivos comportamentais. Primeiramente, por estar enraizada em função da empregabilidade e no enfoque dos resultados, sem impor um modelo educacional de como as pessoas devem aprender e se comportar. Em segundo lugar,



por não limitar o que deve ser especificado nos resultados de aprendizagem segundo aquilo que é considerado passível de avaliação por meios convencionais. Parte-se do princípio de que qualquer resultado que pode ser claramente articulado pode também ser avaliado.<sup>lii</sup>

Evidentemente, a busca por identificação precisa de objetivos a serem contemplados, a ideia de que comportamentos complexos são constituídos a partir da soma de comportamentos simples, a hierarquização de níveis de comportamentos em níveis de habilidade e o emprego de verbos ativos para descrever os resultados de aprendizagem são características facilmente identificadas na forma como a noção de competências foi colocada em prática em diversos países.

### **3.2 – A teoria colocada em prática: formulação da avaliação por critérios**

A influência da análise comportamental e da teoria dos objetivos educacionais na Inglaterra pode ser analisada a partir da emergência da noção de avaliação referenciada por critérios<sup>92</sup>, no contexto da reorganização da educação geral e formação profissional no país. Esse modelo de avaliação toma como base a definição prévia de objetivos descritos e elencados em termos de resultados de aprendizagem almejados, para realizar uma comparação entre estes e a performance do sujeito avaliado (WALLACE, 2009; WOLF, 1995). O foco aqui está na definição de resultados de aprendizagem objetivos, que sejam interpretados de forma similar por avaliadores distintos, mesmo que inseridos em situações de avaliação diversas; e no desenvolvimento de instrumentos de avaliação que descrevam a performance necessária para execução de uma tarefa dentro de um campo específico.

Conforme colocamos anteriormente, as reformas dos sistemas de educação e formação da Inglaterra têm como principal característica a alteração dos pressupostos que orientavam a avaliação dentro destes. O que demarca essa mudança é a passagem de um modelo de avaliação referenciado pela norma<sup>93</sup> para um modelo referenciado por critérios. No primeiro, o sujeito é submetido a uma avaliação padronizada e seu resultado é classificado a partir da comparação deste com a pontuação média obtida anteriormente por sujeitos pertencentes a um grupo com a mesma faixa etária ou nível de aprendizagem (WALLACE, 2009; ISAACS et al., 2013). Segundo Wright (2008, p.14), dizer que uma avaliação é referenciada pelo padrão significa dizer que se realizou uma comparação entre a pontuação obtida por um sujeito com a média das pontuações obtidas no passado por uma amostra de

---

<sup>92</sup> Em inglês: *criterion-referenced assessment*.

<sup>93</sup> Em inglês: *norm-referenced assessment*.

indivíduos – que serve como “grupo-modelo” para definição do padrão de pontuação esperado para determinado teste. Nesse tipo de avaliação, a comparação do resultado individual com a pontuação média serve para informar se um candidato é mais apto ou menos apto do que outros.

A avaliação referenciada por critérios se difere da avaliação referenciada pela norma por utilizar um “parâmetro absoluto” para avaliar o desempenho do candidato (WRIGHT, 2008). Ou seja, o candidato é considerado apto ou não de acordo com sua capacidade de atender às exigências colocadas pelos critérios de avaliação, independentemente dos resultados obtidos por outros sujeitos (WALLACE, 2009; WRIGHT, 2008). Esses critérios podem abarcar a definição do número mínimo de questões que precisam ser respondidas corretamente ou, como no caso dos dispositivos de certificação profissional aqui estudados, do nível mínimo de habilidades a serem demonstradas durante a avaliação. O ponto essencial aqui é o estabelecimento de parâmetros externos a serem contemplados pelo sujeito avaliado para que ele seja considerado apto.

Isaacs et al. (2013, p.35) resumizam as distinções entre avaliação por normas ou por critérios da seguinte forma:

As “normas” em referenciar por normas diz respeito à média de desempenho, e o que se caracteriza como inferior ou superior a esta. Estes são oriundos de um tipo de grupo particular e dos resultados típicos que podem ser esperados de determinada população [...] em uma avaliação. A referência por critérios, pelo contrário, é derivada de um conjunto externo de parâmetros de atitudes, comportamentos, habilidades ou conhecimentos. Esses parâmetros podem se referir a atributos ocupacionais, à performance ligada a empregos ou conhecimentos e/ou habilidades definidas no âmbito educacional.<sup>liii</sup>

Na Inglaterra, as reformas tanto da educação geral como da formação profissional dos anos de 1980 se fundamentaram na ideia de avaliação referenciada por critério. Na educação geral, essa noção influenciou a elaboração do Currículo Nacional estabelecido pelo *Education Reform Act* no ano de 1988 (WOLF, 1995; JESSUP, 1991). A definição do Currículo Nacional na Inglaterra representa uma forma de centralização do controle governamental, então sob liderança de Margareth Thatcher, sobre o conteúdo escolar (DAUGHERTY, 1995; CHITTY, 2014). Nesse movimento, a alteração de um currículo em que a avaliação era referenciada por norma para um referenciado por critérios viabiliza a definição de parâmetros externos de avaliação, desenvolvidos pelo governo central, e a

implementação de um sistema nacional de avaliações, com testes padronizados aplicados aos alunos ao final de cada ciclo escolar.<sup>94</sup>

A avaliação referenciada por critérios surge para subsidiar a postura intervencionista do governo Conservador recém-eleito (1981). Este defendia a necessidade de se definir metas explícitas para o sistema de ensino, no qual os “consumidores” saberiam exatamente o que esperar do sistema educacional e os professores poderiam conduzir sua atividade tendo como ponto de referência parâmetros externos. Somada a isso, a definição de objetivos para cada estágio da escolarização, com descrições sobre os conhecimentos e as habilidades a serem contemplados pelos estudantes, vinha ao encontro das contestações dos empregadores de que as escolas deveriam fornecer informações que explicitassem o que realmente havia sido alcançado pelo aluno, ultrapassando as listas de conceitos obtidos em cada disciplina (DAUGHERTY, 1995).

A viabilização de tal sistema dependia do estabelecimento de uma nova forma de avaliação que fornecesse informações claras sobre os resultados dos alunos em relação aos objetivos educacionais. A avaliação adotada até então, referenciada por normas, somente propiciava informações sobre o desempenho de um aluno em relação ao grupo e não explicitava especificamente qual a performance do aluno em relação a determinado critério (DAUGHERTY, 1995). Ou seja, se inserido em um grupo de estudantes com alto desempenho, um aluno pode obter uma pontuação alta, como 70%, mas ainda assim ser classificado como fraco, se a maioria do grupo alcançou uma pontuação de 80% ou mais. Da mesma forma, onde os padrões de desempenho foram muito baixos, em geral, um candidato que respondeu a poucas perguntas corretamente pode ganhar uma classificação alta se o resto da coorte obtiver notas inferiores à dele (WALLACE, 2009).

A introdução da avaliação referenciada por critérios ajudaria a prevenir justamente essa última situação, pois o aluno seria avaliado e classificado independentemente da nota do grupo. Com isso, o governo esperava que a avaliação fosse capaz de “demonstrar o que o aluno aprendeu e dominou e viabilizar que os pais e professores garantissem que ele está progredindo adequadamente” (DES/WO, 1987 apud DAUGHERTY, 1995, p.14)<sup>iv</sup>.

---

<sup>94</sup> Na Inglaterra os ciclos de escolarização são denominados *Key-Stages* e são divididos da seguinte forma: *Key Stage 1*, atende a crianças entre 5 e 7 anos; *Key Stage 2*, voltado para crianças entre 7 e 11 anos; *Key Stage 3*, destinada a crianças entre 11 e 14 anos; e *Key Stage 4*, abrange alunos entre 14 e 17 anos.

Os representantes do governo Conservador que advogavam pelo Currículo Nacional argumentavam que definição de critérios nacionais para a avaliação dos alunos auxiliaria também no conhecimento sobre o nível dos estudantes formados e serviria como instrumento de comparação entre as performances de escolas e de professores. Em suma, era colocado que a avaliação no Currículo Nacional visava “garantir que todos os alunos estudassem um conjunto de disciplinas amplo e equilibrado; definir objetivos claros [para cada estágio educacional]; possibilitar a verificação do progresso dos alunos; e permitir uma maior responsabilização das escolas” (DAUGHERTY, 1995, p.14)<sup>lv</sup>. Além disso, fazendo coro com os princípios liberais que acompanhavam a formulação de políticas do governo Thatcher, afirmava-se que a divulgação dos resultados das avaliações serviria para que os pais dos alunos pudessem julgar o desempenho das escolas, promovendo, assim, a intensificação da competição entre elas, as inserindo, dessa forma, em lógica de mercado (CHITTY, 2014).

Na formação profissional, por sua vez, a avaliação por critérios subsidiou o desenvolvimento da noção de avaliação de competências, que influencia a organização da qualificação profissional na Inglaterra até os dias atuais. As avaliações por competências e por critérios são similares, compartilhando grande parte das características, contanto, elas se distinguem quanto ao contexto de sua aplicação. Nesse sentido, avaliações por critério são associadas à educação geral, com o currículo escolar e com testes teóricos; já a avaliação de competências está vinculada aos contextos de formação não acadêmicos e voltada para o desenvolvimento e a certificação de competências ocupacionais (WOLF, 1995).

### *3.2.1 – A formulação da noção de competências*

Em sua obra sobre a adoção da noção de competências para a (re)configuração das estratégias de avaliação na educação e, principalmente, na formação profissional da Inglaterra, Wolf (1995, p.1) apresenta a seguinte definição:

Avaliação baseada em competências é uma forma de avaliação que é derivada de especificações de resultados; que estabelece claramente os resultados esperados – gerais e específicos – que avaliadores, estudantes e outros interessados podem fazer um julgamento razoavelmente objetivo no que diz respeito ao alcance ou não desses resultados; e que certifica o progresso do estudante com base na demonstração de contemplação desses resultados. A avaliação não depende de períodos de estudo em ambientes formais de educação.<sup>lvi</sup>

A partir dessa definição podemos detectar características essenciais que fundamentam a noção de competências, a saber: a ênfase nos resultados mensuráveis; uma especificação clara e objetiva destes; e a dissociação entre programas de formação

institucionalizados e avaliação (WOLF, 1995). Complementarmente, para além das dispostas acima, Raggatt e Williams (1999) definem como característica do modelo de competências: a extinção de barreiras superficiais para ingresso e progressão dentro do sistema de formação; e o reconhecimento da performance no ambiente de trabalho para comprovação de competências.

O primeiro desses elementos, a proeminência dos resultados, foi tomado como princípio orientador da reforma da certificação profissional na Inglaterra.<sup>95</sup> Alega-se que o sucesso dos sistemas de educação e formação profissional depende da possibilidade de definição clara dos resultados a serem atingidos pelos alunos para que eles possam concluir sua formação ou progredir dentro desses sistemas (TREVISAN, 2001; JESSUP, 1991; DAUGHERTY, 1995; dentre outros). Jessup foi um dos principais defensores dessa visão, publicando, em 1991, uma obra inteiramente voltada para a defesa de um modelo focado nos resultados.<sup>96</sup> Nesta, o autor afirma que “os sujeitos irão aprender mais efetivamente se tiverem clareza sobre as metas ou resultados que eles devem alcançar” (1991, p.5)<sup>vii</sup>, advogando pela adoção dessa noção tanto no Currículo Nacional como no NVQ.

Nas regulamentações sobre qualificação profissional, o Ofqual (2008<sup>a</sup>, p.40) define que os resultados de aprendizagem devem “estabelecer o que o candidato deve saber, compreender ou ser capaz de executar, como resultado de um processo de aprendizagem”<sup>viii</sup>. Nesse contexto, “processo de aprendizagem” não está restrito aos sistemas de ensino-aprendizagem formal, mas abarca todos os contextos de formação considerados relevantes para a aprendizagem ao longo da vida (CEDEFOP, 2008).<sup>97</sup> O ponto crucial é a capacidade do candidato de explicitar as competências que vão ao encontro dos objetivos estabelecidos nos “resultados de aprendizagem”, independentemente de sua rota de formação.

Quando da existência do NVQ, obras que orientavam sua elaboração chegaram a estabelecer um formato padrão para a escrita desses resultados. Na obra de Jessup (1991), o autor esclarece que as descrições dos resultados devem ser construídas da seguinte forma: verbo de ação + objeto + condição. Essa mesma padronização ainda pode ser encontrada nos resultados de aprendizagem do QCF. Por exemplo, o item três da unidade J/503/2547 contém o seguinte enunciado: Manter (verbo) práticas seguras de trabalho (objeto) durante a preparação de superfícies para azulejamento de parede e/ou chão (condição).

---

<sup>95</sup> Este modelo é referido como *outcome-based*.

<sup>96</sup> Cf. 1991 – Outcomes, NVQ and the emerging model of education and training. Jessup (1991).

<sup>97</sup> Essa definição é a mesma utilizada pelo *European Qualification Framework*.

Tendo em vista essa delimitação precisa dos objetivos a serem atingidos pelos candidatos durante o processo de avaliação, é possível afirmar que, no sistema de formação profissional da Inglaterra, “resultados” ou “competências” são compreendidos de maneira restritiva, como sendo “tarefas de trabalho” que precisam ser executadas (YOUNG; ALLAIS, 2009; BROCKMANN et al., 2011). Dessa forma, na definição de objetivos, em consonância com a teoria de objetivos educacionais, os conhecimentos são inferidos a partir de ações diretamente observáveis.

Essa forma de pensar a organização da educação e da formação contrasta com aquela tradicionalmente adotada no país, que se baseava em conteúdos prescritos em currículos escolares ou em especificações de exigências para ingresso em cursos de formação (JESSUP, 1991). Criticando essa estruturação tradicional, Jessup (1995, p.33) defende que a padronização da aprendizagem em “modos específicos e em períodos de tempo delimitados não é o meio mais eficaz para que um grupo de pessoas atinja os resultados de aprendizagem desejados”<sup>lix</sup>, afirmando que o “modelo de resultados” parte da ideia de que as aprendizagens dependem de experiências pessoais e individuais. Para o autor, a adoção desse modelo contribui para ampliar a possibilidade de acesso à certificação, aumentando a flexibilidade do sistema de formação e a relevância dos conteúdos avaliados tanto para os candidatos quanto para o mundo do trabalho, uma vez que os empregadores eram responsáveis por determiná-los.

Além de considerarem a definição de resultados uma forma de aprimorar o processo de qualificação profissional, os defensores da noção de competência almejavam que essa delimitação possibilitasse a desvinculação entre formação e instituições de ensino. Esses pesquisadores criticavam os estabelecimentos de ensino por serem muito elitistas e se voltarem somente para a formação acadêmica, e defendiam a ampliação do acesso e a igualdade de oportunidades para as camadas excluídas da população (WOLF, 1995; RAGGATT; WILLIAMS, 1999). De acordo com Wolf (1995, p.129), “avaliação de competências corporifica uma posição revolucionária. Ela se baseia na rejeição de, e no antagonismo a, uma das maiores indústrias da atualidade: a educação institucionalizada”<sup>lx</sup>.

A especificação dos conteúdos das certificações a nível nacional é também um aspecto importante para essa separação entre escola e qualificação profissional, pois, uma vez que os conteúdos certificados passam a ser estabelecidos e validados nacionalmente, independentemente da instituição de ensino, o sistema de formação se torna mais flexível,

transparente e os saberes construídos no ambiente de trabalho ou informalmente podem ser reconhecidos. Além disso, a implementação de certificações apoiadas em resultados suplantaria a falta de confiança que empregadores, estudantes e até mesmo o próprio governo tinham na capacidade das instituições educacionais de determinar os conteúdos dos programas de qualificação profissional (RAGGATT; WILLIAMS, 1999; YOUNG; ALLAIS, 2009).

Sob o ponto de vista governamental, as certificações profissionais ofertadas pelas instituições de ensino pareciam não atender às demandas do contexto econômico a partir dos anos de 1980. Essas certificações pareciam limitar:

[...] as oportunidades dos empregadores de tornar as certificações qualificações mais condizentes com as suas necessidades; as oportunidades dos governos de intervir e alinhar as certificações de acordo com suas prioridades; os campos profissionais para as quais poderiam ser ofertadas certificações; e a gama de opções colocadas para alunos em relação aos caminhos que eles poderiam seguir para obter uma certificação e quais certificações disponibilizadas para eles (YOUNG; ALLAIS, 2009, p.8).<sup>lxii</sup>

Idealmente, a centralização dos conteúdos pelo Estado alteraria o papel que organizações de ensino teriam dentro do sistema educação e formação profissional, dado que o valor de determinada certificação deixaria de se vincular ao status (credenciais) do estabelecimento de ensino para ser determinado pela relevância de seu conteúdo diante das demandas dos empresários. Nesse modelo, os papéis dos atores e das instituições de educação e formação se alteram profundamente. Para os profissionais da educação, isso significa a perda de influência sobre a definição dos conteúdos a serem ensinados e a atribuição de um papel passivo como “facilitadores de aprendizagem” ou “avaliadores” de resultados de aprendizagem segundo os parâmetros predefinidos (BATES, 2013). A mudança de paradigma também acarreta uma maior carga de trabalho para os professores, pois, agora, a avaliação e o acompanhamento dos alunos devem ser individualizados, se adequando ao perfil de cada sujeito (BATES, 2013; WOLF, 1995).

A escola também perde sua influência sobre a definição da organização da educação e dos conteúdos ensinados e adquire a função de “vendedora” de cursos voltados para determinada certificação. A instituição educacional passa a ser submetida à lógica de mercado, em que prevalece a competição por clientes, nesse caso, alunos. De acordo com Young e Allais (2009, p.09),

A lógica dessa tendência é a criação de um “mercado de qualificações”, em que as certificações assumem, cada vez mais, a forma de commodities [mercadorias], divorciadas de uma relação direta com qualquer programa de aprendizagem que

conduzem a elas [certificações] ou com as habilidades e conhecimentos para as quais elas agem como “comprovações”.<sup>lxii</sup>

A desvinculação entre aprendizagem formal e avaliação modifica o eixo do processo de formação que passa das demandas da instituição de ensino para as demandas individuais (WOLF, 1995; YOUNG, 1995). Essa alteração constitui uma das principais características da reforma no sistema de qualificação profissional da Inglaterra, presente tanto no NVQ quanto no QCF: a centralidade do indivíduo no processo de avaliação. Na proposição de Jessup (1991, p.115), “o novo modelo de educação e formação coloca o aluno no centro do sistema. O aluno é visto como o cliente e o modelo é projetado para lhe fornecer maior controle sobre o processo de aprendizagem e avaliação”<sup>lxiii</sup>. Além disso, considera-se que “os indivíduos precisam gerenciar suas próprias experiências de aprendizagem de uma forma que reconheça onde elas começaram, seus estilos preferidos e modos de aprendizagem, e o tempo e as oportunidades que têm para aprender” (JESSUP, 1995, p.34)<sup>lxiv</sup>.

A centralidade do sujeito no processo de ensino e formação profissional pode ser analisada sob duas perspectivas, ambas condizentes com uma concepção liberal de educação. A primeira delas diz respeito à maior relevância das vontades individuais para a condução do processo de avaliação e certificação (BATES, 1998). Sobre esse aspecto, o perfil do candidato, com seu histórico profissional e educacional, suas habilidades e experiências são elementos centrais para a definição da rota de formação. Nesse contexto, o aluno passa a ser responsável por definir quais os percursos de sua formação com o professor atuando somente como orientador ou avaliador.

A partir de outra perspectiva, a difusão dessa noção implica maior responsabilização do indivíduo sobre sua formação profissional e, conseqüentemente, por sua inserção no mercado de trabalho (NASH, 1995). Com a definição clara, em termos de resultados, dos parâmetros de avaliação e da ampliação dos lócus de aprendizagem, o modelo de competências visa possibilitar ao sujeito reconhecer o que está sendo avaliado (habilidades ou conhecimentos) e buscar a formação necessária ou a certificação, quando já atender aos critérios exigidos, por conta própria. Sendo este, inclusive, um dos argumentos apresentados pelo governo Conservador (1979-1997) quando da introdução da noção de avaliação de competências no contexto educacional (TREVISAN, 2001).

Bates (1998) esclarece que essa ideia de responsabilização na educação encontra um paralelo com a ideia de autonomia dos trabalhadores no mundo do trabalho. Segundo o autor (1998, s/p.),



Obras básicas sobre gestão de recursos humanos descrevem a autonomia em termos de maior responsabilização dos trabalhadores pela determinação da forma como as tarefas podem ser mais bem-executadas e de uma redução da extensão com base na qual eles são diretamente supervisionados por gestores de níveis hierárquicos superiores.<sup>lxv</sup>

No âmbito da formação profissional, principalmente com as mudanças na organização do trabalho e com o desenvolvimento da noção de aprendizagem ao longo da vida, o indivíduo passa a ser responsável por buscar, também por financiar, cursos de qualificação voltados para a manutenção de sua empregabilidade (HYLAND, 2006; BROWN; KEEP, 1999).

Contudo, maior responsabilização não implica, nem no mundo do trabalho nem no da escola, no aumento do controle do indivíduo sobre o objetivo final (resultado final). Paralelamente ao crescimento do grau de autonomia, constata-se também a implementação de novos mecanismos de controle adotados para garantir a relevância da formação para o governo e para os empregadores, tal como os dispositivos de certificação na Inglaterra (BATES, 1998; HYLAND, 1997b). É possível concluirmos, então, que a centralidade do sujeito advogada pelo modelo de competências se restringe à responsabilização por sua formação, uma vez que os conteúdos a serem certificados são determinados previamente por órgãos de representação empresarial.

No sistema de formação profissional orientado pela noção de competências, os empregadores adquirem um papel proeminente na definição dos parâmetros de certificação. Ou seja, o fio condutor desse sistema deixa de ser o fornecedor – no caso, a escola – e passa a ser a demanda, aqui representada por indivíduos e empregadores (WOLF, 1995; BROWN; KEEP, 1999; LEITCH, 2006; PAYNE, 2008; YOUNG; ALLAIS, 2009; WINCH, 2011).<sup>98</sup> Nesse contexto, partindo do pressuposto de que os empresários possuem informações precisas a respeito das competências ocupacionais requeridas para a ocupação de determinado posto de trabalho, a definição dos parâmetros de avaliação se torna responsabilidade de entidades compostas majoritariamente por representantes patronais.

Com a transferência da responsabilidade pela criação de critérios de avaliação para os empregadores, esperava-se que as certificações se tornassem mais relevantes para o mundo do trabalho, pois elas atestariam que os sujeitos possuíam habilidades relevantes para a produção (JESSUP, 1991). Ambicionava-se, então, que empregadores fossem capazes de

---

<sup>98</sup> Na literatura britânica: *provider-led* e *demand-led* (LEITCH, 2006; WOLF, 1995; YOUNG; ALLAIS, 2009, dentre outros).

identificar precisamente quais as competências dos sujeitos tendo como base somente o certificado apresentado.

A relevância dos parâmetros definidos por entidades como o SSC para todos os empregadores de um setor é um ponto crucial para a validade das certificações profissionais no mercado de trabalho. Assim, é importante que um mesmo certificado – ou seja, uma certificação de mesmo nível para a mesma ocupação – seja capaz de contemplar as demandas profissionais de empresas de diferentes tamanhos.

Contudo, é sabido que a infraestrutura, a forma de organizar o trabalho e os interesses empresariais podem se modificar de acordo com o porte da companhia, sendo que aquelas de pequeno e médio porte apresentam, normalmente, uma estrutura distinta daquela adotada por grandes empresas (BATES, 2013). Dessa forma, as tarefas e as responsabilidades de um sujeito ocupando o mesmo posto de trabalho podem variar significativamente entre empresas. Uma vez que os órgãos de representação empresarial são compostos, majoritariamente, por membros de grandes empresas, os parâmetros adotados para certificação de competências podem não se adequar às exigências de pequenos empresários, diminuindo a relevância da certificação para o ingresso no mundo do trabalho (WHINCH, 2011; BATES, 2013). Nesse contexto, tendo em vista a influência de grupos de empregadores na definição de competências ocupacionais, é possível afirmar que os parâmetros de avaliação e certificação profissional têm como objetivo atender às demandas desses, e não se constitui enquanto um mapeamento compreensivo do setor em questão (WINCH, 2011).

### **3.3 – As implicações do behaviorismo e da teoria de objetivos educacionais na formação profissional na Inglaterra**

A explanação realizada no item anterior, juntamente com as discussões dos primeiros dois capítulos deste trabalho, evidencia as influências da análise comportamental e da teoria de objetivos educacionais na organização da formação e da certificação profissional da Inglaterra. A transposição dos pressupostos dessas duas correntes para a formação profissional no país trouxe à tona uma concepção reducionista do que é um trabalhador competente.

Pires (2002, p.233), em seu estudo sobre os sistemas de reconhecimento de aprendizagens e competências, analisa a influência de correntes da psicologia nas diferentes concepções de competência presentes em países europeus, afirmando que: “A influência da psicologia behaviorista traduz-se numa perspectiva de competência fortemente articulada com o

desempenho; a competência expressa-se nos comportamentos manifestos, em situações específicas, que podem ser observáveis e mensuráveis”. Sob essa lógica, a competência é constituída por meio da soma de performances fragmentadas, com valorização exclusiva do produto final.

A natureza behaviorista do modelo de competências adotado na Inglaterra se expressa, principalmente, pela escolha do método de análise funcional como forma de elaborar os instrumentos de avaliação nos dispositivos de certificação. Na definição de Jessup (1991, p.27), a análise funcional é “um método de analisar as competências exigidas em determinada área de acordo com as funções que devem ser realizadas para que seu objetivo seja atingido”<sup>lxvi</sup>. Esse tipo de análise consiste, portanto, em um processo de desagregação progressiva do propósito de uma ocupação ou área profissional, para identificação de todas as tarefas que a compõem.

Parte-se da ideia de que todas as competências requeridas para a ocupação de determinado posto de trabalho poderiam ser identificadas e sistematizadas objetivamente a partir da observação de um profissional considerado competente. Para a construção do perfil profissional, ou dos parâmetros de avaliação, as ações desse profissional seriam desmembradas e listadas em documentos orientadores, especificando quais são os domínios onde o sujeito deve demonstrar competência (WOLF, 1995; BATES, 2013). Nesse contexto, avaliar competências seria, então, apurar as habilidades demonstradas durante a performance do candidato e compará-las com um “modelo ideal”. No caso da Inglaterra, essas habilidades estariam reduzidas a comportamentos, que, teoricamente, poderiam ser reproduzidos por diferentes sujeitos sob a mesma condição.

A presunção da construção de parâmetros objetivos a partir da realização da análise funcional implica uma desconsideração dos valores dos sujeitos para o sucesso da atividade de trabalho. Em consonância com sua base behaviorista, essa análise toma o trabalho como algo simples, desconsiderando que toda atividade de trabalho envolve confrontações entre os valores do trabalhador e as demandas do trabalho (BLACKMORE, 1999; ELLIOTT, 2012b; HYLAND, 2008). De acordo com Blackmore (1999, p.67), “análise funcional é uma ferramenta atrativa para aqueles que desejam ver as relações políticas e sociais, no ambiente de trabalho e além desse, como descomplicadas, ordenadas e livres de tensões”<sup>lxvii</sup>. Sob essa perspectiva, o sujeito, uma vez inserido no ambiente de trabalho, se separa de seus valores pessoais e se torna um autômato.

Essa presunção de neutralidade encontra um paralelo nas teorias de objetivos educacionais. Nestas, a definição de propósitos para educação, em termos de comportamentos a serem produzidos, não problematiza as questões de fundo que permeiam a definição de conteúdos curriculares, contribuindo para a despolitização da educação.

Eliot (2012a) aborda a influência do pensamento behaviorista no modelo de competências da Inglaterra a partir do papel atribuído aos conhecimentos teóricos. Para o autor, a base behaviorista da reforma do sistema de formação e certificação profissional explicita que o papel dos conhecimentos teóricos para a formação é puramente técnico ou instrumental, no qual sua presença só seria relevante quando houvessem exigências de conhecimentos necessários para ingresso em uma rota de formação ou quando se constituísse enquanto condição fundamental para a produção dos resultados esperados.

Essa consideração é fortemente corroborada pela afirmação de Jessup (1991, p.134) de que “em um modelo de certificação baseado em competências não há justificativa para avaliação de conhecimento por si só, mas somente devido à sua contribuição para uma performance competente”<sup>lxviii</sup>. O autor complementa afirmando que “[...] nossa preocupação é com o que as pessoas devem ter em suas cabeças para atuar efetivamente com suas mãos, pés, vozes, olhos, e assim por diante” (JESSUP, 1991, p.121)<sup>lxix</sup>. O conhecimento valorizado, portanto, é aquele que se relaciona diretamente com a execução de uma tarefa; e, assim como no âmbito das ações, defende-se que ele poderia ser desmembrado, descrito e mensurado.

Em consonância com esses princípios, no sistema de formação e certificação profissional, os conhecimentos desvinculados da ação competente são deixados de lado. Essa perspectiva coincide com aquela adotada na análise comportamental behaviorista, em que os processos mentais somente seriam relevantes se traduzidos em enunciados sobre o comportamento. De acordo com Hyland (2008, p.129),

Recentes tendências políticas na educação e na formação profissional no Reino Unido e na Europa [...] têm se caracterizado por um reducionismo neobehaviorista que substitui concepções ricas de conhecimento, compreensão e práticas profissionais por habilidades e competências estritamente prescritivas.<sup>lxx</sup>

Apesar de não podermos afirmar que os dispositivos de certificação profissional da Inglaterra desconsideram a existência de conhecimentos teóricos para a execução da atividade de trabalho, eles definitivamente “sub-representam o papel que a compreensão teórica tem no desenvolvimento de competências” (BATES, 2013, p.107)<sup>lxxi</sup>. Essa separação entre habilidades práticas e conhecimentos teóricos reflete o objetivo primordial do sistema de

certificação profissional da Inglaterra, que se preocupa majoritariamente com a avaliação de competências no ambiente de trabalho, para atendimento às demandas de mercado, em detrimento de programas de aprendizagem ou formação, os quais se voltam para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos vinculados à atividade profissional (FLETCHER, 1991 apud WINCH; HYLAND, 2007).

A desvinculação entre teoria e prática se agrava à medida que o nível de habilidades no qual a certificação se enquadra diminui, sendo que nos níveis de base os descritores dizem respeito, principalmente, ao uso de conhecimentos para a execução de tarefas. Já os níveis mais elevados requerem capacidades como reflexão, análise crítica e compreensão dos fundamentos teóricos de determinada área. Nesse contexto, a forma como a oferta de certificações se configura, com predominância de certificações nos primeiros níveis de habilidades, se apresenta adequado a um mercado de trabalho em que prevalece a contratação de mão de obra pouco qualificada (BROCKMANN et al., 2008).

Winch (2011) afirma que, na Inglaterra, ser competente significa ser capaz de demonstrar certas habilidades em condições de trabalho. Ainda segundo o autor, o termo “competência” passou a ser utilizado para tratar de atividades complexas, que requerem o uso de uma gama de habilidades. Nesse sentido, a habilidade se constitui enquanto elemento fundamental da competência, vista, por sua vez, como soma das habilidades.

O conceito de habilidades está presente no discurso político da Inglaterra pelo menos desde o começo do século XX<sup>99</sup> e orienta, até os dias atuais, as discussões sobre qualificação profissional no país. De acordo com Brockmann et al. (2008), o sistema de educação e formação profissional na Inglaterra é baseado na noção de habilidades. Esse conceito geralmente diz respeito a “[...] um atributo individual, associado à destreza manual, ligado a tarefas ou resultados específicos e sem nenhuma associação particular com uma base de conhecimento teórico” (CLARKE; WINCH, 2006 apud BROCKMANN et al., 2008, p.549)<sup>lxxii</sup>.

A forma como o discurso sobre habilidades se constitui se aproxima da abordagem de Bloom sobre a questão do conhecimento em sua taxonomia de objetivos educacionais, em que procura desmembrar e hierarquizar o conhecimento segundo considerações acerca do grau de abstração requerido (WINCH; HYLAND, 2007; HYLAND, 2008). A noção de habilidades, assim como as competências, procurar operar essa mesma hierarquização, considerando que tarefas simples requerem conhecimentos menos complexos do que aqueles

---

<sup>99</sup> Ver, por exemplo SHUMPETER, Joseph A. BUSINESS CYCLES. A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process. New York Toronto London : McGraw-Hill Book Company, 1939, 461 pp.

requeridos para o exercício de funções de gestão. Essa presunção se expressa nas definições de níveis de habilidades das certificações profissionais da Inglaterra.

Se os conhecimentos teóricos implicados na realização da ação competente estão sub-representados nas certificações profissionais da Inglaterra, a exigência de domínio de conteúdos vinculados ao currículo escolar é quase inexistente e se limita as habilidades de comunicação, de compreensão de alguns princípios matemáticos e de novas tecnologias quando se aplicam diretamente ao exercício de determinada função. Brockmann et al. (2011) consideram que o conceito anglo-saxônico de “habilidade” é peculiar ao contexto britânico, apresentando uma forte vinculação com o mundo do trabalho, mas destituído de conteúdos vinculados ao contexto educacional. Contudo, paradoxalmente, a ideia de desenvolvimento de habilidades norteia tanto do sistema de educação quanto o de formação profissional no país (BROCKMANN et al., 2011).

Hyland (1997a, b) aponta para o fato de que parte dos problemas da estrutura da educação profissional está na transposição da noção de competências do campo da certificação para o da educação. De acordo com o autor, a noção de competências foi introduzida inicialmente na Inglaterra com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de um dispositivo de certificação de habilidades ocupacionais no ambiente de trabalho, almejado no APEL, para estimular a qualificação de trabalhadores. No entanto, o clamor político por uma maior vocacionalização da educação fez com que essa noção passasse a orientar todas as iniciativas de formação.

O reflexo dessa transposição para as instituições de ensino foi, conforme já apontado, a perda de autonomia do professor, a introdução de práticas de *accountability* e a redução de seu papel nas definições do conteúdo curricular e de formação profissional. Complementarmente, a adoção de estratégias de aprendizagem baseadas na noção de competências, portanto, em princípios behavioristas, tem a tendência de desestimular a aprendizagem criativa, encobrir estilos individuais de aprendizagem e subestimar o processo de aprendizagem, e incentivar uma mentalidade de “ensinar para avaliação” nos docentes, produzindo o mesmo tipo de comportamento nos alunos (HYLAND, 1997a).

Tendo em vista essas características, podemos concluir que a formação profissional na Inglaterra é organizada a partir do agrupamento de critérios necessários para a execução de tarefas discretas (WINCH, 2011; BROCKMANN et al., 2011). As habilidades requeridas, principalmente em certificações localizadas nos três primeiros níveis de certificação, deixam

de lado outros saberes essenciais para o sucesso do processo de trabalho, como, por exemplo, a capacidade de gestão de imprevistos e de trabalho em equipe (BROCKMANN, 2011).

A adoção dos princípios expostos acima na organização da qualificação profissional parece não contribuir para o real aprimoramento no nível de qualificação dos trabalhadores da Inglaterra. Winch e Hyland (2007, p.60) afirmam que “tanto a noção de habilidades quanto a de competências são malfundadas, imprecisas e antieducativas em suas concepções de conhecimento, teoria e aprendizagem profissional”<sup>lxxiii</sup>.

O foco na avaliação de habilidades observáveis ligadas a um contexto determinado acaba sendo responsável por um enrijecimento das habilidades dos trabalhadores, deixando de lado a importância da flexibilidade da mão de obra dentro de um sistema de produção pós-fordista (CALLENDER, 1992; HYLAND, 2008). Essa estratégia pode gerar, em última instância, um sistema impraticável, que forma e certifica sujeitos capazes de realizar tarefas pontuais, mas que não conseguem transpor essas habilidades para a atividade de trabalho, uma vez que a capacidade de executar tarefas discretas não implica na compreensão de conhecimentos de bases para a prática de um ofício (HYLAND, 2008; WINCH; HYLAND, 2007).

Hyland (1994, p.235) sumariza as críticas à noção de competências da seguinte forma:

Em vez de uma estrutura holística, a noção de competências atomiza e fragmenta a aprendizagem em partes mensuráveis; em vez da valorização do processo da experiência, a ideia competências está preocupada apenas com resultados de desempenho e, mais importante, em vez de incentivar a reflexão crítica sobre perspectivas alternativas, ela oferece uma concepção monocultural com base na satisfação de critérios de desempenho estreitos e dirigidos a objetivos fixos e predeterminados.<sup>lxxiv</sup>

Para além das questões apontadas acima, a forma como a ideia de competências foi concretizada na Inglaterra vai na contramão das discussões sobre as aprendizagens ao longo da vida realizadas na Europa<sup>100</sup> e também não contribui para o desenvolvimento de conhecimentos exigidos nas novas formas de organização da produção e da chamada “sociedade do conhecimento” (HYLAND, 2008; BROCKMANN et al., 2008). Além disso, constata-se uma incompatibilidade entre os princípios que amparam a noção de competências e as teorias sobre aprendizagem experiencial que fundamentam as discussões sobre a educação de adultos. Sob o ponto de vista de uma educação com tendências pragmáticas, tal

---

<sup>100</sup> Cf. COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas. 2000.

como é a inglesa, ganham destaque as teses desenvolvidas por Kolb (1939-) e Dewey (1859-1952), que foram amplamente adotadas nas décadas finais do século XX em defesa do desenvolvimento de dispositivos de reconhecimento de saberes (BATES, 2013; HYLAND, 1994, 1997a, 1997b, 2008).

### **3.4 – A teoria da aprendizagem experiencial**

Destaca-se, no contexto aqui analisado, a influência do modelo de aprendizagem experiencial desenvolvido por Kolb (1984) que propõe uma integração entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal (ANDERSSON et al., 2013; POKORNY, 2011). O trabalho de Kolb é citado por muitos dos autores que fornecem o referencial desta pesquisa por fornecer uma alternativa para a ideia de avaliação de competências, que tem como fundamento original servir como forma de valorização da experiência por meio da certificação profissional, mas que, contudo, ignora o processo reflexivo que fundamenta a construção de saberes pelos trabalhadores. Dessa forma, a noção de competências se foca na experiência, mas deixa de lado o processo de aprendizagem oriundo da junção entre experiência e reflexão (WALSH, 2014).

Nessa teoria de aprendizagem experiencial, o processo de aprendizagem ocorre quando o sujeito é capaz de refletir sobre sua experiência, modificando-se e alterando suas ações futuras. Nesse sentido, aprendizagem é definida como “o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p.38)<sup>lxv</sup>.

Kolb fundamenta sua pesquisa, principalmente, nas teorias desenvolvidas por Dewey, Lewin e Piaget. As ideias de Piaget contribuem para sustentar os pressupostos de desenvolvimento cognitivo da aprendizagem experiencial. Kolb (1984) parte das descrições de Piaget sobre a influência da experiência para o desenvolvimento cognitivo para transportar as regularidades identificadas nesse processo para a aprendizagem de adultos. O autor adota os conceitos de assimilação e acomodação para explicar os diferentes tipos de aprendizagem experiencial (KOLB, 1984; ALCOFORADO, 2008).

As ideias de Dewey sobre o papel da experiência, enquanto elemento organizador do processo de aprendizagens, contribuíram para o desenvolvimento das bases da teoria de aprendizagem experiencial. Contudo, foi a partir dos trabalhos de Lewin que essa teoria ganhou maior impulso. Esse autor foi responsável por aplicar o pensamento de Dewey às organizações de trabalho, preocupando-se, primordialmente, com a integração entre teoria e prática. De acordo com Alcoforado (2008, p.91),



[...] Kurt Lewin aplicou o pensamento de Dewey às organizações do trabalho (LEWIN, 1972; 1978) criando e desenvolvendo a proposta dos grupos de formação (T-groups), através dos quais pretendia que os indivíduos melhorassem a sua atuação organizacional, desenvolvendo os conhecimentos necessários, a partir da reflexão sobre a ação e conseqüente configuração de nova ação, ao mesmo tempo em que procurava compreender as questões essenciais ligadas aos processos de desenvolvimento grupal, tudo isso ancorado no princípio incontornável de não separação entre a teoria e a prática.

Com esse embasamento, Kolb propõe uma teoria de aprendizagem experiencial que possibilitaria a compreensão da ligação entre trabalho, educação e desenvolvimento pessoal. Um aprofundamento sobre a teoria da aprendizagem experiencial pode ser feito por meio da análise das características fundamentais propostas por Kolb. São elas:

1. A aprendizagem é mais bem-avaliada em termos de processos, e não de resultados

O modelo de aprendizagem experiencial procura se afastar de pensamentos educacionais baseados no behaviorismo e em teorias idealistas que partem da noção de que a consciência é formada por elementos imutáveis, onde diferentes tipos de pensamentos são oriundos de combinações distintas de elementos. Sob essa perspectiva, “se ideias são vistas como fixas e imutáveis, então, parece possível medir o quanto alguém aprendeu a partir da constatação da quantidade de ideias fixas acumuladas pela pessoa” (KOLB, 1984, p.26)<sup>lxvii</sup>, ou seja, a avaliação de resultados seria o melhor caminho. De acordo com o autor, esse modelo se difere do “racionalismo e de outras teorias de aprendizagem cognitivistas que tendem a priorizar a aquisição, a manipulação e o uso de símbolos abstratos, e de teorias comportamentais que negam qualquer influência da consciência ou da experiência subjetiva no processo de aprendizagem” (KOLB, 1984, p.20).

Para a teoria da aprendizagem experiencial, as ideias são formadas e modificadas por meio da experiência. A aprendizagem se constituiria enquanto um processo no qual os conceitos seriam derivados e continuamente modificados pela experiência. Nesse modelo, os resultados de aprendizagem seriam somente um registro histórico, e não teriam a capacidade de representar os conhecimentos futuros dos sujeitos, uma vez que conhecer é um processo ligado às experiências vividas e às suas (re)interpretações.

Em última instância, Kolb (1984) afirma que a tendência de definir a aprendizagem em termos de resultados pode transformá-la, na realidade, em não aprendizagem, uma vez que a ideia de resultados não implica um processo em que conceitos e hábitos podem ser modificados pela reflexão sobre a experiência.

2. Aprendizagem é um processo contínuo fundamentado na experiência

Na teoria de aprendizagem experiencial, o conhecimento é continuamente produzido e testado na experiência do sujeito. Parte-se da noção de que toda experiência é, em algum grau, sempre imprevisível, sendo necessário que o sujeito mobilize e reorganize seus saberes originários em experiências passadas, para responder à situação atual. É nessa reorganização que a aprendizagem se constitui.

Para o desenvolvimento desse princípio, Kolb (1984) se baseia nos escritos de Dewey (2010, p.36) sobre aprendizagem, em que o autor afirma que

[...] o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão [...] conforme o indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto vida e a aprendizagem continuarem.

No entanto, a aprendizagem é efetiva somente quando o indivíduo confronta a imprevisibilidade por meio da elaboração de respostas. Quando os sujeitos são incapazes de produzir essas respostas, seja porque se restringem a posturas dogmáticas ou porque encontram-se “paralisados” pela insegurança, a aprendizagem é comprometida e isso constitui o que Kolb (1984, p.28) denomina de “situações de não aprendizagem”. Por outro lado, a aprendizagem também estaria impossibilitada quando o ambiente no qual o sujeito se insere é totalmente previsível, o que impossibilitaria esse processo de confrontação.

### 3. O processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo

Kolb (1984, p.30) estabelece quatro modos de adaptação na aprendizagem experiencial: Experiência Concreta (EC); Observação Reflexiva (OR); Conceituação Abstrata (CA); e Experimentação Ativa (EA). De acordo com o autor, para uma aprendizagem efetiva, os sujeitos precisam ser capazes de:

[...] envolver-se plenamente, de forma aberta e sem preconceitos em novas experiências (EC) [...]; refletir e observar as suas experiências a partir de muitas perspectivas (OR) [...]; criar conceitos que integrem as suas observações em teorias lógicas (CA); [...] usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (EA).<sup>lxxvii</sup>

Esses modos de adaptação se localizam em polos opostos e se dividem em duas dimensões. Na primeira dimensão estão localizadas a experiência concreta, em um polo, e a

conceituação abstrata, no polo oposto. Na segunda dimensão, a experimentação ativa está em um extremo e a observação reflexiva, em outro. Durante o processo de aprendizagem, o sujeito sai do primeiro polo, onde ocupa a posição de ator, e vai para o polo observador; e do polo do envolvimento específico para o polo da análise geral.<sup>101</sup>

O desenvolvimento de novas habilidades, conhecimentos ou atitudes é realizado por meio do confronto entre esses polos, tomados como modos dialeticamente opostos de lidar com o mundo. A forma como se dá a resolução desse conflito, com a predominância de um polo sob outro, determina o nível da aprendizagem alcançado. Nesse sentido, “se o conflito é resolvido por meio da supressão de um polo e/ou dominância de outro, a aprendizagem tende a se especializar em torno do modo dominante e limitada nas áreas controladas pelo modo dominante” (idem, p.31)<sup>lxviii</sup>.

#### 4. A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo

A aprendizagem experiencial é tomada como um processo holístico, que requer a conjugação de pensamentos, sentimentos, percepções e comportamentos, se opondo, assim, às teorias que valorizam somente as funções cognitivas ou comportamentais dos seres humanos. Esse modelo busca compreender como todas as funções dos seres humanos se integram em uma “postura de adaptação holística”.

Kolb (1984) defende que é a partir dessa concepção da aprendizagem como um processo holístico que podem se estabelecer ligações entre diferentes contextos da vida, como, por exemplo, entre a escola e o trabalho. Sob essa perspectiva, os conceitos de performance, aprendizagem e desenvolvimento são tomados como posturas adaptativas que se distinguem somente quanto à sua extensão no tempo e no espaço.

#### 5. Aprendizagem envolve transações entre a pessoa e o ambiente

Para demarcar sua oposição às teorias behavioristas e cognitivas, Kolb (1984) reafirma a importância do ambiente para o processo de aprendizagem. Sob os pressupostos da aprendizagem experiencial, a aprendizagem não é somente um processo interno ao indivíduo, que ocorre independentemente do ambiente no qual este se insere, ou pode ser reduzida em uma relação entre estímulo e resposta, como defendiam as teorias supracitadas. Nesse sentido, a noção de experiência, enquanto elemento que abarca a relação entre condições internas do indivíduo e condições externas do ambiente, é essencial para esse modelo.

---

<sup>101</sup> Ver Figura 2.

O autor, novamente, se apoia nos escritos de Dewey sobre experiência para defender a importância do papel da experiência no desenvolvimento da aprendizagem. Dewey afirma que a experiência é constituída na interação entre condições internas do indivíduo e condições externas do ambiente, que constituem as situações que permeiam a vida dos sujeitos. Ainda segundo o autor,

A experiência não acontece somente dentro da pessoa [...] A experiência é sempre o que é porque tem lugar uma transação entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente [...] o ambiente, em outras palavras, é qualquer condição que interaja com as necessidades, desejos, propósitos e capacidades pessoais para se criar uma experiência. (DEWEY, 2010, p.45)

Em Dewey a centralidade da experiência está na capacidade de interação. Contudo, Kolb (1984) considera que o termo “transação” representaria melhor a natureza complexa da relação entre indivíduo e ambiente. Kolb (1984, p.36) defende que “[...] a conotação de interação é muito mecânica, envolvendo entidades separadas imutáveis que se tornam interligadas, mas mantêm suas identidades singulares”<sup>lxxix</sup>. O conceito de transação indica, por sua vez, “uma relação de interpenetração mais fluida entre condições objetivas e a experiências subjetivas, de modo que, uma vez que eles se tornem relacionados, ambos são essencialmente alterados” (idem)<sup>lxxx</sup>.

Essa mudança representa a centralidade de reciprocidade na teoria de aprendizagem experiencial, em que fatores internos e externos influenciam-se e alteram-se mutuamente, e no qual os sujeitos da aprendizagem não estão submissos às condições ambientais, possuindo um papel ativo na criação de oportunidades de aprendizagem que satisfaçam suas necessidades individuais.

#### 6. Aprendizagem é um processo de criação de conhecimento

Kolb (1984) divide em dois tipos de conhecimento: o social, oriundo da acumulação objetiva de características culturais da sociedade na qual o sujeito se insere; e o pessoal, que representa a congregação das experiências subjetivas do indivíduo. A aprendizagem experiencial se origina justamente das transações entre esses dois tipos de conhecimentos, nas quais as características individuais influenciam a apreensão do conhecimento social por cada sujeito. Por outro lado, a aprendizagem é um processo social, portanto, o “curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento” (KOLB, 1984, p.133)<sup>lxxxi</sup>.

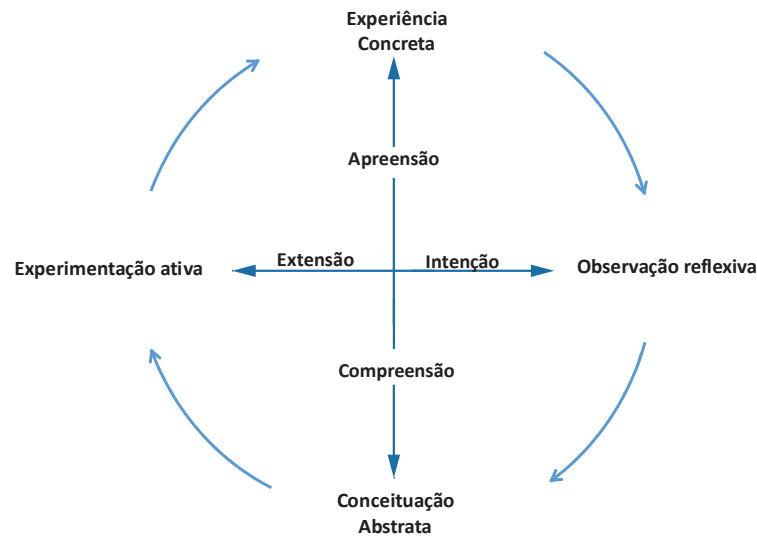
O conhecimento resulta da confrontação entre os quatro polos supracitados,<sup>102</sup> que se dividem em duas dimensões do processo de aprendizagem denominadas apreensão e transformação da experiência. A apreensão comporta a relação dialética entre o concreto e o abstrato, abrangendo os polos da Experiência Concreta e da Conceituação Abstrata, respectivamente. Essa dimensão abarca dois modos opostos de **entender** a experiência. O primeiro, representado pela EC e denominado *apreensão*, está vinculado à experiência concreta e imediata. Esse modo de conhecimento trata dos saberes “instantâneos”, que emergem sem a necessidade de investigação racional ou de investigação analítica (idem, p.43). A segunda forma é a *compreensão*. Localizada no polo da CA, ela procura elaborar interpretações conceituais e representações simbólicas da experiência. A conceituação necessária ao processo de compreensão contribui para que a experiência possa ser verbalizada, transcendendo o tempo e o espaço de seu acontecimento. Mas, por outro lado, essa conceituação sempre deixa de lado aspectos subjetivos da experiência. Segundo Kolb, “por meio da compreensão, ordenamos aquilo que, de outra forma, seria um fluxo imperceptível e imprevisível de sensações apreendidas, mas sob a pena de moldá-lo (distorcer) e modifica-lo eternamente” (1984, p.43)<sup>lxxxii</sup>.

A dimensão da transformação, por sua vez, abarca a relação dialética entre ação e reflexão, envolvendo os polos da Experimentação Ativa e da Observação Reflexiva. Essa dimensão abrange dois modos distintos de **transformar** a experiência: por extensão, que envolve a ação no mundo externo ao indivíduo; ou por intenção, em que o sujeito internaliza e reflete sobre o mundo externo. Esses dois processos podem ser empregados para transformar a forma como se dá tanto a apreensão concreta do mundo quanto a compreensão simbólica que temos dele.

---

<sup>102</sup> Ver página 128 (tópico 3).

**Figura 2 – Ciclo de Aprendizagem Experiencial**



Fonte: Kolb, 1984, p.32

A figura 2 explicita o modelo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984). No entanto, apesar de disposto em forma circular, os polos da dimensão de apreensão podem se combinar livremente com os polos da dimensão de transformação. Segundo o autor,

A ideia central aqui é que a aprendizagem, e, portanto, o saber, requer uma compreensão ou representação figurativa da experiência e também alguma transformação dessa representação. [...] A simples percepção da experiência não é suficiente para a aprendizagem, algo deve ser feito com ela. Da mesma forma, a transformação sozinha não pode representar a aprendizagem, pois deve haver algo a ser transformado, algum estado ou experiência deve estar em curso. (KOLB, 1984, p.42)<sup>lxxxiii</sup>

A aprendizagem acontece por meio da combinação desses quatro polos, que implicam em uma adaptação holística em um processo de transação entre o indivíduo e meio. No entanto, conforme colocamos anteriormente, pode haver a predominância de um dos polos sobre os outros, o que dá origem ao que Kolb (1984) chamou de “formas elementares de conhecimento”: divergente, assimilativo, convergente e “acomodativo”. Essas esferas coexistem em um mesmo indivíduo, a preponderância de uma ou de outra varia de acordo com o contexto de aprendizagem e as características do sujeito no contexto da experiência.<sup>103</sup>

A partir da determinação dessas formas de conhecimento, Kolb elaborou questionários de avaliação dos estilos de aprendizagem, que foram adotados para auxiliar na

---

<sup>103</sup> Essas combinações são “elementares” porque relacionam somente dois polos, um de cada dimensão. Arranjos de conhecimento que conjugam mais de dois polos estão localizadas nas “formas superiores de aprendizagem”, e são encontradas em um estágio de desenvolvimento mais elevado.

definição de opções profissionais, na constituição de equipes de trabalho e nas escolhas relacionadas com a formação ao longo da vida (ALCOFORADO, 2008).

As ideias de Kolb são associadas ao pragmatismo americano, principalmente por se basear nos escritos de Dewey. Sendo alvo de críticas provenientes dessa corrente de pensamento. No entanto, apesar dessas críticas, a teoria de Kolb traz uma grande contribuição para as discussões sobre a aprendizagem, principalmente daquelas ligadas ao mundo do trabalho, uma vez que as reconhece enquanto um processo contínuo, que vai além da demonstração de habilidades. Ao tratar da influência das correntes pragmáticas americanas na educação, Alcoforado (2008, p.94) afirma que,

Apesar das várias críticas com que se tem vindo a defrontar, entre as quais avultam [...] a de não problematizar as estruturas sociais, não contribuindo, por isso mesmo, para qualquer tipo de mudança social, as propostas do campo do pragmatismo continuam a ter um impacto muito significativo, no domínio da Educação de Adultos, influenciando um alargado número de práticas.

O modelo desenvolvido por Kolb (1984) possui ainda muitas esferas que não serão exploradas neste trabalho, como, por exemplo, as formas de conhecimento que conjugam mais de dois polos de uma mesma dimensão. Nesta pesquisa, importa considerar a proposta de Kolb (1984) de uma teoria de desenvolvimento profissional calcada na experiência, que visa fornecer uma “perspectiva holística da aprendizagem, que combine experiência, percepção, cognição e comportamento” (idem, p.21), ultrapassando a concepção behaviorista de avaliação por resultados, adotada na Inglaterra para a certificação. Contudo, a defesa de uma teoria ainda calcada no pragmatismo por pesquisadores britânicos nos mostra que as discussões sobre reconhecimento de saberes do trabalho na Inglaterra ainda esbarram no liberalismo que organiza tanto o mercado de trabalho quanto à educação no país.

### **3.5 – Outras questões sobre a certificação de saberes na Inglaterra**

Em um estudo sobre a influência da ideia de avaliação por resultados em sistemas de educação e formação na Europa, o Cedefop (2008) constata que esse conceito, assim como o de competências, é colocado em prática de maneiras distintas, variando de acordo com o arranjo político e institucional de cada país. No caso da Inglaterra, a forma como o modelo de competências foi implementado, comportando as características apresentadas acima, por meio da construção de dispositivos de certificação, NVQ, NQF e QCF, constitui um caso particular (WOLF, 1995; YOUNG; ALLAIS, 2009; BROCKMANN et al., 2011; BATES, 2013, dentre outros).

Os problemas constatados emergem, principalmente, de interpretações redutoras ligadas a uma concepção de formação profissional voltada para empregabilidade, portanto, focada no desenvolvimento de competências, e da aplicação desses princípios em instrumentos de avaliação restritivos. Grande parte das críticas ao sistema de formação profissional inglês encontra-se na forma como os parâmetros utilizados para avaliação e certificação profissional foram construídos. Um ponto problemático é a ambição de se definir critérios de avaliação claros e objetivos, na tentativa de especificar exatamente quais habilidades devem ser demonstradas pelo candidato e também de diminuir, ou até mesmo eximir, a subjetividade do avaliador do processo de avaliação (WOLF, 1995; WEST, 2004).

Primeiramente, essa exigência, que se faz presente em documentos regulamentadores tanto do NVQ quanto do QCF, deu origem a um número exacerbado de especificações que deveriam ser contempladas para conclusão do processo de certificação. West (2004) considera que o excesso de descrições se deu porque quando os formuladores das certificações se deparavam com critérios de avaliação remotamente não confiáveis, eles adicionavam ainda mais detalhes a estas, criando assim uma “espiral interminável de especificações”. Segundo a autora, esse nível de detalhamento deu origem a um sistema de avaliação extremamente fragmentado, burocrático e obscuro, fazendo com que esses certificados perdessem força entre os empresários e cidadãos. Para além desse fator, o grande número de especificações que devem ser contempladas e comprovadas através do agrupamento de evidências deu origem a um processo de avaliação moroso e dispendioso (WOLF, 1995).

O anseio por critérios objetivos também em nada contribui para a excelência do processo de avaliação em si. Ao estabelecer os objetivos que precisam ser alcançados, por meio dos resultados de aprendizagem, os aliados da noção de competência pretendiam extrair toda a subjetividade que poderia haver no processo de avaliação, principalmente por parte do avaliador. Contudo, em um contexto de crescentes inovações tecnológicas, no qual competências dizem respeito não somente à execução da tarefa, mas envolve também relações interpessoais e ética de trabalho, uma avaliação que tenha como objetivo atestar competências ocupacionais precisa ser holística, levando em conta não somente o resultado da execução de determinada tarefa (BROCKMANN et al., 2008).

Tendo em vista que a forma como a noção de competências se concretiza na Inglaterra é originária dos pressupostos teórico-metodológicos que a embasam, consta-se a adoção de outras concepções do conceito de competências que tratam os saberes desenvolvidos no trabalho de uma forma holística. Em um estudo comparativo do



desenvolvimento de sistemas de educação e formação profissional da Alemanha, Holanda e Inglaterra, todos calcados sob esse conceito, Brockmann et al. (2008, p.561), concluem que

Nesses países [Alemanha e Holanda], a noção de desenvolvimento de competências, baseado em múltiplos recursos envolvendo a integralidade do sujeito, permite que os alunos se tornem autônomos, possibilitando, simultaneamente, a criação de um conhecimento inovador. Isso também sugere fortemente que, nesses países, os “resultados de aprendizagem” têm significados bastante diferentes e atendem a diferentes objetivos. Como parte de um sistema de educação e formação profissional abrangente, eles são negociados por uma variedade de atores interessados, incluindo Estado, empregadores, sindicatos e instituições de ensino, representando, dessa forma, os interesses de todas essas entidades. Os processos de aprendizagem são formulados em termos de resultados com o objetivo de aprimorar a comparabilidade das certificações e, assim, a mobilidade profissional e a empregabilidade dos indivíduos. Crucialmente, eles estão ligados a um currículo e a concepções pedagógicas.<sup>lxxxiv</sup>

Em contraste, na Inglaterra, os resultados de aprendizagem definidos de acordo com demandas do mercado de trabalho não comportam a participação de sindicatos e/ou instituições de ensino. Assim sendo, as práticas de formação continuada se constituem enquanto acumulação de habilidades para execução de determinada tarefa em detrimento do desenvolvimento integral do sujeito (idem).

Considerações sobre a reestruturação do modelo de produção industrial, com suas implicações na modificação dos postos de trabalho e, conseqüentemente, do perfil de trabalhadores exigidos pelo mercado de trabalho, colocam em xeque o modelo de qualificação profissional ofertada na Inglaterra. As habilidades requeridas para ingresso e permanência no mercado de trabalho se estendem para além daquela ligada à execução de tarefas preconizadas no modelo taylorista de produção. Nesse contexto, passa-se a falar sobre habilidades de comunicação, de autogestão, de negociação, entre outras (WINCH, 2011).

Essa ampliação do tipo de habilidades requeridas pelo mercado de trabalho é reconhecida pelo governo do país<sup>104</sup>, contudo, a rigidez do sistema elaborado impede que essas habilidades mais amplas, ligadas à atividade de trabalho real, sejam avaliadas e certificadas. Dessa forma, o sistema de educação e formação profissional falha tanto em formar sujeitos com capacidade reflexiva, crítica e imaginativa requeridas para garantia da empregabilidade, objetivo final do sistema inglês, como em valorizar e certificar os saberes construídos durante o processo de trabalho pelos trabalhadores.

---

<sup>104</sup> Cf. Leitch (2006).

## CONCLUSÃO

### 4.1 – Relação entre concepção e estruturação da certificação profissional

No primeiro capítulo desta dissertação, realizamos um mergulho histórico na configuração dos dispositivos de certificação profissional da Inglaterra inseridos no contexto da reforma do sistema de educação e formação profissional do país nas décadas finais do século XX. Esse aprofundamento nos permitiu conhecer como a questão do reconhecimento de saberes do trabalho ganha espaço nas discussões sobre a formação profissional de adultos e quais pressupostos respaldam seu desenvolvimento.

A necessidade de avaliar e certificar os saberes dos adultos surge com as discussões sobre aprendizagem ao longo da vida realizadas mundialmente. Essa noção ganha ênfase a partir das mudanças da organização da produção e, conseqüentemente, da natureza do trabalho, para estimular o desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos sujeitos estender a aprendizagem para além da educação básica e de ambientes institucionalizados de formação. Para Tomlinson (2013), as discussões em defesa da aprendizagem ao longo da vida se fundamentam em imperativos econômicos e de justiça social. No plano econômico, a extensão da aprendizagem para além da educação geral vai ao encontro das exigências das novas formas de organização do trabalho e procura viabilizar o aumento da produção. Ao mesmo tempo, essa noção abre oportunidades para que os grupos socialmente excluídos possam adentrar os campos educacional e de qualificação profissional.

A visão da aprendizagem ao longo da vida enquanto forma de justiça social possibilita pensar que o reconhecimento de saberes dos adultos representa uma abertura da educação e da formação profissional para sujeitos que, por motivos diversos, não puderam usufruir de seu direito à educação e à formação na idade esperada. Contudo, o curso desta dissertação nos mostra que na Inglaterra o direito à formação e à certificação profissional se relaciona muito mais com as finalidades econômicas apontadas para elas do que com a promoção de justiça social.

Os debates sobre a certificação profissional na Inglaterra perpassam o campo da formação de jovens para inserção no mercado de trabalho e também da qualificação profissional de adultos trabalhadores. Inicialmente, a demanda de criação de um dispositivo de certificação profissional nacional se relacionava com a necessidade de certificar os jovens inseridos nos programas governamentais (*Younth Training Schamee Younth Training*), mas logo se estendeu como meio de conformar a formação de adultos trabalhadores às exigências

do mercado de trabalho. Para tentar atender a ambas as demandas, formulou-se um dispositivo que possibilitasse o reconhecimento de saberes independentemente do planejamento de aprendizagens futuras – tal como a inserção em cursos de formação – ou da rota de aprendizagem prévia.

O desejo por desenvolver nos trabalhadores as habilidades requeridas pelos empregadores, frente às alterações na organização da produção, deu origem a um modelo de certificado que procurava elencar exaustivamente as tarefas, as atitudes e as habilidades a serem contempladas pelos candidatos durante o processo de avaliação. Defendia-se que a comparação entre os parâmetros de avaliação e as competências demonstradas pelos sujeitos durante a atividade de trabalho seria capaz de explicitar as “lacunas” na formação destes. A partir dessa constatação, o indivíduo seria responsável por buscar meios de complementar sua qualificação profissional e sanar esses problemas.

O atendimento do propósito colocado pelo governo britânico para a certificação profissional dependia, portanto, do engajamento dos empregadores nas definições de critérios de avaliação. Esse fato traz à tona uma importante característica da atuação de um governo de cunho liberal – marcado pela posse do governo Conservador em 1979 – na organização da educação e da formação profissional: a liberalização da definição do conteúdo da formação. Esta se deu por meio da criação e do financiamento de órgãos compostos majoritariamente por representantes patronais responsáveis por elencar e documentar as competências necessárias para o exercício de cada posto de trabalho em seu respectivo setor, as quais serviriam como base para a formulação dos certificados profissionais.

Paralelamente à liberalização do conteúdo, houve um movimento do governo da Inglaterra no sentido de centralizar o controle da oferta da formação e da certificação profissional. Os documentos regulamentadores divulgados pelo governo a partir de 1980 explicitavam um afastamento deste da lógica de gestão tripartite, em favor de uma aproximação da lógica “unipartite”. Nesse novo modelo, o Estado é responsável por elaborar, controlar e financiar o desenvolvimento de políticas de formação em âmbito nacional, enquanto os empregadores são responsáveis por definir os conteúdos da formação, e os trabalhadores, por buscar a qualificação profissional adequada para garantia de sua empregabilidade frente ao mercado de trabalho (KEEP, 2007).

O detalhamento das políticas de educação e formação profissional no curso deste trabalho, em especial no primeiro capítulo, dá visibilidade a uma forma específica de regulação da educação, ligada a uma conjuntura nacional peculiar. Nesse sentido, o

aprofundamento proposto nesta dissertação traz elementos para compreendermos a relação entre forma de governo e conformação do direito a educação e formação.

Na Inglaterra, o movimento de controle da oferta pelo Estado e de liberalização do conteúdo é apoiado pela introdução da ideia de formação, avaliação e certificação de competências. O pressuposto primordial aqui é que é possível “dissecar” a atividade de um trabalhador em determinado posto de trabalho para compor quadros referenciais analíticos contendo descrições de todas as competências a serem mobilizadas pelo trabalhador para sucesso da atividade de trabalho.

No segundo capítulo desta dissertação, exploramos a configuração do dispositivo adotado atualmente para reconhecimento de saberes e certificação profissional na Inglaterra, o *Qualification and Credit Framework*, visando conhecer como ocorre e qual a natureza do conteúdo descrito nos quadros referenciais de certificação. A delimitação de nossa análise a uma ocupação, a de azulejista, deu-se com intuito de propiciar um aprofundamento a respeito dos conhecimentos valorizados para o reconhecimento de saberes e a formação de trabalhadores que ocupam posto de trabalho “pouco qualificado” ou, na nomenclatura adotada na Inglaterra, com baixo nível de habilidade.

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

Partindo do aspecto organizacional, a atuação dos *Awarding bodies* e dos Centros de avaliação explicita outra característica peculiar da organização da formação profissional na Inglaterra, que é a descentralização da responsabilidade por elaborar, ofertar, avaliar e certificar os candidatos e também por fiscalizar sua conformidade. Essa descentralização abre alternativas para que cada instituição na função de *Awarding body* possa formular e ofertar as certificações que julgar interessantes e para que os Centros possam desenvolver e implementar mecanismos de avaliação condizentes com sua infraestrutura. Ademais, a fiscalização dos procedimentos de avaliação e certificação é realizada internamente pelo próprio centro e, externamente, pelos *Awarding bodies*. Dessa forma, o governo transfere a

responsabilidade pela implementação e pela qualidade das certificações para instituições privadas e relativamente autônomas.

A abertura da regulamentação governamental no que diz respeito à delimitação de procedimentos de avaliação e as rotas de formação caminham no sentido de criar um sistema flexível, capaz de se adequar às trajetórias de vida e de trabalho individuais. Nesse sentido, a mudança do dispositivo de certificação, com a transição do *National Vocational Qualification* para o QCF, traz como característica fundamental a atribuição de créditos para cada unidade de avaliação e a possibilidade de transferência destes entre certificações distintas, pretendendo-se promover rotas flexíveis de formação profissional.

A ideia de flexibilizar a formação profissional tem como elementos de base a possibilidade de definição do processo de avaliação em nível individual; a oportunidade de um sujeito ganhar créditos por unidades de avaliação e transferi-los entre certificações e instituições quando desejar; e a viabilização de mecanismos que possibilitem o reconhecimento de saberes da experiência. No entanto, em nosso trabalho de pesquisa, constatamos que a implementação destes dois últimos recursos comporta problemas que afetam a oferta de um sistema realmente flexível.

Ambas as dificuldades se relacionam com a ausência de regulamentação que estabeleça normas para transferência de créditos entre instituições de ensino e para o reconhecimento de saberes, mas também estão ligadas à falta de entendimento e/ou interesse dos *Awarding bodies* e dos Centros de avaliação sobre/em promover essas rotas de certificação. Nesse sentido, a inserção das instituições de formação em uma lógica de mercado, segundo a qual se busca o lucro, e a falta de regulamentação do governo, na tentativa de abrir a participação da formação profissional para diferentes atores, acabam indo na contramão do propósito de flexibilização da formação.

Desse modo, a concepção do QCF, apesar das dificuldades de implementação, vai ao encontro com as ações realizadas no âmbito da União Europeia, com a criação do *European Credit System for Vocational Education and Training*. A criação deste sistema aponta para a valorização da promoção de iniciativas de formação profissional flexíveis, principalmente por meio da possibilidade de transferência de créditos entre instituições distintas de qualquer país da União Europeia, em um contexto de crescente desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, diversas mudanças na organização da produção. Em consonância com esse desenvolvimento, constatamos o aumento no número de países que estão trabalhando para reestruturar as certificações profissionais – que precisam ser organizadas de forma

modular e ter valor em termos de créditos – e implementar quadros referenciais nacionais (*National Qualifications Frameworks*) que elenquem todas as certificações reguladas nacionalmente. Nessa conjuntura, o modelo de certificação nacional implementado na Inglaterra ultrapassou as fronteiras do país e começou a ser utilizado como base para desenvolvimento de certificações em diversos países ao redor do mundo (YOUNG, 2013).

Tendo em vista essa transnacionalização, entendemos que o conhecimento da organização e das críticas ao dispositivo da Inglaterra nos fornece bases para compreendermos o desenvolvimento de sistemas de certificação em outros países, inclusive no Brasil, que, apesar de não se inserir no movimento acima descrito, trouxe para a organização da formação profissional, principalmente durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, elementos encontrados no governo liberal britânico, inclusive a difusão do conceito de competências para a educação profissional no país.

A respeito do processo de reconhecimento de saberes em si, a análise do instrumento de avaliação adotado para tal, o portfólio de evidências, e dos conteúdos avaliados revelou preocupação com a produção de evidências sobre conhecimentos e habilidades considerados essenciais para assegurar que o trabalhador possui as competências exigidas para a ocupação de determinado posto. Nesse contexto, o primeiro ponto que nos chamou atenção foi a decomposição da ocupação profissional explorada nesta pesquisa em cinco tarefas essenciais, que, por sua vez, são desmembradas em listas de habilidades, conhecimentos e compressões que precisam ser mobilizados para a execução de cada uma delas.

Essa forma de estruturar a avaliação de competências profissionais se associa com uma determinada concepção de trabalho relacionada principalmente com postos pouco qualificados, a qual toma o trabalho como execução de tarefas previsíveis e padronizadas. No caso do azulejista, constatamos que os critérios de avaliação comportam conhecimentos sobre as normas organizacionais e os procedimentos de segurança e de conformidade aplicados às ocupações da Construção Civil, combinados com habilidades de preparo de superfície, corte e fixação de revestimento.

Em uma análise dos enunciados dos critérios de avaliação, constatamos que estes requerem, majoritariamente, que os trabalhadores sejam capazes de descrever, interpretar ou explicar as normas e os procedimentos de trabalho; a capacidade de executar a atividade está em segundo plano, mas também é avaliada. Contudo, uma vez que os critérios são expressos em termos de resultados esperados, o processo de trabalho em si, os saberes e as estratégias adotadas pelos trabalhadores não são valorizados. O aspecto-chave nesse tipo de avaliação é

que o trabalhador consiga produzir evidências de sua capacidade de contemplar os critérios predeterminados, seja por meio de conhecimentos teóricos sobre a área de atuação, seja com a demonstração dos resultados almejados pelos avaliadores.

Uma vez que a certificação profissional na Inglaterra foi formulada com o intuito de garantir que os trabalhadores apresentem as competências requeridas para determinado posto de trabalho, o processo de reconhecimento de saberes pode comportar diferentes formas de avaliação, conforme descrito no item 2.1.1 (pág. 91) desta dissertação, sendo que todas elas se voltam para a coleta de evidências das competências do trabalhador. Nesse sentido, o portfólio de evidências surge como o instrumento mais adequado para o agrupamento dessas informações.

As produções bibliográficas analisadas no decorrer desta pesquisa apresentam como um dos principais problemas dessa forma de avaliação o grande volume de documentos comprobatórios requeridos para comprovar competências, reunidos nos portfólios. Contudo, a nosso ver, esse problema se relaciona muito mais com a concepção de avaliação, que requer provas exaustivas e irrefutáveis sobre competências do trabalhador, do que propriamente com o instrumento de avaliação em si.

O pano de fundo dessa visão sobre avaliação é uma compreensão do trabalho e das competências com bases nos pressupostos da psicologia behaviorista e da teoria de objetivos educacionais, difundidas nos Estados Unidos e transportadas para a Inglaterra a partir de meados do século XX. A investigação sobre os fundamentos da noção de competências, tal como proposto no terceiro capítulo desta dissertação, explicita como essas teorias fundamentam a ideia de que as atitudes de um trabalhador em um posto de trabalho podem ser vistas como respostas a estímulos externos e que, portanto, são estáveis, previsíveis e facilmente observáveis. Tal como compreendido na Inglaterra, as competências poderiam ser desveladas por meio da observação direta do trabalhador no curso da ação ou por meio de questionamentos buscando esclarecer o motivo ou a compreensão do trabalhador sobre seus atos. Nesse entendimento, somente seriam relevantes os conhecimentos teóricos que se traduzissem em comportamentos observáveis. Portanto, os critérios de avaliação deveriam definir os resultados a serem alcançados pelos trabalhadores.

Em um plano relacionado, acredita-se que a definição de critérios objetivos de avaliação consiga eximir tanto o trabalhador quanto o avaliador de qualquer traço de subjetividade que estes comportem. Nesse sentido, o behaviorismo fornece contribuições ao apregoar que o comportamento pode ser previsto com base no contexto no qual o indivíduo se

insere. Já a teoria dos objetivos educacionais fundamenta o desenvolvimento de parâmetros de avaliação em termos de objetivos esperados, respaldando a ideia de que é possível hierarquizar os comportamentos segundo o grau de abstração requerido e que comportamentos complexos são, na verdade, a soma de comportamentos simples.

Essas correntes de pensamento foram responsáveis por influenciar a organização da formação profissional na Inglaterra, mas também fundamentaram reformas na educação geral. A reforma na educação geral, com a criação do Currículo Nacional, foi responsável pela transição entre a avaliação referenciada pela norma e uma orientada por critérios. Essa mudança contribuiu com o objetivo do governo britânico de centralizar o controle da oferta educacional, com o desenvolvimento de avaliações padronizadas e aplicadas nacionalmente. Além disso, essa alteração inseriu as instituições escolares na lógica de mercado, na qual elas devem disputar “consumidores” e, portanto, melhorar sua qualidade para aumentarem sua competitividade. Já no âmbito individual, a mudança nos pressupostos da avaliação aponta para a ampliação da responsabilização do sujeito por seu sucesso – ou fracasso – durante a trajetória escolar.

Conforme colocamos, na formação profissional, a avaliação por critérios tomou a forma de avaliação de competências. O aprofundamento sobre a difusão dessa noção na Inglaterra revelou que, assim como na educação geral, esse conceito foi introduzido como recurso para modificar a forma como a formação profissional era conduzida no país. Inicialmente, a ideia de certificar competências serviu para difundir uma compreensão ampliada do que poderiam ser considerados locais de produção de conhecimento, portanto, de educação e formação. Contudo, essa noção atendia a propósitos políticos mais amplos – novamente ligado à relevância da formação profissional para o mercado de trabalho –, que eram o enfraquecimento do papel das instituições de ensino na definição dos conteúdos da educação e da formação profissional e, conseqüentemente, o aumento de influência dos empregadores sobre essa área. Além disso, essa ampliação transferia para os sujeitos a responsabilidade por sua qualificação profissional, pois, uma vez que estes passariam a ter acesso ao conteúdo avaliado, eles deveriam procurar desenvolver as habilidades e os conhecimentos em qualquer ambiente.

A análise proposta nesta dissertação revelou que uma forma específica de tratar a formação profissional tem como pano fundo concepções específicas sobre o que é o trabalho e qual é o papel do trabalhador neste. A nosso ver, na Inglaterra, as políticas de formação profissional apresentam uma visão redutora dessas concepções. Ao tomarem o trabalho como



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

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

#### **4.2 – Um contraponto entre os saberes da experiência e a avaliação de trabalho**

A proposta de realizar uma descrição analítica das competências de trabalho no sistema de formação profissional da Inglaterra permitiu que se observasse que há como pano de fundo a ideia de que o processo de trabalho requer uma adaptação do sujeito às normas da produção. Como parte dessa concepção, o trabalhador é entendido como um ser neutro, que, enquanto tal, é desprovido de valores ou de qualquer traço de subjetividade. Conforme apontado no decorrer deste trabalho, essa perspectiva encontra suas bases no comportamentalismo e deixa de lado aspectos sociais, psicológicos e cognitivos que influenciam a forma como os sujeitos se colocam no mundo e, conseqüente, no trabalho.

No contexto britânico, as competências são entendidas como o conjunto de habilidades, conhecimentos e compreensões exigidos para a realização de uma atividade de trabalho. A característica fundamental dessa noção é que somente atitudes ou conhecimentos “facilmente detectáveis” e “claramente relevantes” para a condução da atividade de trabalho são considerados competências de trabalho. Assim sendo, são classificados como competentes os trabalhadores que conseguem contemplar, por meio da demonstração ou da verbalização de processos e procedimentos de trabalho, os parâmetros previamente definidos.

A avaliação de competências encontra-se relacionada com a ideia de avaliação por critérios difundida na educação geral britânica. Ambas se fundamentam na noção de que a definição prévia de critérios de avaliação, na forma de resultados esperados, contribui para a eficiência do processo de avaliação. Por serem focadas a identificação e a avaliação de competências, o processo de aprendizagem não é problematizado nos meandros da organização da certificação profissional da Inglaterra. No entanto, acreditamos que, no caso do reconhecimento de saberes do trabalho, esse processo não pode se limitar à compreensão de competências como algo diretamente observável. Dessa forma, precisamos nos indagar sobre como a experiência é entendida e se localiza nessa discussão, colocando em questão a criação de dispositivos capazes de evocar e validar os saberes que são construídos na/pela experiência de trabalho.

A exploração proposta nesta dissertação nos mostra que a noção de competência difundida na Inglaterra apresenta uma preocupação primordial com os resultados de desempenho. No entanto, ao tentar definir objetivamente como o trabalho deve ser realizado, o dispositivo de certificação do país acaba deixando de lado os saberes que são construídos no processo de trabalho e que não são facilmente observáveis ou verbalizáveis. Os saberes que se originam na atividade de trabalho e se revelam durante as ações laborais são essenciais para o trabalho, pois é por meio deles que os trabalhadores conseguem criar estratégias para enfrentar situações que não estão antecipadas nas normas.

Com base em uma concepção ampliada de trabalho, segundo a qual este não pode ser completamente previsto e, portanto, prescrito, essa tentativa de racionalizar e formalizar os saberes necessários para a atividade se mostra insuficiente. O trabalho é sempre variável, e sua análise requer uma aproximação da atividade, para se tentar constatar quais saberes são realmente mobilizados durante sua execução. Desse ponto de vista, a experiência é produtora de saberes que somente podem ser compreendidos a partir de sua localização em um tempo e um espaço específico. São esses saberes localizados e intrínsecos ao trabalhador que, na realidade, constituem uma “ação competente”, no sentido de se viabilizar a execução do trabalho.

Por ser imprevisível, portanto, o trabalho requer que o sujeito mobilize e reorganize seus saberes constantemente, construindo novos saberes para responder às necessidades da situação posta. Dessa forma, os saberes são gerados e constantemente se modificam pela experiência. Esse pressuposto é o ponto de partida de Kolb (1984) em sua proposição da Teoria de Aprendizagem Experiencial. Como explicitamos no último capítulo desta

dissertação, essa teoria postula que a aprendizagem se origina do processo reflexivo do sujeito sobre sua experiência. Nessa acepção, a aprendizagem é compreendida como resultado de um processo de interação e reflexão sobre as experiências vividas pelo indivíduo.

A explanação sobre a Teoria de Aprendizagem Experiencial proposta neste trabalho nos mostra que esta é adotada por pesquisadores britânicos como um contraponto à ideia de avaliação de competências. Essa teoria apresenta uma proposta de modificação do eixo de pensamento pragmático sobre a formação, passando-se de uma concepção comportamental para uma visão histórico-cultural da aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem é concebida como um processo holístico, que relaciona pensamentos, sentimentos, percepções e é construída por meio da interação entre sujeito e ambiente, opondo-se às teorias que se restringem a valorizar somente as funções cognitivas ou comportamentais dos indivíduos para o processo de aprendizagem.

Analisar o trabalho segundo essa perspectiva ampliada de experiência e de trabalho coloca em questão a proposta baseada na noção de competências difundida pelo governo da Inglaterra para a organização da formação profissional. Desse ponto de vista, a tentativa de enquadrar todas as competências relevantes para o trabalho em critérios de avaliação ou parâmetros de competências é insuficiente, pois não consegue abarcar os saberes que se colocam diante das variabilidades do trabalho e que são responsáveis por garantir a competência dos trabalhadores.

### **4.3 – Política, conformação do direito e valor das certificações**

Conforme observamos, os dispositivos de reconhecimento de saberes para certificação profissional na Inglaterra refletem uma apropriação específica dos princípios de avaliação e certificação de competências. A forma como o conceito de competências é concebido no país, com base em pressupostos comportamentalistas da psicologia behaviorista, serve a um propósito político mais amplo, voltado para um modelo de formação profissional flexível, desvinculado do sistema de educação geral e com autonomia dos atores envolvidos no processo, mas com alto grau de regulação do Estado.

A leitura das contribuições do pragmatismo e da noção de competências é, portanto, orientada por finalidades políticas, ligada à concepção de um Estado neoliberal. Nesse sentido, as mudanças na organização da formação profissional se inserem em um processo de transformação mais amplo, que perpassa toda a organização da oferta de serviços públicos no país (BALL, 2008). Nesse contexto, constata-se um aumento da influência do mercado sobre

as políticas de educação e formação profissional, com a difusão da ideia de formação profissional relacionada com o aumento da empregabilidade e, também, dos ganhos financeiros de jovens e adultos.

Em nossa análise, consideramos que a discussão sobre formação e certificação profissional se insere no campo do direito social, que, por sua vez, é local de entrecruzamento entre as exigências do mercado e as reivindicações sociais. Dessa forma, uma aproximação da experiência de desenvolvimento de políticas públicas de formação profissional – que perpassam a configuração de dispositivos de reconhecimento de saberes construídos ao longo da vida – evidencia como os discursos do mercado e dos atores sociais infiltram o domínio da educação profissional enquanto direito social. Assim, a partir da confrontação entre os elementos estruturantes que organizam a oferta da formação profissional e os conteúdos relacionados a esta, é possível refletirmos sobre quais são os valores difundidos e qual tipo de sujeito importa formar.

Na Inglaterra, a reforma no sistema de educação e formação profissional e a concepção de aprendizagem ao longo da vida são fortemente embasadas na Teoria do Capital Humano (TOMLINSON, 2013). Nesta, a educação é vista como motor para o desenvolvimento econômico nacional e também pessoal. No âmbito individual, a máxima defendida é que, quanto mais o sujeito investir em sua qualificação, maior será seu retorno econômico. Na ótica do Estado, quanto maior o nível educacional da população, maior será sua produtividade, o que impulsionaria a competitividade nacional frente à globalização econômica. Dessa forma, a formação passa a ser desejável tanto em nível individual quanto em nível nacional.

A difusão da Teoria do Capital Humano resulta em movimentos que afetam a forma como a oferta e o conteúdo da educação são pensados em diversos países. No país aqui estudado, essa teoria influenciou as reformas nos programas governamentais de formação e certificação profissional realizadas a partir da década de 1980. Estes ganharam uma finalidade econômica clara, a de recuperar o potencial produtivo e, conseqüentemente, a economia do país diante da crise pela qual passava a nação.

Em consonância com essa perspectiva, no âmbito individual, a formação profissional foi – e ainda é – apresentada pelo governo como um bem social, mas em uma concepção reduzida às oportunidades econômicas que dela emergem. Assim, o valor da formação profissional aparece, no discurso político britânico, ligado ao potencial aumento de empregabilidade e de ganhos financeiros para o sujeito, ou seja, às possibilidades de inserção,

permanência e, eventualmente, progressão no trabalho. É justamente pelo fato de a formação profissional ser considerada vantajosa para o indivíduo que recai sobre este a responsabilidade por buscar e financiar participações em programas de formação. Inserido nessa lógica, o direito à formação profissional é tratado com base em seu valor definido segundo o ganho potencial gerado pelos estudos, deixando-se de lado o entendimento da formação como projeto de combate às desigualdades sociais, visando à igualdade de oportunidades.

A expansão da certificação profissional abordada a partir de seu potencial financeiro cria expectativas nos atores envolvidos nesse processo. Por parte do governo e dos empregadores, espera-se que trabalhadores certificados apresentem novas habilidades e conhecimentos e, portanto, tenham maior potencial produtivo. Já os trabalhadores realizam investimentos em qualificação profissional aspirando elevar seus salários e/ou ascender a nova ocupação dentro de determinado setor produtivo.

Do primeiro ponto de vista, o investimento em educação e formação é equiparado a investimentos em bens de produção, tal como propunha Shultz quando da elaboração do conceito de “capital humano” (FRIGOTTO, 2010). Contudo, conforme aponta Bates (2013), não é possível demonstrar rigorosamente a contribuição econômica do aumento do número de trabalhadores nas empresas, principalmente quando o mercado de trabalho da Inglaterra parece organiza-se em torno de um *Low skill equilibrium*.

Já no que diz respeito ao aumento salarial ou da empregabilidade, pesquisas realizadas por estudiosos britânicos, como Wolf (1995, 2006) e Hyland (2007), apontam para o caráter equivocado dessa ideia. De acordo com os autores, a posse de um certificado profissional, do tipo NVQ ou QCF, no mercado de trabalho da Inglaterra não representa aumento do ganho salarial do trabalhador, principalmente quando se trata de certificados nos três primeiros níveis de habilidade. Da mesma forma, os autores apontam para a falta de credibilidade desses certificados diante dos empregadores, que, devido às frequentes mudanças nos dispositivos de certificação, deixaram de se interessar pelo conteúdo tratado em cada certificação profissional.

O que podemos perceber por meio da análise dos dispositivos de certificação profissional é uma simplificação (despolitização) das concepções de educação e formação profissional na Inglaterra. Partindo-se de uma lógica liberal, difunde-se a concepção de que os problemas sociais ou econômicos enfrentados pelo país não dizem respeito às relações de poder ou à lógica do sistema capitalista vigente; esses problemas são justificados como resultado de inadequação do sistema de educação ou de formação profissional às exigências

do mercado de trabalho, sendo relacionados com a falta de aptidão ou de interesse dos indivíduos em desenvolver as competências necessárias para o sucesso econômico. É possível concluir, dessa forma, que na Inglaterra apregoa-se uma expansão nas políticas governamentais orientada por propósitos econômicos em detrimento de uma concepção integral de educação, prática a influenciar os demais países em termos do tratamento dado pelos governos à formação e à certificação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFORADO, Joaquim Luiz M. **Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. 460f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

ALVES, Mariana Gaio. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v.23, n.1, p. 7-28, 2010.

ALPHAPLUS Ltd. **Validation of vocational qualifications: final report**. Inglaterra: Ofqual, 2014.

ANDERSSON, Per; FEJES, Andreas; SANDBERG; Fredrik. Introducing research on recognition of prior learning. **International Journal of Lifelong Education**, v.32, n.4, p. 405-411, 2013. DOI:10.1080/02601370.2013.778069

ATKINSON, David. **The financing of Vocational Education and Training in the United Kingdom**. Financing Portrait. Salonica: CEDEFOP, 1999.

BALL, Stephen. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BARNES, Geoff. **An examination of the formulation of policies by Training and Enterprise Councils**. Coventry: Warwick Business School. 1992.

BATES, Inge. **Problematizing ‘Empowerment’ in Education and Work: an Exploration of the GNVQ**. Leeds: University of Leeds, School of Education.1998.

BATES, Inge. The competence and outcomes movement: the landscape of research, 1986 - 1996. In: FLUDE, Mike, SIEMINSKI, Sandy (Org.). **Education, Training and the Future of Work II: developments in Vocational Education and Training**. 2. ed. Londres: Routledge, 2013. p. 98 - 124.

BAUM, Willian M. **Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEAUMONT, Gordon. **Review of 100 NVQs and SVQs: a report submitted to the Department for Education and Employment**. Londres: DfEE, 1995.

BEETHAM, Helen. **E-portfolios in post-16 learning in the UK: developments, issues and opportunities**. Bristol: Joint Information Systems Committee. 2005.

BJØRNÅVOLD, Jens; LE MOUILLOUR, Isabelle. Learning outcomes in validation and credit systems. **European journal of vocational training**, Salonica, vol. 48, n. 3, p. 27 – 47, 2009.

- BLACKMORE, Paul. A categorisation of approaches to occupational analysis. **Journal of Vocational Education and Training**, Londres, vol. 51, n. 1, p. 61-78, 1999. DOI: 10.1080/13636829900200071
- BLOOM, Benjamin S. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1973a.
- BLOOM, Benjamin S. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: Globo, 1973b.
- BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, Thomas.; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.
- BOWDEN, John A.; MASTERS, Geofferey N.; **Implications** for higher education of a competency-based approach to education and training. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1993.
- BOWDEN, John; MARTON, Ference. What should be learned: competence and competencies. In: \_\_\_\_\_. **The university of learning**. Londres: RoutledgeFalmer, 2005. p. 90- 129.
- BRADLEY, Steve. The Youth Training Scheme: a critical review of the evaluation literature. **International Journal of Manpower**, vol. 16, n. 4, p. 30-56, 1995. DOI: 10.1108/01437729510147180.
- BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda. WINCH, Christopher. Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training: the English, German and Dutch cases. **Oxford Review of Education**, Oxford, vol. 34, n. 5, p. 547-567, 2008. DOI: 10.1080/03054980701782098
- BROCKMANN, Michaela; et al. Introduction: Cross-national equivalence of skills and qualifications across Europe. In: Brockmann, Michaela; Clarke, Linda; WINCH, Cristopher. **Knowledge, skills and competence in the European labour market**. Londres: Routledge, 2011. p. 1-21.
- BROWN, Alan; KEEP, Ewart. **Review of vocational education and training research in the United Kingdom**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 1999.
- BROWN, Alan. Problems with National Qualifications Frameworks in practice: The English case. **Austrian Open Access Journal of Adult Education**. Vienna, n. 14, p. 02-12, nov. 2011.
- BROWN, Allice; FAIRLE, John. A Scottish labour market board? In: MCCRONE, David (org.), **Scottish Government Yearbook**. Escócia: Universidade de Edimburgo, 1987.
- BURKE, John. Theoretical Issues in Relation to Jessup's Outcomes Model. In: BURKE, John (org.). **Outcomes, learning and the curriculum: implications for NVQ, GNVQ and others qualifications**. Londres: Routledge, 1995.



CALVELEY, Moira. An historical overview of trade union involvement in education and learning. In: SHELLEY, Steve; CALVELEY, Moira (org.). **Learning with Trade Unions: a contemporary agenda in employment relations**. Hampshire: Ashgate Publishing, 2007.

CARROLL, Geoff.; BOUTALL, Trevor. **Guide to Developing National Occupational Standards**. Reino Unido: UK Commission for Employment and Skills, 2011.

CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. **Systems and procedures of certification of qualifications in the United Kingdom**. Salonica: Office for Official Publications of the European Communities, 1993.

\_\_\_\_\_. **The shift to learning outcomes: conceptual, political and practical developments in Europe**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2008

\_\_\_\_\_. **Analysis and overview of NQF developments in European countries: annual report of 2012**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2013.

\_\_\_\_\_. **European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2014b.

CHALLIS, Maggie. **Introducing APEL**. Londres: Routledge, 1993.

CHITTY, Clyde. **Education policy in Britain**. 3. ed. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2014.

City & Guilds. **N/SVQ guide for centres and candidates: centre guide**. Londres: City & Guilds of London Institute. 2006.

\_\_\_\_\_. **Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction): candidate Logbook/work-cased evidence record**. Londres: City & Guilds of London Institute, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Supporting Customer Excellence Centre Manual**. Londres: City & Guilds of London Institute, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction) (6560-02): qualification handbook**. Londres: City & Guilds of London Institute, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Recognition of Prior Learning**. Londres: City & Guilds of London Institute, 2013d.

CLARKE, Linda. Trade? Job? Occupation? The development of occupational labour markets for bricklaying and lorry driving. In: BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher (org.). **Knowledge, skills and competence in the European labour market**. Londres: Routledge, 2011. p. 102 – 119.

COFFIELD, Frank; STEER, Richard; HODGSON, Ann; SPOURS, Ken; EDWARD, Sheila; FINLAY, Ian. A New Learning and Skills Landscape? The central role of the Learning and Skills Council. **Journal of Education Policy**, Londres, vol. 20, n.5, p. 631-656, 2005.

COFFIELD, Frank; EDWARD, Sheila; FINLAY, Ian; HODGSON, Ann; STEER, Richard; SPOURS, Ken. **Improving Learning, Skills and Inclusion: The impact of policy on post-compulsory education**. Londres: Routledge, 2007.

COMISSÃO EUROPEIA. **Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995

COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas. 2000.

CONSTRUCTIONSKILLS. **Consolidated assessment strategy for construction and the built environment: craft, supervisory, technical, managerial and professional units and qualifications with NVQ in the Qualification and Credit Framework (QCF) Title and SVQs**. Londres: Construction Industry Training Board, 2014.

CRESSON, Edith. Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. **Revista Europeia de Formação Profissional**. Salónica: CEDEFOP, n. 8/9, p. 9-12, mai.-dez. 1996.

CROWLEY-BAINTON, Theresa; WOLF, Alison. **Access to assessment initiative**. Londres: Department of Employment, 1994.

CURCIN, Milja; BOYLE, Andrew; MAY, Tom, RAHMAN, Zeeshan. **A validation framework for work-based observational assessment in vocational qualifications**. Coventry: Ofqual, 2014.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação. Sociedade & Cultura**, n. 2, p. 109-139, 1994.

DAUGHERTY, Richard. **National Curriculum assessment: a review of policy 1987–1994**. Londres: Falmer Press, 1995.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DE/DES. Department of Employment/Department of Education and Science. **Education and Training for Young People**, London: HMSO, 1985.

DOE. Department of Employment. **Training for jobs**. London: HMSO. 1984.

DOE. Department of Employment, **A New Training Initiative: a programme for action**. London: HMSO, 1981.

DfEE. Department for Education and Employment. **Learning to succeed: A New Framework for Post-16 Learning**. London: HSMO, 1999.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2007.

ELLIOTT, John. Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education. In: ELLIOTT, John (org.). **Reconstructing Teacher Education: Teacher Development**. Londres: Taylor & Francis, 2. ed., 2012a. p. 15 -19.

\_\_\_\_\_. Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science. In: ELLIOTT, John (org.). **Reconstructing Teacher Education: Teacher Development**. Londres: Taylor & Francis, 2. ed. 2012b. p. 65 -89.

EVANS, Norman. Foreword to the series. In. CHALLIS, Maggie. **Introducing APEL**. Londres: Routledge, 1993. p.

EVANS, Dick. **The History of Technical Education**. Cambridge: TMag extras, 2007.

FELSTEAD, Allan; GALLIE, Duncan; GREEN, Francis; ZHOU, Ying. **Skills at Work, 1986-2006**. Oxford: ESRC Research Centre on Skills, Knowledge and Organizational Performance, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 9.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GARNETT, Jonathan; PORTWOOD, Derek; COSTLEY, Carol. **Bridging Rhetoric and Reality: Accreditation of prior experiential learning in the UK**. Bolton: University Vocational Awards Council, 2004.

GREATOREX, Jackie. Assessing the Evidence: different types of NVQ evidence and their impact on reliability and fairness. **Journal of Vocational Education and Training**, vol. 57, n. 2, 2005.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **RAE**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GORRINGE, Richard. **Accreditation of prior learning achievements: developments in Britain and lessons from the USA**. Bristol: Further Education Staff College, 1989.

HARTH, Helen; HEMKER, Bas.T. On the reliability of vocational workplace-based certifications. **Research Papers in Education**, vol. 28, n. 1, p. 75-90, 2013. DOI: 10.1080/02671522.2012.754228

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2012.

HARWOOD, Ann. **Skills for employment and education: towards a synergy of teachers', learners' and employers' perspectives**. 459f. Tese (Doutorado em Filosofia). Departamento de Estudos Educacionais, Universidade de Surrey. Surrey, 1996.

House of Lords. **Report of select committee on Science and Technology: education and training for new technologies**. Londres: HMSO, 1985.

HYLAND, Terry. Silk Purses and Sows' Ears: NVQs, GNVQs and experiential learning. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, vol. 24, n. 2, p. 233-243, 1994. DOI: 10.1080/0305764940240207

HYLAND, Terry. Reductionist trends in education and training for work: Skills, competences and work-based learning. In: GONON, Philipp; KRAUS, Katrin; OELKERS, Jürgen; STOLZ, Stefanie (eds.) **Work, education and employability**. Suíça: Peter Lang, 2008. p. 129-146

\_\_\_\_\_. Teaching, learning and NVQs: challenging behaviourism and competence in adult education theory and practice. In: SCUTREA 24th Annual Conference - Reflecting on Changing Practices, Contexts and Identities, 24, Yorkshire, **Reflecting on changing practices, contexts and identities**. Yorkshire: Universidade de Hull. 1997a.

\_\_\_\_\_. Reconsidering Competence. **Journal of Philosophy of Education**, Chichester, vol. 31, n. 3, p. 491-503, 1997b.

\_\_\_\_\_. Minimalist reductionism in the English VET curriculum: the case of competence-based education and training. **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**, v. 3, p. 36-40, 2007.

Her Majesty's Stationery Office (HMSO). **Industrial Training Act 1963**. Londres: HMSO. 1964.

\_\_\_\_\_. **Employment and Training Act 1973**. Londres: HMSO. 1973.

\_\_\_\_\_. **Social Security Act 1988**. Londres: HMSO, 1988.

\_\_\_\_\_. **Education Act 1997**. Londres: HMSO, 1997.

\_\_\_\_\_. **Employment Act 2002**. Londres: HMSO, 2002.

\_\_\_\_\_. **Skills, Children and Learners Act 2009**. Londres: HMSO, 2009.

HUDDLESTON, Prue; UNWIN, Lorna. **Teaching and learning in further education**. 3.ed. Londres: Routledge, 2007

ISAACS, Tina. ZARA, Catherine. HERBERT, Raham. COOMBS, Steven J. SMITH, Charles. **Key Concepts in Educational Assessment**. Londres: SAGE Publications, 2013.

JESSUP, Gilbert. The Emerging Model of Vocational Education and Training. In: Burke, John W. (ed.). **Competency Based Education and Training**. Londres: Falmer Press, 1989. p. 56 -67.

JESSUP, Gilbert. **Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training**. Londres: Falmer Press, 1991.

JESSUP, Gilbert. Outcome Based Qualifications and the Implications for Learning. In: Burke, John W. (org.). **Outcomes, Learning and the Curriculum Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications**. Londres: Falmer Press, 1995.

Joint Awarding Body/SSC Working Practices Group. **Additional Requirements for Qualifications using the title NVQ in QCF**. Londres: Joint Awarding Body/SSC Working Practices Group, 2009.

KEEP, Ewart. The multiple paradoxes of state power in English education and training system. In: CLARKE, Linda; WINCH, Christopher (ed.). **Vocational Education: international approaches, development and systems**. Londres: Routledge, 2007. p. 161 – 175.

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development**. Nova Jersey: Prentice Hall, 1984.

LESTER, Stan. The UK Qualifications and Credit Framework: a critique. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 63, n. 2, p. 205-216, 2011.

LEITCH, Sandy. **Prosperity for all in the global economy: world class skills**. Londres: HMSO, 2006.

LIMA, Natália V. **Análise do sistema de reconhecimento de saberes e certificação profissional Brasileiro: um olhar sobre a Rede CERTIFIC**. Monografia (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerias: Belo Horizonte, 2011.

LIMA, Natália. V.; PETRUS, Ângela. M. F.; CUNHA. Daisy. M. A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 321-334, jul./dez. 2013.

LLOYD, Caroline; PAYNE, Jonathan. Tackling the UK skills problem: can unions make a difference? In. SHELLEY, Steve; CALVELEY, Moira (org.). **Learning with Trade Unions: a contemporary agenda in employment relations**. Hampshire: Ashgate Publishing, 2007.

MANSFIELD, Bob. Deriving standards of competence. In: FENNELL, Edward (ed.). **Development of assessable standards for National Certification**, Londres: Employment Department, 1991. p.12-24.

MARCHIN, Stephen.; VIGNOLES, Anna. **Education Policy in the UK**. Londres: Centre for the Economics of Education, 2006.

MATHEWS, David. An Overview of the Standards Development Process. In: FENNELL, Edward (ed.). **Development of assessable standards for National Certification**, Londres: Employment Department, 1991. p. 03 -11.

MANSFIELD, Bob. Deriving Standards of Competence. In: FENNELL, Edward (ed.) **Development of assessable standards for National Certification**, Londres: Employment Department, 1991. p. 12 – 24.

MAZUR, James E. **Learning and behavior**. 7.ed. Nova Jersey: Pearson Education, 2014.

MCCRORY, Rosemary. **Understanding National Vocational Qualifications and Standards: a handbook**. Lancashire: Parthenon Publishing Group, 1992.

MILLENSON. John R. **Princípios de análise do comportamento**. Brasília: Coordenada, 1967.

MITCHELL, Lindsay. The definition of standards and their assessment. In: Burke, John. W. (ed.). **Competency Based Education and Training**. Londres: Falmer Press, 1989.

MORAES, Carmen S.V.; NETO, Sebastião. L. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, set./dez. 2005.

MORAES, Carmen S. V. Certificação Profissional (verbete). In: PEREIRA, Isabel. B.; LIMA, Júlio César F. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

MOREIRA, Márcio B.; MEDEIROS, Carlos A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MSC. Manpower Services Commission. **Open Tech: Task Group report**. Sheffield: MSC, 1982.

MSC/DES. Manpower Service Commission/Departament of Education and Science. **Review of vocational qualification in England and Wales: a report by the work group**. Londres: Department of Education and Science, 1986.

NASH, Colin. Flexible Learning and Outcomes. In: Burke, John (ed.). **Outcomes, Learning and the Curriculum Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications**. Londres: The Falmer Press, 1995.

NCVQ. National Council for Vocational Qualification. **The National Vocational Qualification Framework**. Londres: NCVQ, 1987.

NIACE. National Institute of Adult Continuing Education. **Using the Recognition of Prior Learning (RPL) within the QCF: A report to the Skills Funding Agency**. Londres: NIACE2013.

OFQUAL. Office of the Qualifications and Examinations Regulator. **Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework**. Coventry: QCA, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Operating rules for using the term 'NVQ' in a QCF qualification title**. Coventry: QCA, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Identifying purposes for qualifications in the Qualifications and Credit Framework: Testing and trialling**. Londres: Ofqual, 2009.

\_\_\_\_\_. **The 2010 Evaluation of the Qualifications and Credit Framework (QCF) Regulatory Arrangements**. Londres: Ofqual, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Consultation on Withdrawing the Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework**. Londres: Ofqual, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Guided Learning Hours: A consultation on the relevance of qualifications for the Raising the Participation Age policy and estimating the size of qualifications.** Londres: Ofqual, 2014b.

PANCHAMIA, Nehal. **Choice and competition in further education.** Londres: Institute for Government, 2012

PAYNE, Jonathan. Sector skills councils and employer engagement – delivering the ‘employer-led’ skills agenda in England, **Journal of Education and Work**, vol. 21, n. 2, p. 93-113, 2008. DOI: 10.1080/13639080802090260

PEMBERTON, Hugh. The 1964 Industrial Training Act: a failed revolution. In: **Annual Conference of Economic History Society**, Universidade de Bristol, Bristol, 2001.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências.** Tese (Doutorado em Ciência da Educação)- Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

POKORNY, Helen. England: Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) research in higher education. In: HARRIS, Judy; BREIER, Mignonne; WIHAK, Christine (org.). **Researching the recognition of prior learning: international perspectives.** Londres: NIACE, 2011.

QCA. Qualification and Curriculum Authority. **The statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland.** Londres: QCA, 2004.

\_\_\_\_\_. **NVQ code of practice.** Londres: QCA, 2006.

QCDA. Qualification and Curriculum Development Agency. **Guidance for developing rules of combination for the Qualifications and Credit Framework.** 4.ed. Londres: QCDA, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Guidelines for writing credit-based units of assessment for the Qualifications and Credit Framework.** 4.ed. Londres: QCDA, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Claiming credit Guidance on the recognition of prior learning within the Qualifications and Credit Framework.** Londres: QCDA, 2010c.

RAGGATT, Peter; WILLIAMS, Steve. **Government, markets and Vocational Qualifications: an anatomy of policy.** Londres: Falmer Press, 1999.

RHODES, Chris. The construction industry: statistics and policy. Londres: House of Commons Library, 2014.

SANDERSON, M. The history of education and economic history: the good neighbours. In: Goodman, J. (org.). **Social change in the history of British education.** Londres: Routledge , 2008.

SARGANT, Naomi E. Vocational Education and Training initiatives through open and distance learning in United Kingdom 1970 – 2003. In: MORAN, Louise; RUMBLE, G. **Vocational Education and Training initiatives through open and distance learning**. Londres: Falmer Press, 2004.

SCHWARTZ, Yves. *Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel*. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 19, n. 65. 1998.

SIMOSKO, Susan. **Accreditation of Prior Learning Programme: Summary Report**. Londres: Training Agency. 1990.

SOUTO-OTERO, Manuel. Neo-liberalism and continuing vocational training governance in the UK: an examination of three theoretical accounts. **Educational Review**, vol. 65, n. 1, p. 20-35, 2013.

STASZ, Cathy. **The Purposes and Validity of Vocational Qualifications**. SKOPE Research Paper, n. 105. Cardiff: SKOPE, 2011.

STEWART, Jim; HAMLIN, Bob, Competence-based Qualifications: The Case against Change, **Journal of European Industrial Training**, v. 16, n. 7 pp. 21- 32, 1992. DOI: 10.1108/03090599210017842

STONE, Andrew. What does ‘e-portfolio’ mean in the vocational sector? **International Journal of e-Assessment**, Cambridge, v.2, n.2, 2012.

TOMLINSON, Michael. **Education, work and identity: themes and perspectives**. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

TREVISAN, L. Educação e trabalho: as receitas inglesas na era da instabilidade. São Paulo: SENAC. 2001.

TUCK, Ron. **An introductory guide to National Qualifications Frameworks: conceptual and practical issues for policy makers**. Suíça: International Labour Office (ILO), 2007.

TUCKER, Jenny; OLLIN, Ros. **The Vocational Assessor Handbook: Including a guide to the QCF units for assessment and internal quality assurance**. 3. ed., Londres: Kogan Page Publishers, 2012.

UNWIN, Lorna; FULLER, Allison; TURBIN, Jill; YOUNG, Michael. **What Determines The Impact of Vocational Qualifications? A Literature Review**. Nottingham: DfES, 2004.

YOUNG, Michael. Modularization and the Outcomes Approach: Towards a Strategy for a Curriculum of the Future. In: Burke, John W. (ed.) **Competency Based Education and Training**. Londres: Falmer Press, 1989. p. 169 – 181.

\_\_\_\_\_. Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning. In: EVANS, Karen; HODKINSON, Phil; UNWIN, Lorna. **Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace**. Routledge, 2002, p. 44 – 62.



\_\_\_\_\_. National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: A comparative perspective. **Journal of Education and Work**, v. 16, n. 3, p. 223-237, 2003. DOI: 10.1080/1363908032000099412

\_\_\_\_\_. National Vocational Qualifications in the United Kingdom: their origins and legacy. In: YOUNG, Michael; ALLAIS, Stephanie M. **Implementing National Qualification Frameworks across five continents**. Londres: Routledge, 2013.

YOUNG, Michael; ALLAIS, Stephanie M. Conceptualizing the role of qualifications in education reform. In: **Researching NQFs: some conceptual issues**. Suíça: International Labour Organization, 2009.

YOUNG, Michel; ALLAIS, Stephanie M. Prefácio. In: YOUNG, Michael; ALLAIS, Stephanie M. **Implementing National Qualification Frameworks across five continents**. Londres: Routledge, 2013.

WALLACE, Susan (ed.). **Dictionary of education**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

WEST, John. **Dreams and Nightmares: The NVQ Experience**. Leicester: Centre for Labour Market Studies, University of Leicester, Leicester, n.45, 2004.

WILLIAMS, Stephen. Policy failure in vocational education and training: the introduction of National Vocational Qualifications (1986-1990). **Education + Training**, v.41, n. 5. p. 216-226, 1999.

WILSON, Rob; HOGARTH, Terence (ed.). **Tackling the Low Skills Equilibrium: a review of issues and some new evidence**. Warwick: Institute for Employment Research, University of Warwick, 2003.

WINCH, Christopher; HYLAND, Terry. **A guide to vocational education and training**. Londres: Bloomsbury Academic, 2007.

WINCH, Christopher. Skill, A concept manufactured in England? In: BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher. **Knowledge, skills and competence in the European labour market**. Londres: Routledge, 2011.

WINTERTON, Jonathan; DELAMARE, Françoise; STRINGFELLOW, Emma; **Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2006.

WOLF, Alison; MITCHELL, Lindsay. Understanding the Place of Knowledge in a Competence Based Approach, In: FENNELL, Edward (ed.). **Development of Assessable Standards for National Certification**, Londres: Employment Department, 1991. p. 25-29.

WOLF, Alison. **Competence-based assessment**. Buckinham: Open University Press, 1995.

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 and practice**, v.5, n.3, p. 413-445, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050306

WOLF, Alison. **An Adult Approach to Further Education: How to Reverse the Destruction of Adult and Vocational Education.** Londres: Institute of Economic Affairs, 2009.

WRIGHT, Robert J. Issues and Measurement Practices in the Schools. In: WRIGHT, Robert J. **Educational Assessment: Tests and Measurements in the Age of Accountability.** Londres: SAGE Publications, 2008.

WRIGHT, Jonny; SISSONS, Paul. **The Skills Dilemma: Skills Under-Utilisation and Low-Wage Work.** Lancaster: The Work Foundation, 2012.

## NOTAS DE FIM

---

<sup>i</sup> English education has played a particular role in the development and dissemination of the education “global policyspeak” as a social laboratory of experimentation and reform.

<sup>ii</sup> It is a process by which appropriate experiential and uncertificated learning is given recognition and an academic value [...] Experiential learning encompasses knowledge, skills and behaviours acquired in a planned or unplanned way through life, especially work.

<sup>iii</sup> The Accreditation of Prior Learning (APL) is a process by which individuals can gain credit towards qualifications based on evidence from their past achievements. It facilitates the assessment and formal certification of current competence based on evidence drawn from past experience and enables individuals to identify new paths for learning and development.

<sup>iv</sup> Evidence of past achievements, if properly authenticated, may be equally or more valid than evidence from a test or examination [...] If a candidate has practised the required competencies, in work or outside, and can produce evidence of his or her competence from past performance, this could provide an alternative source of evidence that could be taken into account for the award of a qualification.

<sup>v</sup> The establishment of the MSC marked an important step in linking training with other labour market activities. At the same time it unified, administratively, training services aimed at companies and other employing bodies, with training services aimed at individuals who are unemployed or who want to improve their employment opportunities by acquiring additional skills.

<sup>vi</sup> Despite the positive legislation of 1964 and 1973, unions have until recently had limited influence on training policy at a national level. Prior to the 1960s, this was due to lack of interest and a focus on collective bargaining for wages and conditions. During the tri-partite period starting in the late 1960s and continuing throughout the 1970s, they took what may best be described as an apathetic interest in training.

<sup>vii</sup> [...] (i) to develop skill training including apprenticeship in such a way as to enable young people entering at different ages and with different educational attainments to acquire agreed standards of skill appropriate to the jobs available and to provide them with a basis for progress through further learning; (ii) to move towards a position where all young people under the age of 18 have the opportunity either of continuing in full-time education or of entering a period of planned work experience combined with work-related training and education; (iii) to open widespread opportunities for adults, whether employed or returning to work, to acquire, increase or update their skills and knowledge during the course of their working lives.

<sup>viii</sup> New technology offers us the chance to become more productive and to create new and better jobs selling goods and services to the rest of the world, But we need a better educated, better trained and more adaptable workforce if we are to take that opportunity. To get a better trained and more flexible workforce we need to start with better preparation for working life in schools and better opportunities for continuing education and personal development in the early years at work.

<sup>ix</sup> We must also remove obstacles to the full and efficient use of the skills acquired.

<sup>x</sup> In all sectors the Government looks to those concerned to play their part in pressing forward the plans set out in this White Paper in the fullest co-operation with the Commission. This will mean devising syllabuses and standards of training at all levels to meet the specific needs of their sectors, providing advisory services to individual firms, encouraging the formation of group training schemes where appropriate and providing centralised training facilities where necessary. Industry bodies will also have an important role in encouraging the modernisation and revision through the appropriate negotiating machinery of out-dated agreements and practices which at present impede progress.

<sup>xi</sup> Yet a large-scale expansion of public provision for training, parallel to the public education system, seems even more objectionable.

<sup>xii</sup> Trainees themselves need to accept that the total costs of training must be taken into account in determining the level of their pay or allowances.

<sup>xiii</sup> [...] to make the investment in training people to do the work that they require; to see that the training they buy is provided economically and to standard; and to act collectively through employers' organizations and, in association with others concerned, through voluntary training bodies and Industrial Training Boards where this may be necessary, for example, in setting standards required throughout an industry or in reforming outdated institutional arrangements.

<sup>xiv</sup> To recommend a structure of vocational qualifications in England and Wales which: is relevant to the needs of people with a wide range of abilities; is comprehensible to users; is easy of access; recognises competence and capability in the application of knowledge and skill; provides opportunities for progression, including progression to higher education and professional qualifications; allows for the certification of education, training and work experience within an integrated programme and to design a time tabled programme to achieve this which has the support of employers, examining and validating bodies and others concerned.

---

<sup>xv</sup> Unlike most traditional qualifications, the award of an NVQ is based solely on the assessment of competence and is not concerned about how such competence is acquired.

<sup>xvi</sup> By separating assessment from learning, it now became possible, in theory, for people who felt they had already gained skills and knowledge in a range of tasks to present themselves at an NVQ assessment centre in order to have their competence checked off against the NVQ criteria, and so be awarded a qualification or units towards a qualification.

<sup>xvii</sup> This has the effect of disaggregating the job into its component parts and activities. So the progressively more detailed answers to the basic question "What is the purpose or function?" provide the data necessary to compile statements of competence which can be organized into elements and units.

<sup>xviii</sup> [...] are agreed and recognised levels of vocational competence - skills, knowledge, understanding and ability in application - needed to perform a task, a job or range of jobs normally in a specified group of occupations, sector of industry or commerce, or profession.

<sup>xix</sup> An element is a precise description of what someone should be able to do as a necessary part of the unit. Like the units of which they are components, elements are also expressed in functional form; that is, they are expressed as outcomes rather than processes.

<sup>xx</sup> A range statement is a description of the range of application to which a standard (i.e. the element and performance criteria) is intended to apply. A standard is deliberately broad in scope and does not specify particular equipment, materials, methods or processes - rather, it describes outcomes. The range statement identifies particular and significant 'ranges' of variation which fix the 'domain' of the standard by identifying how the element may be interpreted in terms of current good practice in the industry. Range statements are intended to provide a focus for assessment and the specification of training programmes, although they are not assessment specifications in themselves. It is intended that the range statement is regularly updated to keep the standards up to date in terms of technology, processes and methods etc.

<sup>xxi</sup> Prospective learners will be provided with far more exact information on the functions performed in occupations and professions. They will be able to access this information at any level of detail, from general statements to very precise specifications (elements of competence) and even the standards of performance required in employment (performance criteria). The NVQ database provides a wealth of information on occupations which has never been available before, and is organised to be readily accessible through a variety of routes.

<sup>xxii</sup> As the power and the role of the MSC was reduced in the late 1980s the government decided to create a new model and approach that would establish a management structure of training based on greater involvement from industry and focussed on local needs. The new arrangements would be more employer-led and take responsibility to assess the local labour markets and hence improve labour market intelligence at a local level.

<sup>xxiii</sup> Under this new funding methodology, every student enrolled at a college would attract funding units, the precise number of which depended on the course they were following, the progress made and whether they achieved the intended outcome.

<sup>xxiv</sup> The system has insufficient focus on skill and employer needs at national, regional and local levels. The system lacks innovation and flexibility, and there needs to be more collaboration and cooperation to ensure higher standards and the right range of choices.

<sup>xxv</sup> While unions now have a higher profile in VET than they did before 'new' Labour entered office, the extent of their current engagement falls far short of what might reasonably be described as social partnership (at least as far that term is understood in the rest of Europe). It is clear from the skill white paper [...], for example, that the VET system was never intended to be genuinely tripartite or partnership-based, with the government main aim being to work 'in partnership with employers by putting *their* needs and priorities centre stage in the design and delivery of training for adults [...].

<sup>xxvi</sup> Towards the end of the decade it had become clear that the LSC had failed to achieve the far-reaching goals it had been set in 2000. Despite some attempts, there was little improvement in the performance of providers, and, the different objectives of the government, employers and learners remained largely unmet.

<sup>xxvii</sup> A qualifications framework is an instrument for the development and classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved. This set of criteria may be implicit in the qualifications descriptors themselves or made explicit in the form of a set of level descriptors. The scope of frameworks may be comprehensive of all learning achievement and pathways, or may be confined to a particular sector for example initial education, adult education and training or an occupational area. Some frameworks may have more design elements and a tighter structure than others; some may have a legal basis whereas others represent a consensus of views of social partners. All qualifications frameworks, however, establish a basis for improving the quality, accessibility, linkages and public or labour market recognition of qualifications within a country and internationally.

<sup>xxviii</sup> [...] far from being a catalyst for the establishment of a coherent system of vocational awards, the provision of NVQs appears to have simply added to the existing jungle.

<sup>xxix</sup> Achievement at level 8 reflects the ability to develop original understanding and extend an area of knowledge or professional practice. It reflects the ability to address problematic situations that involve many complex, interacting factors

---

through initiating, designing and undertaking research, development or strategic activities. It involves the exercise of broad autonomy, judgement and leadership in sharing responsibility for the development of a field of work or knowledge or for creating substantial professional or organizational change. It also reflects a critical understanding of relevant theoretical and methodological perspectives and how they affect the field of knowledge or work.

<sup>xxx</sup> A method of assessment that considers whether a learner can demonstrate that they can meet the assessment requirements for a unit through knowledge, understanding or skills they already possess and do not need to develop through a course of learning (OFQUAL, 2008, p.).

<sup>xxx</sup><sub>i</sub> Principle 1 – RPL is a valid method of enabling individuals to claim credit for units in the QCF, irrespective of how their learning took place. There is no difference between the achievement of the learning outcomes and assessment criteria of a unit through prior learning and through a formal programme of study; Principle 2 - RPL policies, processes, procedures, practices and decisions should be transparent, rigorous, reliable, fair and accessible to individuals and stakeholders to ensure that users can be confident of the decisions and outcomes of RPL; Principle 3 - RPL is a learner-centred, voluntary process. The individual should be offered advice on the nature and range of evidence considered appropriate to support a claim for credit through RPL, and be given guidance and support to make a claim; Principle 4 - The process of assessment for RPL is subject to the same quality assurance and monitoring standards as any other form of assessment. The award of credit through RPL will not be distinguished from any other credits awarded in the QCF; Principle 5 - Assessment methods for RPL must be of equal rigour as other assessment methods, be fit for purpose and relate to the evidence of learning. Credit may be claimed for any unit in the QCF through RPL unless the assessment requirements of the unit do not allow this, based on a rationale consistent with the aims and regulations of the framework.

<sup>xxx</sup><sub>ii</sub> Portfolios have been used for many years within learning programmes, particularly vocational and professional programmes, to • provide a record of progress; • collate evidence for assessment of outcomes; • encourage reflection on the process of learning and development.

<sup>xxx</sup><sub>iii</sub> WBOA can be defined as a real-life task-centred performance assessment method, where an assessor observes a candidate performing practical tasks and other activities in the workplace, and/or inspects the artefacts produced, in order to make a dichotomous judgement (achieved/not yet achieved) against assessment criteria about aspects of a candidate's competence.

<sup>xxx</sup><sub>iv</sub> Questioning is used to assess the knowledge and understanding that underpin competent performance, to review observed performance or to supplement the performance, thus filling any gaps between what was observed and the evidence requirements.

<sup>xxx</sup><sub>v</sub> [...] a structured interview which explores key aspects of the learner's understanding of practice or procedures allowing the opportunity to gather evidence of competence.

<sup>xxx</sup><sub>vi</sub> The use of portfolios derives from a commitment to direct and comprehensive assessment of the whole 'syllabus', but also from a belief in certain pedagogical approaches and in enhancing students' independence and initiative".

<sup>xxx</sup><sub>vii</sub> a) set out what a learner is expected to know, understand or be able to as the result of a process of learning; b) are clear and coherent, and expressed in language that is understandable by the learners for whom the unit is intended or by a helper or adviser where the learners themselves are not able to understand the learning outcomes; c) are expressed in a manner that addresses individual learners in the third person and will make sense to a learner both before a unit is offered and after the learning outcomes have been achieved; d) are capable of assessment and, in conjunction with the assessment criteria related to that outcome, set a clear assessment standard for the unit.

<sup>xxx</sup><sub>viii</sub> Learning time is defined as the time taken by learners at the level of the unit, on average, to complete the learning outcomes of the unit to the standard determined by the assessment criteria.

<sup>xxx</sup><sub>ix</sub> Learning time is not an exact, scientific measure but a judgement made and agreed by those who are informed and experienced in the relevant area of achievement and who understand the contexts in which the learning can take place.

<sup>xi</sup> Provides additional information about a unit to users in the form of a succinct statement that clearly summarises the content of the unit.

<sup>xii</sup> With the exception of the first purpose – recognise personal growth and engagement in learning – the remaining purposes converge on the notion of qualifications as 'currency'; a qualification as leading to further education, training, employment or professional standing.

<sup>xiii</sup> [...] the choice of method is influenced by the type of achievement and the purpose of the qualification to which it contributes.

<sup>xiiii</sup> The awarding organisation must have procedures in place to develop assessment methods for individual units, or groups of units, that: a) are consistent with the requirements for units set out in the design features in Section 1; b) enable units to be assessed individually; c) assess validly the skills, knowledge and/or understanding of all the learning outcomes against the stated assessment criteria; d) require the production of sufficient evidence from learners to enable reliable and consistent judgements to be made about the achievement of all the learning outcomes against the stated assessment criteria e are

---

manageable and cost-effective, and/or permit manageable and cost effective assessment arrangements to be developed by centres; f) where appropriate, are consistent with any additional requirements for assessment set out in the unit format; g) minimise any subsequent need to make access arrangements, including reasonable adjustments.

<sup>xliv</sup> By not imposing a requirement to specify the method of assessment, it is difficult to form a judgement about the validity of the assessment and the extent to which it will appropriately measure the learning outcomes for the unit; it also raises issues of comparability as it means the same unit can be assessed in different ways.

<sup>xlv</sup> Employers have become familiar with the competence-based nature of the qualification, and the title is now familiar currency in the workplace, and so many qualifications will retain the title 'NVQ' as a brand, rather than a particular type of competence-based qualification

<sup>xlvi</sup> 1. be based entirely and only on national occupational standards (NOS); 2. attest to competence in an occupational role; 3. apply any requirements specified by a relevant SSC or SSB about the way in which units are assessed and apply any rules of combination they specify; 4. be made up entirely of shared units; 5. specify 'Confirm occupational competence and/or licence to practise' as its main qualification purpose.

<sup>xlvii</sup> Health, Public Services and Care; Science and Mathematics; Agriculture, Horticulture and Animal Care; Engineering and Manufacturing Technologies; Construction, Planning and the Built Environment; Information and Communication Technology; Retail and Commercial Enterprise; Leisure, Travel and Tourism; Arts, Media and Publishing; History, Philosophy and Theology; Social Sciences; Languages, Literature and Culture; Education and Training; Preparation for Life and Work; e Business, Administration and Law.

<sup>xlviii</sup> Conforming to General Health, Safety and Welfare in the Workplace; Conforming to Productive Working Practices in the Workplace; Moving, Handling and Storing Resources in the Workplace; Preparing Backgrounds to Receive Wall and/or Floor Tiling in the Workplace; Tiling wall and floor surfaces in the workplace; Laying Under Tile Electrical Heating Systems and Tiling Surfaces in the Workplace; Slinging and Signalling the Movement of Loads (Secondary Role) in the Workplace.

<sup>xlix</sup> [...] state why and when health and safety control equipment, identified by the principles of protection, should be used relating to types, purpose and limitations of each type, the work situation, occupational use and the general work environment, in relation to: collective protective measures; Personal Protective Equipment (PPE); Respiratory Protective Equipment (RPE); Local Exhaust Ventilation (LEV);

<sup>l</sup> [...] organise with others the sequence and operation in which the slinging and signalling of loads is to be carried out.

<sup>li</sup> Bloom's (1956) taxonomy, although developed a long time ago, has been very influential in providing a means of categorizing levels of difficulty of questions and is still used today in the development of educational objectives and in distinguishing between low and high level questions.

<sup>lii</sup> The approach differs in several respects from earlier programmes to develop behavioural objectives. First, it is firmly rooted in the functions of employment and focuses on the outcomes required, without imposing an educational model of how people learn and behave. Secondly, it does not limit what is specified in the outcomes by what is considered to be assessable by conventional means. The assumption is made that any outcome that can be clearly articulated can be assessed.

<sup>liii</sup> The 'norms' in norm referencing refer to average, below and above average performance. These are derived from a particular population type and from the typical range of scores one might expect that population type (a year group or key stage, for instance) to deliver in an assessment. Criterion referencing, by contrast, is derived from an external set of standards for attitudes, behaviours, skills or particular knowledge and understanding. These standards may refer to occupation-related attributes, employment-related performance or knowledge and/or skill-sets in an educational domain.

<sup>liv</sup> [...] to show what a pupil has learnt and mastered and to enable teachers and parents to ensure that he or she is making adequate progress.

<sup>lv</sup> An assessed National Curriculum would, it was argued, ensure that all pupils studied a broad and balanced range of subjects, set clear objectives, make possible the checking of pupils' progress and enable schools to be more accountable.

<sup>lvi</sup> Competence-based assessment is a form of assessment that is derived from the specification of a set of outcomes; that so clearly states both the outcomes – general and specific – that assessors, students and interested third parties can all make reasonably objective judgments with respect to student achievement or nonachievement of these outcomes; and that certifies students progress on the basis of demonstrated achievement of these outcomes. Assessment are not tied to time served in formal education settings.

<sup>lvii</sup> Whether pursuing general or specific objectives individuals will learn more effectively if they are clear about the targets or outcomes they are trying to achieve. Learning is a purposive activity and should be targeted on explicit outcomes.

<sup>lviii</sup> [...] set out what a learner is expected to know, understand or be able to do as the result of a process of learning.

---

<sup>lix</sup> The outcomes model is based upon the assumption that learning is a personal and individual experience and that to standardize it by adopting specific modes and time periods is not the most effective means for a group to achieve a set of learning outcomes.

<sup>lx</sup> Competence-based assessment does embody a revolutionary position. It is based on rejection of, and antagonism to, one of the huge industries of our time: organized education.

<sup>lxi</sup> [...] the opportunity for employers to make qualifications relate more closely to their needs; the opportunities for governments to intervene and bring qualifications more in line with their priorities; the range of occupational fields for which qualifications were available; and the range of choices open to learners in relation to the pathways they had to follow to become qualified, and what qualifications are available to them.

<sup>lxii</sup> The logic of this trend is the emergence of a 'qualifications market' in which qualifications increasingly take the form of commodities, divorced from any direct relationship with either the learning programmes which lead to them or the skills and knowledge for which they act as 'proxies'.

<sup>lxiii</sup> The new education and training model places the learner at the centre of the system. The learner is regarded as the client and the model is designed to provide him or her with more control over the process of learning and assessment.

<sup>lxiv</sup> Individuals need to manage their own learning experiences in a manner which recognizes where they start from, their preferred styles and modes of learning, and the time and opportunities they have for learning.

<sup>lxv</sup> Basic human resource management texts describe empowerment in terms of giving more responsibility to employees to determine how tasks can best be done and reducing the extent to which they are closely supervised through hierarchically and bureaucratically structured tiers of management.

<sup>lxvi</sup> [...] a method of analysing the competence requirements in an area according to functions which need to be carried out to fulfil its overall purpose.

<sup>lxvii</sup> Functional analysis is an attractive tool to anyone who wishes to see social and political relationships, in the workplace and beyond, as unproblematic, ordered and without tensions.

<sup>lxviii</sup> Within a competence-base model of qualifications there is no justification for assessing knowledge for its own sake but only for its contribution to competent performance.

<sup>lxix</sup> [...] we are here concerned with what people need in their heads to perform effectively with their hands, feet, voice, eyes, and so on.

<sup>lxx</sup> Recent policy trends in vocational education and training (VET) in the UK and Europe (Hyland,2006) have been characterised by a neo-behaviourist reductionism which replaces rich conceptions of knowledge, understanding and vocational practice with narrowly prescriptive skills and competences.

<sup>lxxi</sup> (the NVQ criteria) under-represent the role of theoretical understanding in the development of competence.

<sup>lxxii</sup> In England, it is generally regarded as an individual attribute, associated with manual dexterity, attached to specific tasks or output and with no particular association with a knowledge base.

<sup>lxxiii</sup> However, both skill-talk and CBET are ill-founded, imprecise and are anti-educational in their conceptions of knowledge, theory and vocational learning.

<sup>lxxiv</sup> Instead of an holistic framework, CBE atomises and fragments learning into measurable chunks; rather than valuing process and experience, CBE is concerned only with performance outcomes and, most importantly, instead of encouraging critical reflection on alternative perspectives, CBE offers a mono-cultural view based on the satisfaction of narrow performance criteria and directed towards fixed and pre-determined ends.

<sup>lxxv</sup> Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.

<sup>lxxvi</sup> If ideas are seen to be fixed and immutable, then it seems possible to measure how much someone has learned by the amount of these fixed ideas the person has accumulated.

<sup>lxxvii</sup> they must be able to involve themselves fully, openly and without bias in new experiences. They must be able to reflect on and observe their experiences from many perspectives. They must be able to create concepts that integrate their observations into logically sound theories, and they must be able to use these theories to make decisions and solve problems.

---

<sup>lxxviii</sup> If conflicts are resolved by suppression of one mode and/or dominance by another, learning tends to be specialized around the dominant mode and limited in areas controlled by dominated mode.

<sup>lxxix</sup> [...] the connotation of interaction is somehow too mechanical, involving unchanging separate entities that become intertwined but retain their separate identities.

<sup>lxxx</sup> The concept of transaction implies a more fluid, interpenetrating relationship between objective conditions and subjective experience, such that once they become related, both are essentially changed.

<sup>lxxxi</sup> [...] the course of individual development is shaped by cultural system of social knowledge.

<sup>lxxxii</sup> Through comprehension we introduce order into what would otherwise be a seamless, unpredictable flow of apprehended sensations, but at the price of shaping (distorting) and forever changing that flow.

<sup>lxxxiii</sup> The central idea here is that learning, and therefore knowing, requires both a grasp or figurative representation of experience and some transformation of that representation. Either the figurative grasp or operative transformation alone is not sufficient. The simple perception of experience is not sufficient for learning; something must be done with it. Similarly, transformation alone cannot represent learning, for there must be something to be transformed, some state or experience that is being acted upon.

<sup>lxxxiv</sup> In the former countries (Alemanha e Holanda), the notion of competence development, drawing on multiple resources involving the whole person, enables learners to become autonomous, while enabling the creation of innovative knowledge. It also strongly suggests that in these countries 'learning outcomes' have rather different meanings and serve different purposes. As part of a comprehensive VET system, they are negotiated by a variety of stakeholders, including the state, employers, unions, and teaching institutions, thus representing the interests of all these bodies. Learning processes are formulated as outcomes in order to enhance comparability of qualifications and thus the occupational mobility and employability of individuals. Crucially, they are linked to curricula and pedagogy.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Alterações nos departamentos ligados aos setores de educação, formação e emprego na Inglaterra

#### **Departamentos responsáveis pela educação**

- 1944-1964 Ministry of Education  
1964-1992 Department of Education and Science  
1992-1995 Department for Education  
1995-2001 Department for Education and Employment  
2001-2007 Department for Education and Skills - DfES  
2007-2010 Department for Children, Schools and Families  
2010- Department for Education<sup>105</sup>

#### **Departamentos responsáveis pelo trabalho**

- 1988 – 1995 Department of Employment  
1995 – 2001 Department for Education and Employment  
2001 - Department for Work and Pensions<sup>106</sup>

#### **Outros Departamentos importantes**

*Department for Innovation, Universities and Skills* – Criado em 2007 e dissolvido em 2009, este departamento assumiu as responsabilidades de desenvolvimento científico e inovação do *Department of Trade and Industry* (criado em 1975), e as funções ligadas à educação superior, continuada e desenvolvimento de habilidades do *Department of Education and Skills*.

*Department for Business, Innovation and Skills*<sup>107</sup> – Criado em 2009, este Departamento tem como função investir em estratégias de formação de habilidades e educação para promover o emprego, incentivar a inovação e auxiliar o desenvolvimento empresarial.

---

<sup>105</sup> <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>. Acesso: 03 jun. 2015.

<sup>106</sup> <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-work-pensions>. Acesso: 03 jun. 2015.

<sup>107</sup> <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-business-innovation-skills>. Acesso: 03 jun. 2015.

## APÊNDICE B – Lista de referências bibliográficas encontradas

### Artigos e capítulos de livros

ALLAIS, Stephanie M. The impact and implementation of national qualifications frameworks: a comparison of 16 countries. **Journal of education and work**, v. 24, n. 3-4, p. 233-258, 2011.

ANANIADOU, Katerina; JENKINS, Andrew; WOLF\*, Alison. Basic skills and workplace learning: what do we actually know about their benefits?. **Studies in Continuing Education**, v. 26, n. 2, p. 289-308, 2004.

ANDERSSON, Per; FEJES, Andreas; SANDBERG, Fredrik. Introducing research on recognition of prior learning. **International Journal of Lifelong Education**, v. 32, n. 4, p. 405-411, 2013.

AYNSLEY, Sarah; CROSSOUARD, Barbara. Imagined futures: why are vocational learners choosing not to progress to HE?. **Journal of Education and Work**, v. 23, n. 2, p. 129-143, 2010.

BARNES, Geoff. **An Examination of the Formulation of Policies by Training and Enterprise Councils**. Warwick Business School, 1992.

BATES, Inge. The competence and outcomes movement: the landscape of research, 1986 - 1996. In: FLUDE, Mike, SIEMINSKI, Sandy (Org.). **Education, Training and the Future of Work II: developments in Vocational Education and Training**. 2. ed. Londres: Routledge, 2013.

BATES, Inge; DUTSON, Judith. A Bermuda Triangle? A case study of the disappearance of competence-based vocational training policy in the context of practice. **British Journal of Education and Work**, v. 8, n. 2, p. 41-59, 1995.

BATHMAKER, Ann-Marie. Defining 'knowledge' in vocational education qualifications in England: an analysis of key stakeholders and their constructions of knowledge, purposes and content. **Journal of Vocational Education & Training**, v. 65, n. 1, p. 87-107, 2013.

BEATTIE, Susan et al. Are National Training Organisations an effective means of developing the UK skill base in the context of the global economy?. ? CLMS Working Paper, 2002.

BEETHAM, Helen. **E-portfolios in post-16 learning in the UK: developments, issues and opportunities**. Bristol: Joint Information Systems Committee. 2005.

BISHOP, Dan et al. Constructing learning: adversarial and collaborative working in the British construction industry. **Journal of Education and Work**, v. 22, n. 4, p. 243-260, 2009.

BLACKMORE, Paul. A categorisation of approaches to occupational analysis. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 51, n. 1, p. 61-78, 1999.

BOAHIN, Peter; EGGINK, Jose; HOFMAN, Adriaan. Competency-based training in international perspective: comparing the implementation processes towards the achievement of employability. **Journal of Curriculum Studies**, v. 46, n. 6, p. 839-858, 2014.

BOLTON, Trevor; HYLAND, Terry. Implementing key skills in further education: Perceptions and issues. **Journal of Further and Higher Education**, v. 27, n. 1, p. 15-26, 2003.

- BRADLEY, Steve. The Youth Training Scheme: a critical review of the evaluation literature. **International Journal of Manpower**, v. 16, n. 4, p. 30-56, 1995.
- BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher. Difficulties in recognising vocational skills and qualifications across Europe. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 16, n. 1, p. 97-109, 2009.
- BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher. Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. **Oxford review of education**, v. 34, n. 5, p. 547-567, 2008.
- BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher. The Apprenticeship Framework in England: a new beginning or a continuing sham?. **Journal of Education and Work**, v. 23, n. 2, p. 111-127, 2010.
- BROWN, Alan et al. Problems with National Qualifications Frameworks in practice. The English case. **Magazin erwachsenenbildung. at**, n. 14, 2011.
- BROWN, Alice; FAIRLEY, John. A Scottish labour market board. **The Scottish Government Yearbook**, p. 219-238, 1987.
- BROWN, Judith O. The portfolio: A reflective bridge connecting the learner, higher education, and the workplace. **The journal of continuing higher education**, v. 49, n. 2, p. 2-13, 2001.
- CAIRNS, Len; STEPHENSON, John. Peripheral social learning in the workplace and the development of corporate capability: the role of national vocational qualifications. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 53, n. 3, p. 443-466, 2001.
- CALVELEY, M. D. et al. Union Learning Representatives-A Force for Renewal or Partnership. Business School Working Papers , vol. UHBS 2003, n.10 , University of Hertfordshire, 2003.
- CHAN, Paul W.; DAINITY, Andrew RJ. Resolving the UK construction skills crisis: a critical perspective on the research and policy agenda. **Construction management and economics**, v. 25, n. 4, p. 375-386, 2007.
- COFFEY, Michael et al. Structure and funding of vocational education and training in the United Kingdom, Ireland, France and Germany: an overview. UTS Research Centre Vocational Education & Training. Working Paper, 2003.
- COLARDYN, Danielle; BJORNAVOLD, Jens. Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states<sup>1</sup>. **European journal of education**, v. 39, n. 1, p. 69-89, 2004.
- COOPER, Linda; HARRIS, Judy. Recognition of prior learning: exploring the 'knowledge question'. **International Journal of Lifelong Education**, v. 32, n. 4, p. 447-463, 2013.
- CROSSOUARD, Barbara M.; AYNLEY, Sarah. Vocational lifelong learners?. **International Journal of Lifelong Education**, v. 29, n. 6, p. 679-692, 2010.
- DUNDON, Tony; EVA, Dave. Trade unions and bargaining for skills. **Employee Relations**, v. 20, n. 1, p. 57-72, 1998.
- EDWARDS, Paul; SENGUPTA, Sukanya; TSAI, Chin-Ju. Managing work in the low-skill equilibrium: a study of UK food manufacturing. **SKOPE research paper**, n. 72, 2007.

- ELLIOTT, Geoffrey. The Assessment and Accreditation of Lecturers in Post-compulsory Education: a critique of the use of competence-based approaches. **Journal of In-Service Education**, v. 22, n. 1, p. 19-29, 1996.
- ELLIS, Paul; GORRINGE, Richard. Continuing education and training through competence-based vocational qualifications. **Programmed Learning**, v. 26, n. 1, p. 7-13, 1989.
- ERAUT, Michael. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. **British journal of educational psychology**, v. 70, n. 1, p. 113-136, 2000.
- ERRIDGE, Andrew; PERRY, Shayne. The validity and value of national vocational qualifications: The case of purchasing. **The Vocational Aspect of Education**, v. 46, n. 2, p. 139-154, 1994.
- EVANS, Norman. Assessing Prior Experiential Learning. **Industrial and Commercial Training**, v. 21, n. 1, 1989.
- FINDLAY, Jeanette; FINDLAY, Patricia; WARHURST, Chris. What every worker wants? Evidence about employee demand for learning. **British Educational Research Journal**, v. 38, n. 3, p. 515-532, 2012.
- FINLAY, Ian. Adults in further education: A policy overview. 2009.
- FISHER, Roy; SIMMONS, Robin. Liberal conservatism, vocationalism and further education in England. **Globalisation, societies and education**, v. 10, n. 1, p. 31-51, 2012.
- FORRESTER, Keith P. Modernised learning: an emerging lifelong agenda by British trade unions?. **Journal of Workplace Learning**, v. 13, n. 7/8, p. 318-326, 2001.
- FORRESTER, Keith; PAYNE, John. Trade union modernisation and lifelong learning. **Research in post-compulsory education**, v. 5, n. 2, p. 153-171, 2000.
- FOURALI, Chahid. Identifying and measuring knowledge in vocational awards: the national vocational qualification experience. **Research in Post-Compulsory Education**, v. 2, n. 2, p. 121-150, 1997.
- FRANKLIN, Kenneth. National vocational qualifications, scottish vocational qualifications and competence-based education and training: from de ville to beaumont1. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 49, n. 4, p. 511-530, 1997.
- FULLER, Alison. Credentialism, adults and part-time higher education in the United Kingdom: an account of rising take up and some implications for policy. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 3, p. 233-248, 2001.
- FULLER, Alison. Purpose, value and competence: contextualising competence based assessment in the civil aviation sector. **British Journal of Education and Work**, v. 8, n. 2, p. 60-77, 1995.
- FULLER, Alison; JOHN, Debbie. Adopting National Vocational Qualifications in the Offshore Industry: A Case Study. **British Journal of Education and Work**, v. 7, n. 2, p. 39-49, 1994.
- FULLER, Alison; UNWIN, Lorna. Change and continuity in apprenticeship: the resilience of a model of learning. **Journal of Education and Work**, v. 22, n. 5, p. 405-416, 2009.

FULLER, Alison; UNWIN, Lorna. Creating a 'modern apprenticeship': A critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach. **Journal of Education and Work**, v. 16, n. 1, p. 5-25, 2003.

FULLER, Alison; UNWIN, Lorna. Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. **Journal of Education and Work**, v. 16, n. 4, p. 407-426, 2003.

FULLER, Alison; UNWIN, Lorna. Older and wiser?: workplace learning from the perspective of experienced employees. **International journal of lifelong education**, v. 24, n. 1, p. 21-39, 2005.

GORARD, Stephen. Patterns of work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training*. V.55, n.1, 2003.

GORARD, Stephen; TAYLOR, Chris; FITZ, John. Markets in public policy: the case of the United Kingdom Education Reform Act 1988. **International Studies in Sociology of Education**, v. 12, n. 1, p. 23-42, 2002.

GORRINGE, Richard. Accreditation of prior learning achievements: developments in Britain and lessons from the USA. **Coombe Lodge Report**, v. 21, n. 5, p. n5, 1989.

GOSPEL, Howard. The revival of apprenticeship training in Britain?. **British journal of industrial relations**, v. 36, n. 3, p. 435-457, 1998.

GREATOREX, Jackie. Assessing the evidence: different types of NVQ evidence and their impact on reliability and fairness. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 57, n. 2, p. 149-164, 2005.

GREATOREX, Jackie; SHANNON, Mark. How can NVQ assessors' judgements be standardised. In: **annual conference of the British Educational Research Association, Edinburgh, September**. 2003. p. 6-8.

GREEN, Sylvia. Criterion referenced assessment as a guide to learning: The importance of progression and reliability. In: **A paper presented at the Association for the Study of Evaluation in Education in South Africa International Conference, Johannesburg, 2002**. p. 1-16.

GRUGULIS, Irena. The Management NVQ: a critique of the myth of relevance. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 52, n. 1, p. 79-99, 2000.

HAFFNER, Denis. Opinion: NVQ Implementation: An Appraisal. **Programmed Learning and Educational Technology**, v. 31, n. 4, p. 319-321, 1994.

HAGER, Paul. Recognition of informal learning: challenges and issues. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 50, n. 4, p. 521-535, 1998.

HAMER, Jen. An ontology of RPL: improving non-traditional learners' access to the recognition of prior learning through a philosophy of recognition. **Studies in Continuing Education**, v. 34, n. 2, p. 113-127, 2012.

HAMILTON, Mary. Global, regional and local influences on adult literacy policy in England. **Globalisation, Societies and Education**, v. 12, n. 1, p. 110-126, 2014.

HARGRAVES, George. The Influence of the European Communities on the Emergence of Competence-Based Models of Vocational Training in England and Wales. **British Journal of Education and Work**, v. 8, n. 2, p. 28-40, 1995.

- HARGRAVES, George. The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: An analysis of its role in the development of competence-based vocational qualifications in England and Wales. **British Journal of Educational Studies**, v. 48, n. 3, p. 285-308, 2000.
- HARTH, H.; HEMKER, B. T. On the reliability of vocational workplace-based certifications. **Research Papers in Education**, v. 28, n. 1, p. 75-90, 2013.
- HE, Qingping; OPPOSS, Dennis. The reliability of results from national tests, public examinations, and vocational qualifications in England. **Educational Research and Evaluation**, v. 18, n. 8, p. 779-799, 2012.
- HEYES, Jason; STUART, Mark. Placing symbols before reality? Re-evaluating the low skills equilibrium. **Personnel Review**, v. 23, n. 5, p. 34-49, 1994.
- HILLIER, Yvonne. Higher level national vocational qualifications: the candidates' experience. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 51, n. 2, p. 199-228, 1999.
- HUTCHINSON, Barry. Work, Autonomy and Democracy: competence in what?. **Curriculum Studies**, v. 4, n. 1, p. 67-90, 1996.
- HYLAND, Terry. Expertise and competence in further and adult education. **Journal of In-Service Education**, v. 18, n. 1, p. 23-28, 1992.
- HYLAND, Terry. Exporting Failure: the strange case of NVQs and overseas markets. **Educational studies**, v. 24, n. 3, p. 369-380, 1998.
- HYLAND, Terry. National Vocational Qualifications, skills training and employers' needs: beyond Beaumont and Dearing. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 48, n. 4, p. 349-365, 1996.
- HYLAND, Terry. On the upgrading of vocational studies: Analysing prejudice and subordination in English education. **Educational Review**, v. 54, n. 3, p. 287-296, 2002.
- HYLAND, Terry. Opinion: Vocational Education and Training in the Post-School Sector: Learning, Experience and Change in the NCVQ Model. **Programmed Learning and Educational Technology**, v. 31, n. 4, p. 311-318, 1994.
- HYLAND, Terry. Outcomes, competence and NVQs in higher education: A critique. In: **HEC conference on NVQs and HE: Opportunity or threat**. 1993.
- HYLAND, Terry. Professionalism, ethics and work-based learning. **British Journal of Educational Studies**, v. 44, n. 2, p. 168-180, 1996.
- HYLAND, Terry. Reconstructing Vocational Education and Training for the 21st Century. **Sage Open**, v. 4, n. 1, p. 2158244013520610, 2014.
- HYLAND, Terry. Reductionist trends in education and training for work: Skills, competences and work-based learning. **Work, education and employability**, p. 129-146, 2008.
- HYLAND, Terry. Silk purses and sows' ears: NVQs, GNVQs and experiential learning. **Cambridge Journal of Education**, v. 24, n. 2, p. 233-243, 1994.
- HYLAND, Terry. Taking care of business: vocationalism, competence and the enterprise culture. **Educational Studies**, v. 17, n. 1, p. 77-87, 1991.
- HYLAND, Terry. Vocational reconstruction and Dewey's instrumentalism. **Oxford Review of Education**, v. 19, n. 1, p. 89-100, 1993.

- HYLAND, Terry. Work-based learning programmes and social capital. **Journal of In-Service Education**, v. 29, n. 1, p. 49-60, 2003.
- JARVIS, Peter. From adult education to lifelong learning and beyond. **Comparative Education**, v. 50, n. 1, p. 45-57, 2014.
- JENKINS, Andrew et al. The determinants and labour market effects of lifelong learning. **Applied economics**, v. 35, n. 16, p. 1711-1721, 2003.
- JESSUP, Gilbert. Developing a coherent national framework of qualifications. **Educational and Training Technology International**, v. 29, n. 3, p. 189-197, 1992.
- JOHNSON, Martin. A review of vocational research in the UK 2002–2006: Measurement and accessibility issues. **International Journal of Training Research**, v. 4, n. 2, p. 48-71, 2006.
- JOHNSON, Martin. Assessing at the borderline: Judging a vocationally related portfolio holistically. **Issues in Educational Research**, v. 18, n. 1, p. 26-43, 2008.
- JOHNSON, Sandra; WOLF, Alison. Qualifications and mobility in a globalising world: why equivalence matters, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. [16](#), n. 1, 2009.
- JONES, Lynn; MOORE, Rob. Education, competence and the control of expertise. **British Journal of Sociology of Education**, v. 14, n. 4, p. 385-397, 1993.
- KEEP, Ewart. Reforming vocational qualifications: some problems ahead?. **SKOPE Research Paper**. 2012.
- KEEP, Ewart. Where next for vocational education?. **British Journal of Sociology of Education**, v. 33, n. 2, p. 315-322, 2012.
- KONRAD, John. Assessment and Verification of National Vocational Qualifications: policy and practice. **Journal of Vocational education and Training**, v. 52, n. 2, p. 225-243, 2000.
- LESTER, Stan. Assessing professional practice ‘in the field’: experiences from the professional accreditation of conservator–restorers. **Research in Post-Compulsory Education**, v. 6, n. 2, p. 175-185, 2001.
- LESTER, Stan. Professional accreditation and national vocational qualifications: an exchange of experience. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 53, n. 4, p. 577-593, 2001.
- LESTER, Stan. Professional competence standards and frameworks in the United Kingdom. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 39, n. 1, p. 38-52, 2014.
- LESTER, Stan. Putting conservation's professional qualification in context. **The Conservator**, v. 31, n. 1, p. 5-15, 2008.
- LESTER, Stan. Qualifications in professional development: a discussion with reference to conservators in the United Kingdom and Ireland. **Studies in Continuing Education**, v. 25, n. 2, p. 269-283, 2003.
- LESTER, Stan. Routes to qualified status: practices and trends among UK professional bodies. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 2, p. 223-236, 2009.
- LESTER, Stan. The Professional Accreditation of Conservator-Restorers: developing a competence-based professional assessment system. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 25, n. 4, p. 407-419, 2000.

- LESTER, Stan. The UK qualifications and credit framework: a critique. **Journal of vocational education and training**, v. 63, n. 2, p. 205-216, 2011.
- LOK, Beatrice; MCNAUGHT, Carmel; YOUNG, Kenneth. Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, n. ahead-of-print, p. 1-16, 2015.
- MANSFIELD, Bob. Competence-based qualifications: a response. **Journal of European Industrial Training**, v. 17, n. 3, 1993.
- MARSHALL, Stephanie. The Genesis and Evolution of Pre-vocational Education: England. **Oxford Review of Education**, v. 16, n. 2, p. 219-234, 1990.
- MICHAELYOUNG. The educational implications of introducing a NQF for developing countries. **Journal of education and work**, v. 24, n. 3-4, p. 223-232, 2011.
- MULDER, Martin; WEIGEL, Tanja; COLLINS, Kate. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. **Journal of Vocational Education & Training**, v. 59, n. 1, p. 67-88, 2007.
- NORMAN, Marie; HYLAND, Terry. The role of confidence in lifelong learning. **Educational studies**, v. 29, n. 2-3, p. 261-272, 2003.
- OATES, Tim. The role of outcomes-based national qualifications in the development of an effective vocational education and training system: the case of England and Wales. **Policy futures in education**, v. 2, n. 1, p. 53-71, 2004.
- O'GRADY, Martin J. Assessment of prior achievement/assessment of prior learning: Issues of assessment and accreditation. **The Vocational Aspect of Education**, v. 43, n. 2, p. 183-189, 1991.
- OKUMOTO, Kaori. Lifelong learning in England and Japan: three translations. **Compare**, v. 38, n. 2, p. 173-188, 2008.
- PARKES, D. Competência e Contexto: um esboço do panorama britânico. **Revista Européia de Formação Profissional**, p. 24-30, 1994.
- PAYNE, John. Lifelong learning: a national trade union strategy in a global economy. **International Journal of Lifelong Education**, v. 20, n. 5, p. 378-392, 2001.
- PAYNE, Jonathan et al. All things to all people: changing perceptions of skills among Britain's policy makers since the 1950s and their implications. SKOPE Research Paper, 1999.
- PAYNE, Jonathan. Sector skills councils and employer engagement—delivering the ‘employer-led’ skills agenda in England. **Journal of Education and Work**, v. 21, n. 2, p. 93-113, 2008.
- POKORNY, Helen. Portfolios and meaning-making in the assessment of prior learning. **International Journal of Lifelong Education**, v. 32, n. 4, p. 518-534, 2013
- RAINBIRD, Helen; STUART, Mark. The state and the union learning agenda in Britain. **Work, Employment & Society**, v. 25, n. 2, p. 202-217, 2011.
- REID, Hazel; WEST, Linden. Struggling for space: narrative methods and the crisis of professionalism in career guidance in England. **British Journal of Guidance & Counselling**, v. 39, n. 5, p. 397-410, 2011.



- RICHARDSON, William. Perspectives on vocational education and training in post-war England. **Journal of Vocational Education & Training**, v.59, n.3, p.273-277, 2007.
- ROBERTS, Steven. Gaining skills or just paying the bills? Workplace learning in low-level retail employment. **Journal of Education and Work**, v. 26, n. 3, p. 267-290, 2013.
- SANDBERG, Fredrik; KUBIAK, Chris. Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. **Studies in Continuing Education**, v. 35, n. 3, p. 351-365, 2013.
- SCOTT, Ian. But I know that already: rhetoric or reality the accreditation of prior experiential learning in the context of work-based learning. **Research in Post-Compulsory Education**, v. 15, n. 1, p. 19-31, 2010.
- SHACKLETON, J. R.; WALSH, S. What determines who obtains national vocational qualifications?. **Education Economics**, v. 5, n. 1, p. 41-52, 1997.
- SHELLEY, Steve. Understanding the role of ULRs in developing distinctive approaches to union learning. **Union Learning Representatives**, 2010.
- SHELLEY, Steve. Useful outcomes for workers in trade union learning initiatives: The significance of attitude and ownership. Business School Working Papers, University of Hertfordshire, v. UHBS 2005, n.5, 2005.
- SIMMONS, Robin. Globalisation, neo-liberalism and vocational learning: the case of English further education colleges. **Research in Post-Compulsory Education**, v. 15, n. 4, p. 363-376, 2010.
- SIMMONS, Robin; WALKER, Martyn. A comparative study of awarding organisation and HEI initial teacher training programmes for the lifelong learning sector in England. **Professional Development in Education**, v. 39, n. 3, p. 352-368, 2013.
- SIZMUR, Steve; SAINSBURY, Marian. Criterion referencing and the meaning of national curriculum assessment. **British Journal of Educational Studies**, v. 45, n. 2, p. 123-140, 1997.
- SLUSARCHUK, Robert; NICHOLL, Norma VJ. APA and portfolio development—a review. **The Vocational Aspect of Education**, v. 42, n. 113, p. 109-112, 1990.
- SMITH, Vikki. Raising retention and achievement in work-based learning. **Education+ Training**, v. 45, n. 5, p. 273-279, 2003.
- SOUTO-OTERO, Manuel. Neo-liberalism and continuing vocational training governance in the UK: an examination of three theoretical accounts. **Educational Review**, v. 65, n. 1, p. 20-35, 2013.
- SPIELHOFER, Thomas. Writing stories, telling tales: national vocational qualification (NVQ) candidates' experiences of NVQs. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 53, n. 4, p. 629-646, 2001.
- STASZ, Cathy. The purposes and validity of vocational qualifications. **SKOPE Research Paper**, v. 105, 2011.
- STEEDMAN, Hilary. A decade of skill formation in Britain and Germany. **Journal of Education and Work**, v. 11, n. 1, p. 77-94, 1998.

STEWART, Jim; HAMLIN, Bob. Competence-based qualifications: the case against change. **Journal of European Industrial Training**, v. 16, n. 7, 1992.

Stone, Andrew What does 'e-portfolio' mean in the vocational sector?. Londres: City & Guilds, 2012

THOMPSON, Peter J. Competence-based learning and qualifications in the UK. **Accounting education**, v. 4, n. 1, p. 5-15, 1995.

TORRANCE, Harry. Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. 1. **Assessment in Education**, v. 14, n. 3, p. 281-294, 2007.

TUDOR, Anthony. The accreditation of prior experiential learning (APEL) in Great Britain—Some implementation issues in vocational education. **The Vocational Aspect of Education**, v. 43, n. 115, p. 191-204, 1991.

UNWIN, Lorna. Staff Development, Competence and NVQ. **Journal of further and higher education**, v. 14, n. 2, p. 26-37, 1990.

UNWIN, Lorna. Twenty-first century vocational education in the United Kingdom: what would dickens think?. **Pedagogy Culture and Society**, v. 12, n. 2, p. 175-200, 2004.

WERQUIN, Patrick. The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes☆. **Journal of Education and Work**, v. 25, n. 3, p. 259-278, 2012.

WEST, John. Dreams and nightmares: The NVQ experience. . CLMS Working Paper No 45, 2004.

WILLIAMS, Steve. Policy failure in vocational education and training: the introduction of National Vocational Qualifications (1986-1990). **Education+ Training**, v. 41, n. 5, p. 216-226, 1999.

WILLIAMSON, Howard. Youth policy in the United Kingdom and the marginalisation of young people. **Youth and Policy**, v.40, p. 33-33, 1993.

WINCH, Christopher. Learning at Work and in the Workplace: Reflections on Paul Hager's advocacy of work-based learning. **Educational Philosophy and Theory**, v. 45, n. 12, p. 1205-1218, 2013.

WINCH, Christopher. Research in vocational education and training. **British Journal of Educational Studies**, v. 60, n. 1, p. 53-63, 2012.

Wolf, Alison Misunderstanding Education, Change: The Magazine of Higher Learning, v. 41, n.4, p. 10-17, 2009.

WOLF, Alison et al. The rise and fall of workplace basic skills programmes: lessons for policy and practice. **Oxford Review of Education**, v. 36, n. 4, p. 385-405, 2010.

WOLF, Alison. Assessing Core Skills: wisdom or wild goose chase?. **Cambridge Journal of Education**, v. 21, n. 2, p. 189-201, 1991.

WOLF, Alison. Assessment in European vocational education and training: current concerns and trends. **Journal Curriculum Studies**, v. 23, n. 6, p. 552-557, 1991.

WOLF, Alison. Como avaliar a «competência»: a experiência do Reino Unido. **Revista Européia de Formação Profissional**, 1994.

WOLF, Alison. Competence-Based Assessment. In: RAVEN, John; STEPHENSON, John, **Competence in the Learning Society**, New York: Peter Lang, New York, 2001.

WOLF, Alison. Education and economic performance: Simplistic theories and their policy consequences. **Oxford review of economic policy**, v. 20, n. 2, p. 315-333, 2004.

WOLF, Alison. Growth Stocks and Lemons: diplomas in the English market-place 1976–1996. **Assessment in Education**, v. 4, n. 1, p. 33-49, 1997.

WOLF, Alison. Portfolio assessment as national policy: the National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution. **Assessment in education**, v. 5, n. 3, p. 413-445, 1998.

WOLF, Alison; JENKINS, Andrew; VIGNOLES, Anna. Certifying the workforce: economic imperative or failed social policy?. **Journal of education policy**, v. 21, n. 5, p. 535-565, 2006.

WOLF, Alison; RAPIAU, Marie-Thérèse. The academic achievement of craft apprentices in France and England: contrasting systems and common dilemmas. **Comparative education**, v. 29, n. 1, p. 29-43, 1993.

WOLF, Alison; SILVER, Ruth. The Reliability of Test Candidates and the Implications for One-shot Testing. **Educational Review**, v. 45, n. 3, p. 263-278, 1993.

YOUNG, Michael FD. National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective. **Journal of Education and Work**, v. 16, n. 3, p. 223-237, 2003.

YOUNG, Michael. National vocational qualifications in the United Kingdom: their origins and legacy. **Journal of Education and Work**, v. 24, n. 3-4, p. 259-282, 2011.

### **Livros, relatórios de pesquisa científica e publicações de organismos internacionais**

ALHEIT, Peter; PIENING, Dorothea (Ed.). **Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning: Evaluating European Practices: Contributions to the European Conference, Bremen, 5-6 June 1998. Collected Papers.** Universität Bremen, 1999.

ALLAIS, Stephanie et al. **Learning from the first qualifications frameworks.** International Labour Office, 2009.

ALLAIS, Stephanie, RAFFE, David, YOUNG, Michael. **Researching NQFs: some conceptual issues.** Geneva: International Labour Office, Employment Sector, Skills and Employability Department. -: ILO, 2009.

ATKINSON, David. **The Financing of Vocational Education and Training in the United Kingdom.** Financing Portrait. Panorama. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training, 1999.

BJØRNÅVOLD, Jens. The development of national qualifications frameworks in Europe. **Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop) 2010.**

BOUD, David; MOLLOY, Elizabeth. **Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well.** Londres: Routledge, 2013.

BOWDEN, John; MARTON, Ference. **The university of learning.** Londres: Psychology Press, 2004.

- BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher. **Knowledge, skills and competence in the European labour market: what's in a vocational qualification?**. Routledge, 2011.
- BURKE, John W. (ed.). **Competency based education and training**. Londres: The Falmer Press, 1989.
- BURKE, John W. (ed.). **Outcomes, learning, and the curriculum: implications for NVQs, GNVQs, and other qualifications**. Londres: Routledge, 1995.
- CALLENDER, Claire. **Will National Vocational Qualifications Work? Evidence from the Construction Industry**. Brighton: Sussex Univ., 1992.
- CAMPBELL, Mike. **Skills for prosperity?** A review of OECD and partner country skill strategies. LLAKES Research Paper, v. 39, 2012.
- CEDEFOP. **Changing qualifications: a review of qualifications policies and practices**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010
- CHALLIS, Maggie. **Introducing Apel**. Londres: Routledge, 2013.
- CHILDS, David. **Britain since 1945: a political history**. 5. Ed. Londres: Taylor & Francis, 2006.
- CLARKE, Linda; WINCH, Christopher. **Vocational education: International approaches, developments and systems**. Londres: Routledge, 2007.
- COLARDYN, Danielle et al. **The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning: national policies and practices in validating non-formal and informal learning**. 2005.
- COLLARDIN, D.; BJORNAVOLD, J. The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. **Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Panorama series, 117), Luxembourg**, 2005.
- CONNELL, Helen et al. **The vocational quest: New directions in education and training**. Londres: Routledge, 2002.
- DAUGHERTY, Richard. **National Curriculum Assessment: A Review of Policy, 1987-1994**. Londres: The Falmer Press, 1995.
- DEARDEN, Lorraine; MCGRANAHAN, Leslie; SIANESI, Barbara. **An in-depth analysis of the returns to National Vocational Qualifications obtained at Level 2**. Centre for the Economics of Education, 2004.
- ERAUT, Michael. **Developing professional knowledge and competence**. Londres: Psychology Press, 1994.
- European Commission. **Organisation of the education system in the United Kingdom: England, Wales and Northern Ireland**. European Commission, 2010.
- EVANS, Dick. **The history of technical education: a short introduction**. Londres: T Magazine, 2007.
- EVANS, Karen; HODKINSON, Phil; UNWIN, Lorna (Ed.). **Working to Learn: transforming learning in the workplace**. Londres: Kogan Page, 2002.
- FELSTEAD, Alan et al. **Skills at work in Britain: First findings from the skills and employment survey 2012**. Warwick University, 2013.

FELSTEAD, Alan et al. *Skills at work, 1986-2006*. ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance, 2007.

FELSTEAD, Alan. **Output-Related Funding in Vocational Education and Training**. A Discussion Paper and Case Studies. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training, 1998.

FENNELL, Edward. *Development of assessable standards for national certification*. 1991.

FIELD, Michael et al. **APL: Developing more flexible colleges**. Londres: Routledge, 2002.

FULLER, Alison et al. **What determines the impact of vocational qualifications?: a literature review**. Nottingham: Department for Education and Skills, 2004.

FULLER, Alison; LAURIE, Ian; UNWIN, Lorna. **Learning at work as a low grade worker: the case of hospital porters**. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, 2011.

GARNETT, Jonathan et al. **Bridging rhetoric and reality: Accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK**. Bolton: University Vocational Awards Council, 2004.

Gilbert Jessup. *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. Londres: Routledge, 1991.

GRAVELLS, Ann. **Principles and practice of assessment in the lifelong learning sector**. Londres: SAGE, 2011.

GREEN, Andy et al. **Convergences and divergences in European education and training systems**. European Commission Directorate-General, 1999.

HALTTUNEN, Timo; KOIVISTO, Mari; BILLETT, Stephen. (ed.). **Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning: International perspectives and practices**. Springer Science & Business Media, 2014.

HARRIS, Judy et al. (ed.). **Researching the recognition of prior learning: International perspectives**. Lancaster: NIACE, 2011.

HARWOOD, Ann. **Skills for Employment and Education: Towards a Synergy of Teachers', Learners' and Employers' Perspectives**. Tese de Doutorado. University of Surrey, 1996.

Huddleston, Prue; UNWIN. **Teaching and learning in further education**. 3. ed. Londres: Routledge, 2008.

HYLAND, Terry; WINCH, Christopher. *Guide to vocational education and training*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2007.

LEWIS, Dan. **The Essential Guide to British Quangos 2005**. Centre for Policy Studies, 2005.

MACHIN, Stephen; VIGNOLES, Anna. **Education Policy in the UK**. Londres: Centre for the Economics of Education, 2006.

MCCRORY, Rosemary. **Understanding NVQs and Standards: A Handbook**. Londres: Taylor & Francis, 1992

MCINTOSH, Steven et al. **A cost-benefit analysis of apprenticeships and other vocational qualifications**. Nottingham: Department for Education and Skills, 2007.

- MCKELVEY, Cecilia; PETERS, Helen. **APL: equal opportunities for all?**. Londres: Routledge, 1993.
- MESSENGER, Jon C.; LEE, Sangheon; MCCANN, Deirdre. **Working time around the world: Trends in working hours, laws, and policies in a global comparative perspective**. Londres: Routledge, 2007.
- MICHAEL, FD Young; ALLAIS, Stephanie (Ed.). **Implementing National Qualifications Frameworks Across Five Continents**. Londres: Routledge, 2013.
- NYATANGA, Lovemore. **Good Practice Accreditation of Prior Learning**. Londres: Bloomsbury Publishing, 1997.
- O'HIGGINS, Niall. Youth unemployment and employment policy: A global perspective. 2001.
- OLLIN, Ros; TUCKER, Jenny. **The Vocational Assessor Handbook: Including a Guide to the QCF Units for Assessment and Internal Quality Assurance (IQA)**. Londres: Kogan Page Publishers, 2012.
- PAGE, Rosie; HILLAGE, Jim. **Vocational education and training in the UK: strategies to overcome skill gaps in the workforce**. WZB discussion paper, 2006.
- RAGGATT, Peter; WILLIAMS, Steve. **Government, markets and vocational qualifications: an anatomy of policy**. Londres: Routledge, 1999.
- ROE, Philip et al. **Perceptions and use of NVQs: a survey of employers in England**. Nottingham: Department for Education and Skills, 2006.
- SOUTO-OTERO, Manuel; HAWLEY, Jo; NEVALA, Anne-Mari (eds). **European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning: 2007 Update**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2007.
- THORNHILL, Philip. A study into reasons for younger worker drop-out from full NVQs/NVQ units Londres: DFES, 2001.
- TOMLINSON, Sally. **Education in a post welfare society**. 2. ed. Londres: Open University Press, 2005.
- TUCK, Ron. **An introductory guide to national qualifications frameworks**. ILO, 2007.
- WARD, Christine. Systems and procedures of certification of qualifications in the United Kingdom. 1993.
- WILSON, Rob A. et al. **Tackling the Low Skills Equilibrium: A review of issues and some new evidence**. University of Warwick, 2003.
- WINCH, Christopher. **Dimensions of expertise: A conceptual exploration of vocational knowledge**. Londres: Bloomsbury Publishing, 2010.
- WOLF, Alison. **An adult approach to further education**. Institute of Economic Affairs Monographs, 2009.
- WOLF, Alison. **Competence-based assessment**. Londres: Open University Press, 1995.
- WRIGHT, Jonny; SISSONS, Paul. The skills dilemma: skills under-utilisation and low-wage work. 2012.

### **Relatórios financiados e publicados pelo governo da Inglaterra**

ADEY, M. et al. **Skills for Growth: The national skills strategy.** Department of Business, Innovation and Skills, 2010.

ALPHAPLUS CONSULTANCY. **Validation of vocational qualifications: final report.** Londres: OFQUAL, 2014.

BEAUMONT, Gordon. **Review of 100 NVQs and SVQs.** London: Department for Education and Employment, 1996.

COOPERS AND LYBRAND ASSOCIATES. **A Challenge to Complacency: Changing Attitudes to Training - a Report to the Manpower Services Commission and the National Economic Development Office.** Sheffield: MSC, 1985.

CROWLEY-BAINTON, Theresa; WOLF, Alison. **Access to assessment initiative.** Londres: Employment Department Group, 1994.

DEARING, Ron. **Review of Qualifications for 16-19 Year Olds. Summary Report.** Hayes: SCAA Publications. 1996.

DEPARTMENT OF EMPLOYMENT/ MANPOWER SERVICES COMMISSION. **Adult Training Strategy.** Sheffield: MSC, 1987.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. **Learning to Succeed: A New Framework for Post-16 Learning.** London: Department for Education and Employment, 1999.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DFES). **21st century skills: realising our potential.** Londres: DfES, 2003.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES). **Skills: Getting On in Business, Getting On at Work.** London: DfES, 2005.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. **Review of Vocational Qualifications in England and Wales.** Londres: HMSO, 1986.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE/ DEPARTMENT OF EMPLOYMENT. **Education and training for the 21st century.** London: HMSO, 1991.

DEPARTMENT OF EMPLOYMENT. **A new training Initiative: a programme for action.** Londres: HMSO, 1981.

FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL. **Learning works: widening participation in further education.** Coventry: Further Education Funding Committee, 1997.

FURTHER EDUCATION UNIT. **Assessment, Quality and Competence: Staff Training Issues for NCVQ.** Londres: Further Education Unit, 1986.

FURTHER EDUCATION UNIT/MANPOWER SERVICES COMMISSION. **Investing in change: an appraisal of staff development needs for the delivery of Modernised Occupational Training.** Londres: Further Education Unit, 1986.

HAWLEY, Jo. **European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning.** Country Report: UK (England, Wales and Northern Ireland). Luxemburgo: CEDEFOP. 2010

LEITCH, Sandy. **Prosperity for All in the Global Economy-World Class Skills: Final Report.** Londres: The Stationery Office, 2006.

- MANPOWER SERVICES COMMISSION. **Adult training in Britain**. Sheffield: MSC, 1985.
- MANPOWER SERVICES COMMISSION. **Training for Jobs**. Sheffield: MSC, 1984.
- MANPOWER SERVICES COMMISSION. **Open Tech Task Group Report**. Sheffield: MSC, 1982.
- MARSDEN, Joel, DICKINSON, Peter. **Final Report: International Evidence Review on Co-funding for Training**. Londres: Department for Business, Innovation and Skills, 2013.
- MCKENZIE, Stuart. **Recognising and recording progress and achievement (RARPA) in non-accredited learning in adult and community learning: a preliminary report**. London Centre for Excellence in Teacher Training, Institute of Education, University of London, 2009.
- OFQUAL. **Withdrawing the Regulatory Arrangements for the QCF.**. Londres: Ofqual, 2014.
- PATRIGNANI, Pietro; CONLON, Gavan. **The long term effect of vocational qualifications on labour market outcomes**. Londres: Dept. for Business Innovation and Skills, 2011.
- Qualification and Curriculum Authority. **VET Policy Report: United Kingdom: progress in the policy priority areas for Vocational Education and Training**. Londres: QCA, 2008.
- RICHARD, Doug. **The Richard review of apprenticeships**. London : Stationery Office, 2012.
- SIMOSKO, Susan. **Accreditation of Prior Learning**. Sheffield, Londres: Trainig Agency/Employment Department, 1990.
- SIMS, David; GOLDEN, Sarah. **The Learning Process in NVQ and SVQ Delivery**. London: Stationery Office, 1996.
- TOLLEY, Harry; MURPHY, R. **The Validity and Transferability of NVQs in the Workplace**. Londres: DfEE, 2000.
- WHITEHEAD, Nigel. **Review of adult vocational qualifications in England**. London: Stationery Office, 2013.
- WOLF, Alison. **Review of vocational education: the Wolf report**. London: Stationery Office, 2011.



**APÊNDICE C - Linha do tempo com as principais mudanças na educação e formação profissional a partir da década de 1980**

- 1979** – Eleição de Margareth Thatcher, candidata do Partido Conservador, como Primeira-ministra.
- 1981** – Criação do *New Training Initiative*, pela *Manpower Services Commission* (MSC).
- 1986** – Publicação do *White Paper Working Together: Education and Training*, que propõe o desenvolvimento um novo tipo de certificação.
- 1986** – Publicação do *Review of Vocational Qualifications: A report by the working group*.
- 1986** – Criação do *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ).
- 1989** – Extinção do MSC e criação da *Trainig Agency*.
- 1990** – Eleição do Primeiro-ministro John Major, pelo Partido Conservador.
- 1990** – Extinção da *Training Agency* e absorção de suas atividades pelo *Training and Enterprise Council* (TEC).
- 1995** – Criação do *Department for Education and Employment* (DfEE) a partir da junção do *Department for Education* e o *Department of Employment*.
- 1997** – Eleição de Tony Blair, vinculado ao Partido Trabalhista, como Primeiro-ministro.
- 1997** – Criação da *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA).
- 2000** – Publicação do Código de práticas do NVQ pelo QCA. O documento estabelece as formas como as organizações devem ser credenciadas para ofertar o NVQ.
- 2001** – Até este ano 3.2 milhões de certificados do NVQ foram emitidos nacionalmente, Dentre estes, 60% localizados no nível 2 de aprendizagem e 19% no nível 3.
- 2002** – Criação do *Sector Skills Councils* (SSC).
- 2003** – Estabelecimento do *National Qualification Framework*.
- 2006** – Publicação do Relatório de Leitch, *Prosperity for All in the Global Economy: World class skills*.
- 2007** – Eleição de Gordon Brown como Primeiro-ministro, pelo Partido Trabalhista.
- 2007** – Substituição do DfES pelo *Department for Children, Schools and Families* (DCSF) e pelo *Department for Innovation, Universities and Skills* (DIUS).
- 2008** – Criação do *Office of the Qualifications and Examinations Regulation* (Ofqual).
- 2008** – Extinção do *National Vocational Qualifications* e criação do *Qualification and Credit Framework*.
- 2009** – Criação da *Skills Funding Agency* (SFA).

**2009** – Extinção do DIUS, com sua responsabilidade assumida pelo *Department of Business Innovation and Skills* (BIS).

**2009** – Extinção do QCA, com suas funções assumidas pelo *Qualifications and Curriculum Development Agency* (QCDA).

**2010** – O candidato da coalização dos partidos Conservador e Liberal-Democrata, Gordon Brown assume o cargo de Primeiro-ministro.

**2010** – O DCSF é transformado em Department for Education (DfE).

**2010** – Extinção do QCA e suas responsabilidades são assumidas pelo QCDA and Ofqual.

**2015** – Extinção do *Qualification and Credit Framework*.

**APÊNDICE D** – Certificados do *Qualification and credit framework* divididos por níveis e propósitos<sup>108</sup>

**Tabela 1** - Número de QCF por nível de habilidades

<b>Nível</b>	<b>Quantidade de QCF</b>
Entry	2175
1	2549
2	5536
3	4668
4	1167
5	503
6	193
7	152
8	3

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaborado pela autora.

**Tabela 2** - Número de QCFs por propósito

<b>Propósito</b>	<b>Quantidade de QCF</b>
Nenhum	32
A	1892
B	6673
C	2793
D	4869
E	687

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaborado pela autora.

**Tabela 3** - Número de QCF com o propósito D por nível

<b>Nível</b>	<b>Quantidade de QCF</b>
Entry	45
1	233
2	1786
3	1928
4	564
5	221
6	56
7	36
8	0

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaborado pela autora.

<sup>108</sup> Os dados apresentados neste Apêndice foram consultados no site < <http://register.ofqual.gov.uk/>> no dia 22/12/2014

APÊNDICE E – Certificados do *Qualification and credit framework* divididos por áreas ocupacionais<sup>109</sup>

**Tabela 4 - QCF disponíveis por áreas ocupacionais**

<b>(Continua)</b>	
<b>Áreas ocupacionais</b>	<b>Quantidade</b>
1. Health, Public Services and Care	
1.1 Medicine and Dentistry	5
1.2 Nursing and subjects and vocations allied to medicine	24
1.3 Health and social care	1202
1.4 Public services	475
1.5 Child development and well-being	155
2. Science and Mathematics	
2.1 Science	82
2.2 Mathematics and statistics	3
3. Agriculture, Horticulture and Animal Care	
3.1 Agriculture	114
3.2 Horticulture and forestry	317
3.3 Animal care and veterinary science	208
3.4 Environmental Conservation	85
4. Engineering and Manufacturing Technologies	
4.1 Engineering	666
4.2 Manufacturing Technologies	721
4.3 Transportation Operations and Maintenance	468
5. Construction, Planning and the Built Environment	
5.1 Architecture	0
5.2 Building and Construction	1082
5.3 Urban, Rural and regional planning	1
6. Information and Communication Technology	
6.1 ICT Practitioners	119
6.2 ICT for Users	243
7. Retail and Commercial Enterprise	
7.1 Retailing and Wholesaling	320
7.2 Warehousing and Distribution	227
7.3 Service Enterprises	978
7.4 Hospitality and Catering	611
8. Leisure, Travel and Tourism	
8.1 Sport, Leisure and Recreation	640
8.2 Travel and Tourism	105

<sup>109</sup> Os dados apresentados neste Apêndice foram consultados no site < <http://register.ofqual.gov.uk/>> no dia 22/12/2014

**Tabela 4 - QCF disponíveis por áreas ocupacionais**

<b>(Conclusão)</b>	
<b>Áreas ocupacionais</b>	<b>Quantidade</b>
9. Arts, Media and Publishing	
9.1 Performing Arts	536
9.2 Crafts, Creative Arts and Design	512
9.3 Media and Communication	231
9.4 Publishing and Information Services	23
10. History, Philosophy and Theology	
10.1 History	0
10.2 Archaeology and Archaeological Sciences	2
10.3 Philosophy	0
10.4 Theology and religious studies	20
11. Social Sciences	
11.1 Geography	0
11.2 Sociology and social policy	7
11.3 Politics	0
11.4 Economics	0
11.5 Anthropology	0
12. Languages, Literature and Culture	
12.1 Languages, Literature and Culture of the British Isles	68
12.2 Other Languages, Literature and Culture	825
12.3 Linguistics	0
13. Education and Training	
13.1 Teaching and Lecturing	709
13.2 Direct Learning Support	273
14. Preparation for Life and Work	
14.1 Foundations For Learning and Life	2168
14.2 Preparation for work	904
15. Business, Administration and Law	
15.1 Accounting and Finance	261
15.2 Administration	481
15.3 Business Management	809
15.4 Marketing and Sales	196
15.5 Law and Legal Services	70
<b>Total</b>	<b>16946</b>

**APÊNDICE F** – Certificados do *Qualification and credit framework* divididos por classificação setorial

**Tabela 5** – Número de QCF por Classificação setorial

Classificação Setorial	Quantidade
1. Health, Public Services and Care	1861
2. Science and Mathematics	85
3. Agriculture, Horticulture and Animal Care	724
4. Engineering and Manufacturing Technologies	1855
5. Construction, Planning and the Built Environment	1083
6. Information and Communication Technology	362
7. Retail and Commercial Enterprise	2136
8. Leisure, Travel and Tourism	745
9. Arts, Media and Publishing	1302
10. History, Philosophy and Theology	22
11. Social Sciences	7
12. Languages, Literature and Culture	893
13. Education and Training	982
14. Preparation for Life and Work	3072
15. Business, Administration and Law	1817

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaboração da autora. Acesso em: 22/12/2014.

**Tabela 6** – QCFs emitidos por setor no Reino Unido entre outubro de 2012 e setembro de 2013<sup>110</sup>

**(Continua)**

Sector Subject Area	Total Achievements
1. Health, Public Services and Care	810.000
2. Science and Mathematics	157.100
3. Agriculture, Horticulture and Animal Care	84.800
4. Engineering and Manufacturing Technologies	289.800
5. Construction, Planning and the Built Environment	225.100
6. Information and Communication Technology	310.500
7. Retail and Commercial Enterprise	535.500
8. Leisure, Travel and Tourism	462.900

<sup>110</sup> Os dados apresentados na tabela 6 foram disponibilizados pelo *Department for Business, Innovation & Skills* em 27 de março de 2014, com base em informações fornecidas pelo *Department for Education* e pela Ofqual. Os dados disponibilizados pela Ofqual, por sua vez, são baseados em informações fornecidas por 78 dos 151 *Awarding bodies* em funcionamento no Reino Unido. Fonte: <[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/298334/vocational-qualifications-1213.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/298334/vocational-qualifications-1213.pdf)>.

**Tabela 6 – QCFs emitidos por setor no Reino Unido entre outubro de 2012 e setembro de 2013**

<b>(Conclusão)</b>	
<b>Sector Subject Area</b>	<b>Total Achievements</b>
9. Arts, Media and Publishing	347.800
10. History, Philosophy and Theology	29.100
11. Social Sciences	300
12. Languages, Literature and Culture	77.300
13. Education and Training	95.700
14. Preparation for Life and Work	946.000
15. Business, Administration and Law	639.500
<b>Total UK QCF Qualifications</b>	<b>5.011.400</b>

Fonte: DBIS, 2014.

**Tabela 7 - Áreas ocupacionais do QCF com critério D**

<b>Classificação Setorial</b>	<b>Quantidade</b>
1. Health, Public Services and Care	675
2. Science and Mathematics	32
3. Agriculture, Horticulture and Animal Care	205
4. Engineering and Manufacturing Technologies	995
5. Construction, Planning and the Built Environment	555
6. Information and Communication Technology	49
7. Retail and Commercial Enterprise	756
8. Leisure, Travel and Tourism	124
9. Arts, Media and Publishing	91
10. History, Philosophy and Theology	2
11. Social Sciences	0
12. Languages, Literature and Culture	245
13. Education and Training	539
14. Preparation for Life and Work	9
15. Business, Administration and Law	592

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaboração da autora. Acesso em: 22/12/2014.

**APÊNDICE G** – Certificados do *Qualification and credit framework* divididos por método de avaliação<sup>111</sup>

**Tabela 8** - QCF por critério de avaliação

<b>Forma de Avaliação</b>	<b>Quantidade</b>
Aural examination	779
Coursework	3329
E-assessment	1795
Multiple choice examination	3161
Oral examination	2037
Portfolio of evidence	13309
Practical demonstration assigment	6574
Practical examination	2220
Task-based controlled assessment	1956
Written examination	2224

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaboração da autora.

**Tabela 9** - QCF com o propósito D por critério de avaliação

<b>Forma de avaliação</b>	<b>Quantidade</b>
Aural examination	72
Coursework	533
E-assessment	454
Multiple choice examination	818
Oral examination	597
Portfolio of evidence	4428
Practical demonstration assigment	1646
Practical examination	521
Task-based controlled assessment	513
Written examination	580

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaboração da autora.

<sup>111</sup> Os dados apresentados neste Apêndice foram consultados no site < <http://register.ofqual.gov.uk/>> no dia 22/12/2014



**APÊNDICE H** – Certificados do *Qualification and credit framework* classificados no setor de *Building and Construction*<sup>112</sup>

**Tabela 10** – Número de QCFs na subárea de *Building and Construction* por nível

Nível	Quantidade
Entry	32
1	182
2	494
3	308
4	30
5	10
6	23
7	3
8	0

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaboração da autora.

**Tabela 11** – Número de QCFs na subárea de *Building and Construction* por propósito

Propósito	Quantidade
Nenhum	16
A	9
B	420
C	36
D	555
E	46

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaboração da autora.

**Tabela 12** - QCF na área de *Building and Construction* com propósito D por nível

Nível	Quantidade
Entry	0
1	17
2	277
3	216
4	17
5	5
6	20
7	3
8	0

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaboração da autora.

<sup>112</sup> Os dados apresentados neste Apêndice foram consultados no site < <http://register.ofqual.gov.uk/>> no dia 22/12/2014

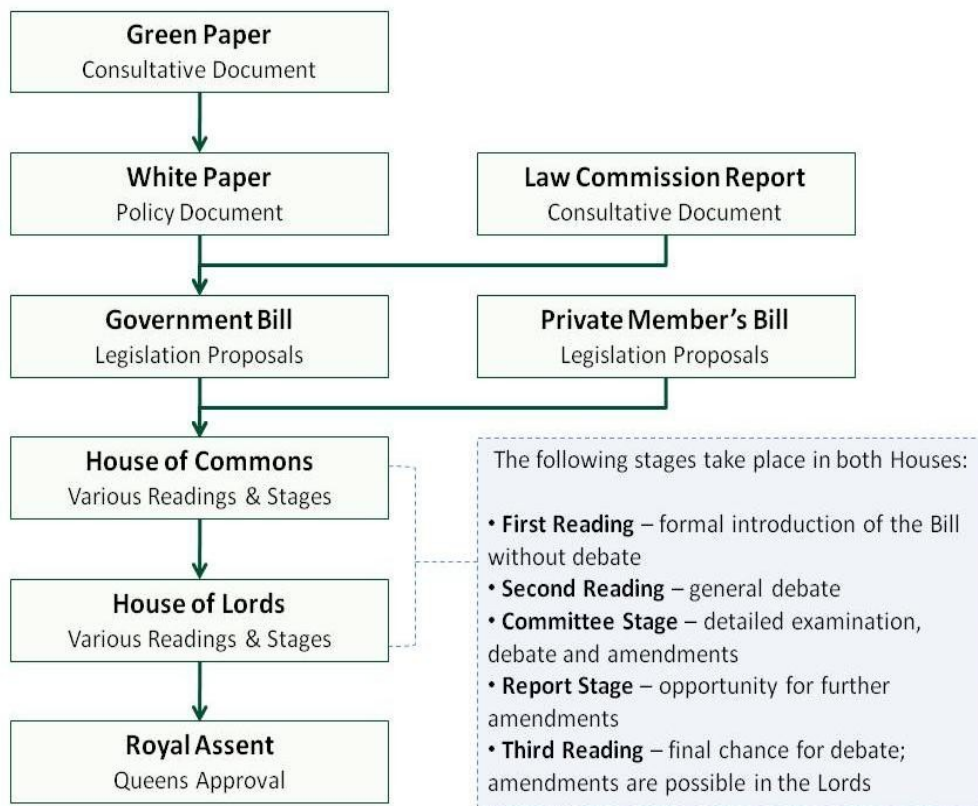
**Tabela 13** - QCF na área de *Building and Construction* com o propósito D por nível por critério de avaliação

<b>Critério de avaliação</b>	<b>Quantidade</b>
Aural examination	2
Coursework	15
E-assessment	33
Multiple choice examination	97
Oral examination	27
Portfolio of evidence	510
Practical demonstration/ assignment	103
Practical examination	51
Task-based controlled assessment	26
Written examination	54

Fonte: Banco de dados da Ofqual. Elaboração da autora.

## ANEXOS

### ANEXO A – Estágios da elaboração de leis no Reino Unido

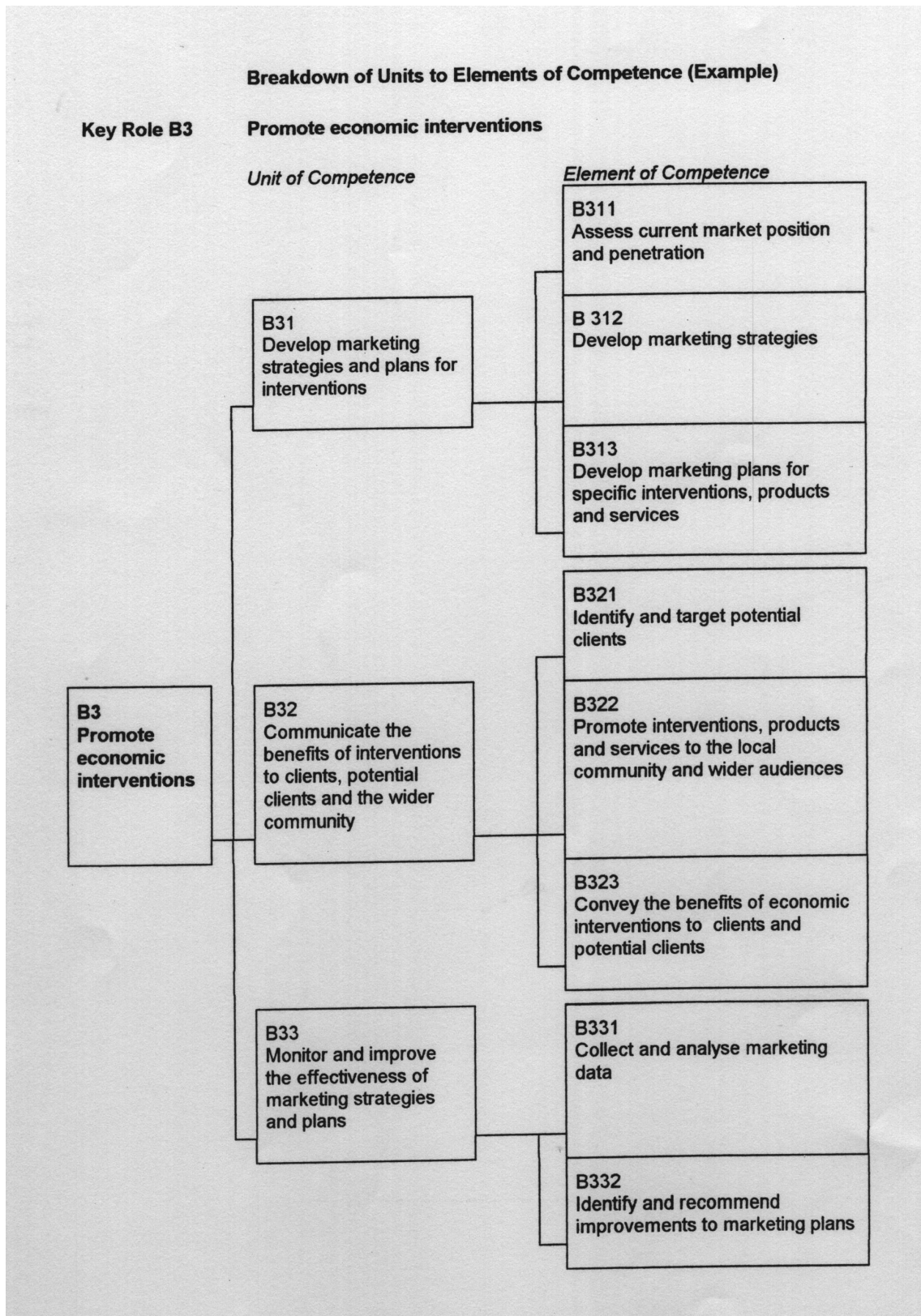


**Fonte:** University of London. **Understanding UK Legislation.** SOAS Library: research guides. Londres: University of London. Agosto, 2012

**Green Papers** – Predem os *White Papers* e são documentos consultivos que apresentam as propostas do governo que ainda estão em fase de implementação. Comentários são enviados por pessoas ou órgãos dentro do período pré-estabelecido para consulta.

**White Papers** – Publicados após os *Green Papers*, definem as políticas de governo após o período de consulta.

ANEXO B – Modelo de unidade do National Vocational Qualification



**Example of an Element of Competence (Occupational Standard)**

**B323 Convey the benefits of interventions, products and services to clients and potential clients**

***Performance Criteria***

- (a) the needs and concerns of potential clients are identified and appropriate arguments are used to influence the client to take advantage of relevant services
- (b) the characteristics and benefits of appropriate products and services are accurately summarised and the benefits which the potential client may gain from specific services are highlighted in a manner which maintains goodwill and trust
- (c) potential clients are given adequate opportunities to ask questions and seek clarification and any concerns are addressed promptly and directly and used further to explore the benefits that potential clients can gain
- (d) where potential clients express interest, appropriate follow up action is agreed and implemented promptly
- (e) appropriate details of the contact and any follow up action agreed are accurately recorded
- (f) accurate and complete information is provided at a time and location convenient to the potential client and in a suitable manner, pace and style which promotes goodwill and maximises client understanding
- (g) information is current, accurate and relevant to the needs and interests of the potential client
- (h) targeted potential clients are regularly contacted and provided with additional, relevant information on products and services

***Range Indicators***

- 1. Business needs in relation to: strategy and planning; financial management; accessing funding (public and private); sales and marketing (including exporting); product and service development; quality management; innovation, technology and work organisation; recruiting, managing and developing people; purchasing; property; accessing information, knowledge and expertise.
- 2. Individual needs in relation to: education, training and lifetime learning; jobs and careers guidance; increasing physical accessibility to job and training opportunities; income level; child and elder care; overcoming discrimination; housing; quality of life
- 3. Concerns of clients: financial cost; opportunity cost; attitude to external assistance; risks
- 4. Benefits of services: improved business performance; improved skill levels, career or income prospects; improved quality of life; cost savings; time savings; reduced risks
- 5. Follow up action: personal appointments (on client or own premises); referral to specialist resource
- 6. Selling situation: in person; telephone

Fonte: HOLMES, Leonard Michael. **Agents and Agencies in employment-oriented local economic development**. Londres: Projeto Leonardo Da Vinci, 1998. Disponível em: <[http://www.re-skill.org.uk/fueva/fuev\\_a3.htm](http://www.re-skill.org.uk/fueva/fuev_a3.htm)>. Acesso em: 15/11/2014

## ANEXO C – Níveis de habilidade do NVQ

### **Nível 1: Básico**

Qualifications at this level should accommodate both those that match a minimum job requirement, and those designed as an entry to employment for programmes such as YTS.

They will typically include the ability to perform a minimum number of work activities, within realistic time constraints to specified standards (usually under supervision and in a restricted range of working conditions and contexts) necessary for employment in a specified group of activities or occupations and may be preparatory to the development of further employment competence.

Awards at this level will be appropriate for some jobs and occupations where the requirements are limited.

Where competence at this level is designed as an entry to employment it should be based upon a foundation of broad-based vocational education and training, with emphasis on core skills, personal effectiveness and planned work experience.

### **Nível 2: Padrão**

Qualifications at this level will be awarded for competences needed for many occupations whose requirements are significant but which are primarily of a routine and predictable character. They will indicate ability to perform at normal rates and performance levels, common work related activities to specified standards including some activities that may be complex and difficult.

The minimum standard of qualifications at this level should ensure competent performance in an extended range of contexts under both normal and difficult working conditions with minimum guidance and induction. Amongst the competences achieved should be some that are transferable from one context to another thus allowing the individual to make connections between tasks and to demonstrate a degree of flexibility in adapting to new situations. Awards at this level will be appropriate for many common jobs and occupations.

### **Nível 3: Avançado**

Qualifications at this level will be awarded for competences needed for occupations which are not of a routine character and which may require application in a variety of context and roles.

They will indicate ability to perform a broad range of workrelated activities, including many that are complex, difficult and non-routine, appropriate to sustaining regular processes and outputs, to specified standards.

The minimum standards of qualifications at this level will be those appropriate to occupations which include those that require or have in the past required at least a full apprenticeship. The skills achieved at this level may be of such a nature as to indicate capability in supervisory and junior management roles, or to progress into, advanced further education and training. Awards at this level will be appropriate for many skilled jobs and occupations.

#### **Nível 4: Superior**

Qualifications at this level will be awarded for competences needed for occupations with specialist or supervisory or professional requirements and which need the capacity to adapt to major job role changes whilst maintaining full accountability and responsibility for personal outputs and those of others. They will indicate

ability to perform a comprehensive range of complex, difficult and often specialised work related activities, appropriate to the designing and planning of products, services, operations and processes, to specified standards and/or to undertake the training and the supervision of others to satisfying employers' and customers' needs.

The minimum standards of qualifications at this level will be appropriate to complex, specialist and supervisory functions and for those occupations where education and training needs are presently met by Higher National awards plus, where appropriate, additional skills, understanding and ability in application needed for the trainee to be regarded as competent or their equivalent. The skills achieved at this level may be sufficiently extensive to indicate capability for senior management.

#### **Acima do nível 4: Profissional**

The present remit of the National Council does not extend to awarding qualifications above level 4. However, the Government has invited the Council to consult with appropriate professions and other bodies on how higher levels of professional qualifications can best be articulated within the proposed National Vocational Qualification framework and to report back to the Government on its proposals for levels above level 4 in the light of consultation. The Council looks forward to these consultations and anticipates support to extend the National Vocational Qualification framework after consultation and Government approval.

The National Council wishes to build upon existing arrangements for education and training relating to occupations above level 4 in considering any future proposals to extend the National Vocational Qualification framework. It sees the relevant professional bodies as partners in implementing levels above 4 and the need for further discussions with them and other interests before proposals for the number and purposes of levels above 4 are decided.

**Fonte:** NCVQ. National Council for Vocational Qualification. **The National Vocational Qualification Framework.** Londres: NCVQ, 1987. p. 11 -13



**ANEXO D – Níveis de habilidades do Qualification and Credit Framework**

**(Continua)**

<b>Level</b>	<b>Summary</b>	<b>Knowledge and understanding</b>	<b>Application and action</b>	<b>Accountability</b>
Entry level	Entry 1 recognises progress along a continuum that ranges from the most elementary of achievements to beginning to make use of skills, knowledge or understanding that relate to the immediate environment.			
	Achievement at Entry 2 reflects the ability to make use of skills, knowledge and understanding to carry out simple, familiar tasks and activities with guidance.	Use knowledge or understanding to carry out simple, familiar activities  Know the steps needed to complete simple activities	Carry out simple, familiar tasks and activities  Follow instructions or use rehearsed steps to complete tasks and activities	With appropriate guidance begin to take some responsibility for the outcomes of simple activities  Actively participate in simple and familiar activities
	Achievement at Entry 3 reflects the ability to make use of skills, knowledge and understanding to carry out structured tasks and activities in familiar contexts, with appropriate guidance where needed.	Use knowledge or understanding to carry out structured tasks and activities in familiar contexts  Know and understand the steps needed to complete structured tasks and activities in familiar contexts	Carry out structured tasks and activities in familiar contexts  Be aware of the consequences of actions for self and others	With appropriate guidance take responsibility for the outcomes of structured activities  Actively participate in activities in familiar contexts
Level 1	Achievement at level 1 reflects the ability to use relevant knowledge, skills and procedures to complete routine tasks. It includes responsibility for completing tasks and procedures subject to direction or guidance.	Use knowledge of facts, procedures and ideas to complete well-defined, routine tasks  Be aware of information relevant to the area of study or work	Complete well-defined routine tasks  Use relevant skills and procedures  Select and use relevant information  Identify whether actions have been effective	Take responsibility for completing tasks and procedures subject to direction or guidance as needed

(Continua)

Level 2	Achievement at level 2 reflects the ability to select and use relevant knowledge, ideas, skills and procedures to complete well-defined tasks and address straightforward problems. It includes taking responsibility for completing tasks and procedures and exercising autonomy and judgement subject to overall direction or guidance.	Use understanding of facts, procedures and ideas to complete well-defined tasks and address straightforward problems  Interpret relevant information and ideas  Be aware of the types of information that are relevant to the area of study or work	Complete well-defined, generally routine tasks and address straightforward problems  Select and use relevant skills and procedures  Identify, gather and use relevant information to inform actions  Identify how effective actions have been	Take responsibility for completing tasks and procedures  Exercise autonomy and judgement subject to overall direction or guidance
Level 3	Achievement at level 3 reflects the ability to identify and use relevant understanding, methods and skills to complete tasks and address problems that, while well defined, have a measure of complexity. It includes taking responsibility for initiating and completing tasks and procedures as well as exercising autonomy and judgement within limited parameters. It also reflects awareness of different perspectives or approaches within an area of study or work.	Use factual, procedural and theoretical understanding to complete tasks and address problems that, while well defined, may be complex and non-routine  Interpret and evaluate relevant information and ideas  Be aware of the nature of the area of study or work  Have awareness of different perspectives or approaches within the area of study or work	Address problems that, while well defined, may be complex and non-routine  Identify, select and use appropriate skills, methods and procedures  Use appropriate investigation to inform actions  Review how effective methods and actions have been	Take responsibility for initiating and completing tasks and procedures, including, where relevant, responsibility for supervising or guiding others  Exercise autonomy and judgement within limited parameters

(Continua)

Level 4	Achievement at level 4 reflects the ability to identify and use relevant understanding, methods and skills to address problems that are well defined but complex and non-routine. It includes taking responsibility for overall courses of action as well as exercising autonomy and judgement within fairly broad parameters. It also reflects understanding of different perspectives or approaches within an area of study or work	Use practical, theoretical or technical understanding to address problems that are well defined but complex and non-routine  Analyse, interpret and evaluate relevant information and ideas  Be aware of the nature and approximate scope of the area of study or work  Have an informed awareness of different perspectives or approaches within the area of study or work	Address problems that are complex and non-routine while normally fairly well defined  Identify, adapt and use appropriate methods and skills  Initiate and use appropriate investigation to inform actions  Review the effectiveness and appropriateness of methods, actions and results	Take responsibility for courses of action, including, where relevant, responsibility for the work of others  Exercise autonomy and judgement within broad but generally well-defined parameters
Level 5	Achievement at level 5 reflects the ability to identify and use relevant understanding, methods and skills to address broadly-defined, complex problems. It includes taking responsibility for planning and developing courses of action as well as exercising autonomy and judgement within broad parameters. It also reflects understanding of different perspectives, approaches or schools of thought and the reasoning behind them.	Use practical, theoretical or technological understanding to find ways forward in broadly-defined, complex contexts  Analyse, interpret and evaluate relevant information, concepts and ideas  Be aware of the nature and scope of the area of study or work	Address broadly-defined, complex problems  Determine, adapt and use appropriate methods and skills  Use relevant research or development to inform actions	Take responsibility for planning and developing courses of action, including, where relevant, responsibility for the work of others  Exercise autonomy and judgement within broad parameters

(Continua)

		Understand different perspectives, approaches or schools of thought and the reasoning behind them	Evaluate actions, methods and results	
Level 6	Achievement at level 6 reflects the ability to refine and use relevant understanding, methods and skills to address complex problems that have limited definition. It includes taking responsibility for planning and developing courses of action that are able to underpin substantial change or development, as well as exercising broad autonomy and judgement. It also reflects an understanding of different perspectives, approaches or schools of thought and the theories that underpin them.	<p>Refine and use practical, conceptual or technological understanding to create ways forward in contexts where there are many interacting factors</p> <p>Critically analyse, interpret and evaluate complex information, concepts and ideas</p> <p>Understand the context in which the area of study or work is located</p> <p>Be aware of current developments in the area of study or work</p> <p>Understand different perspectives, approaches or schools of thought and the theories that underpin them</p>	<p>Address problems that have limited definition and involve many interacting factors</p> <p>Determine, refine, adapt and use appropriate methods and skills</p> <p>Use and, where appropriate, design relevant research and development to inform actions</p> <p>Evaluate actions, methods and results and their implications</p>	<p>Take responsibility for planning and developing courses of action that are capable of underpinning substantial changes or developments</p> <p>Initiate and lead tasks and processes, taking responsibility, where relevant, for the work and roles of others</p> <p>Exercise broad autonomy and judgement</p>

(Continua)

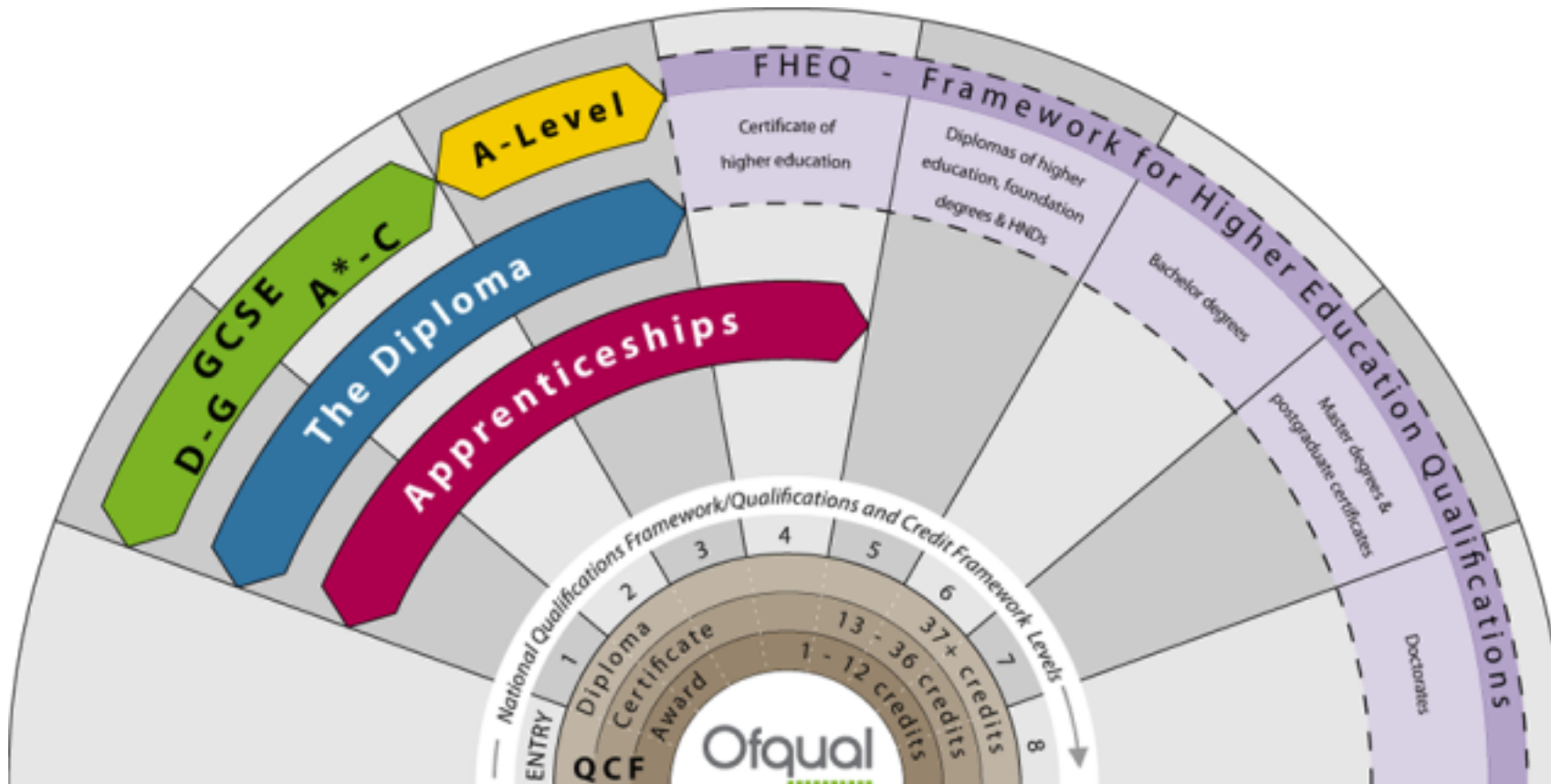
Level 7	Achievement at level 7 reflects the ability to reformulate and use relevant understanding, methodologies and approaches to address problematic situations that involve many interacting factors. It includes taking responsibility for planning and developing courses of action that initiate or underpin substantial change or development, as well as exercising broad autonomy and judgement. It also reflects an understanding of relevant theoretical and methodological perspectives, and how they affect their area of study or work.	Reformulate and use practical, conceptual or technological understanding to create ways forward in contexts where there are many interacting factors	Conceptualise and address problematic situations that involve many interacting factors	Take responsibility for planning and developing courses of action that initiate or underpin substantial changes or developments
		Critically analyse, interpret and evaluate complex information, concepts and theories to produce modified conceptions	Determine and use appropriate methodologies and approaches	Exercise broad autonomy and judgement across a significant area of work or study
		Understand the wider contexts in which the area of study or work is located	Design and undertake research, development or strategic activities to inform the area of work or study, or produce organisational or professional change	Initiate and lead complex tasks and processes, taking responsibility, where relevant, for the work and roles of others
		Understand current developments in the area of study or work	Critically evaluate actions, methods and results and their short- and long-term implications	
		Understand different theoretical and methodological perspectives and how they affect the area of study or work		

(Continua)

Level 8	<p>Achievement at level 8 reflects the ability to develop original understanding and extend an area of knowledge or professional practice. It reflects the ability to address problematic situations that involve many complex, interacting factors through initiating, designing and undertaking research, development or strategic activities. It involves the exercise of broad autonomy, judgement and leadership in sharing responsibility for the development of a field of work or knowledge or for creating substantial professional or organisational change. It also reflects a critical understanding of relevant theoretical and methodological perspectives and how they affect the field of knowledge or work.</p>	<p>Develop original practical, conceptual or technological understanding to create ways forward in contexts that lack definition and where there are many complex, interacting factors</p> <p>Critically analyse, interpret and evaluate complex information, concepts and theories to produce new knowledge and theories</p> <p>Understand and reconceptualise the wider contexts in which the field of knowledge or work is located</p> <p>Extend a field of knowledge or work by contributing original knowledge and thinking</p> <p>Exercise critical understanding of different theoretical and methodological perspectives and how they affect the field of knowledge or work.</p>	<p>Conceptualise and address problematic situations that involve many complex, interacting factors</p> <p>Formulate and use appropriate methodologies and approaches</p> <p>Initiate, design and undertake research, development or strategic activities that extend the field of work or knowledge or result in significant organisational or professional change</p> <p>Critically evaluate actions, methods and results and their short- and long-term implications for the field of work or knowledge and its wider context</p>	<p>Take responsibility for planning and developing courses of action that have a significant impact on a field of work or knowledge, or result in substantial organisational or professional change</p> <p>Exercise broad autonomy, judgement and leadership as a leading practitioner or scholar sharing responsibility for the development of a field of work or knowledge, or for substantial organisational or professional change</p> <p>Take responsibility for the advancement of professional practice</p>
---------	--	--	---	--

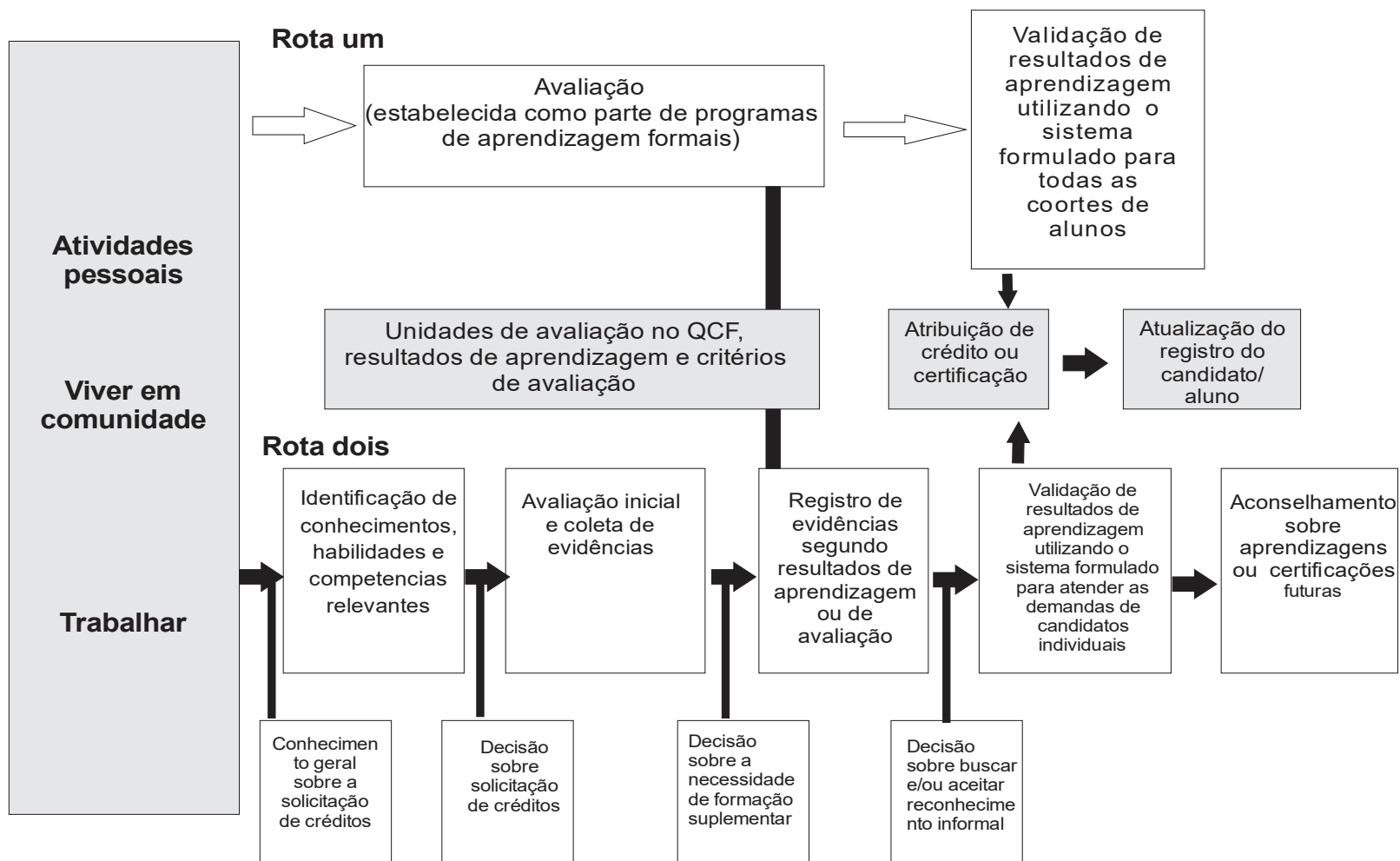
Fonte: OFQUAL. A Consultation on Withdrawing the Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework. Londres: Ofqual, 2014.

ANEXO E – Equivalência do Qualification Credit Framework



Fonte: <https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/compare-different-qualification-levels>. Acesso em: 25/01/2012.

ANEXO F – Rotas para Reconhecimento de saberes no *Qualification and Credit Framework*



FONTE: QCF. *Claiming credit Guidance on the recognition of prior learning within the Qualifications and Credit Framework*. Londres: QCDA, 2010c (tradução nossa).



## Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction) (6560-02)

July 2013 Version 2.0

Candidate Logbook/Work-Based Evidence  
Record – Mandatory Units

## **About City & Guilds**

As the UK's leading vocational education organisation, City & Guilds is leading the talent revolution by inspiring people to unlock their potential and develop their skills. We offer over 500 qualifications across 28 industries through 8500 centres worldwide and award around two million certificates every year. City & Guilds is recognised and respected by employers across the world as a sign of quality and exceptional training.

## **City & Guilds Group**

The City & Guilds Group operates from three major hubs: London (servicing Europe, the Caribbean and Americas), Johannesburg (servicing Africa), and Singapore (servicing Asia, Australia and New Zealand). The Group also includes the Institute of Leadership & Management (management and leadership qualifications), City & Guilds Land Based Services (land-based qualifications), the Centre for Skills Development (CSD works to improve the policy and practice of vocational education and training worldwide) and Learning Assistant (an online e-portfolio).

## **Copyright**

The content of this document is, unless otherwise indicated, © The City and Guilds of London Institute and may not be copied, reproduced or distributed without prior written consent. However, approved City & Guilds centres and candidates studying for City & Guilds qualifications may photocopy this document free of charge and/or include a PDF version of it on centre intranets on the following conditions:

- centre staff may copy the material only for the purpose of teaching candidates working towards a City & Guilds qualification, or for internal administration purposes
- candidates may copy the material only for their own use when working towards a City & Guilds qualification

The *Standard Copying Conditions* (see the City & Guilds website) also apply.

Please note: National Occupational Standards are not © The City and Guilds of London Institute. Please check the conditions upon which they may be copied with the relevant Sector Skills Council.

Published by City & Guilds, a registered charity established to promote education and training

Every effort has been made to ensure that the information contained in this publication is true and correct at the time of going to press. However, City & Guilds' products and services are subject to continuous development and improvement and the right is reserved to change products and services from time to time. City & Guilds cannot accept liability for loss or damage arising from the use of information in this publication.

## **City & Guilds**

# Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction) (6560-02)



---

Version 2.0  
July 2013

## Candidate Logbook/Work-Based Evidence Record – Mandatory Units

<b>Qualification title</b>	<b>City &amp; Guilds qualification number</b>	<b>Qualification Accreditation Number (QAN)</b>
Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction)	6560-02	600/7852/2

[www.cityandguilds.com](http://www.cityandguilds.com)

<b>Version and date</b>	<b>Change detail</b>	<b>Section</b>
V2 July 2013	Reference to being observed in the workplace on several occasions has been deleted	Final page of each unit

# Contents

<b>1</b>	<b>About your Candidate Logbook/Work-Based Evidence Record</b>
1.1	Contact details
1.2	Introduction to the logbook
<b>2</b>	<b>About your approved centre</b>
<b>3</b>	<b>About candidates</b>
<b>4</b>	<b>Qualification assessment</b>
4.1	Before you start your qualification
4.2	The assessment process
<b>5</b>	<b>Using your logbook</b>
5.1	Candidate job profile
5.2	Units
5.3	Skill scan/initial assessment – mandatory units
5.4	Tracking Document
5.5	On site assessment plan/feedback
5.6	On site observation report
5.7	Professional discussion supplementary evidence sheet
5.8	Oral questioning supplementary evidence sheet
5.9	Photographic supplementary evidence
5.10	Work-based recorder/expert witness details
5.11	Assessor continuation sheet
5.12	Signature Sheet
<b>Unit 101</b>	<b>Conforming to general health, safety and welfare in the Workplace</b>
<b>Unit 218</b>	<b>Conforming to productive working practices in the workplace</b>
<b>Unit 608</b>	<b>Moving, handling and storing resources in the workplace</b>
<b>Unit 671</b>	<b>Preparing backgrounds to receive wall and/or floor tiling in the workplace</b>
<b>Unit 708</b>	<b>Tiling wall and floor surfaces in the workplace</b>
<b>Appendix 1</b>	<b>Summary of City &amp; Guilds assessment policies</b>

# 1 About your Candidate Logbook/Work-Based Evidence Record



## 1.1 Contact details

<b>Candidate name</b>	
<b>Candidate address</b>	
<b>Centre name</b>	
<b>Centre number</b>	
<b>Programme start date</b>	
<b>City &amp; Guilds registration number</b>	
<b>Date of registration with City &amp; Guilds</b>	

This Candidate Logbook/Work-Based Evidence Record is your personal achievement in practical work carried out mostly in the workplace and knowledge assessments achieved. It may not be possible to replace this document, therefore it should be kept in good condition and in a safe place to be used by you to record your progress.

Once completed, you must keep this portfolio for a period of three years. During this time your training centre can request that you submit your portfolio to them. This will be returned to you.

Keep a record of relevant contact details in the space provided below. You may find it helpful to make a note of phone numbers and e-mail addresses here.

<b>Your Assessor(s)</b>	
<b>Internal Quality Assurer (IQA)</b>	
<b>Quality Consultant (QC)</b>	

## 1.2 Introduction to the logbook

This logbook will help you complete the units in **Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction) (6560-02)**. It contains forms you can use to record your evidence of what you have done.

This Logbook contains the **5 mandatory units** only. The optional units can be found in a zip file on the City & Guilds Website. You should discuss and agree with your assessor/tutor which of these units you are going to work towards.

### **About City & Guilds**

City & Guilds is your awarding body for this qualification. City & Guilds is the UK's leading awarding body for vocational qualifications.

Information about City & Guilds and our qualifications is available on our website **[www.cityandguilds.com](http://www.cityandguilds.com)**.

## 2 About your approved centre

### Types of approved centres

Assessment for your qualification will be carried out at your centre. Your centre may be your place of work, a college, training provider or a combination of these.

City & Guilds approves centres to offer their qualifications and regularly monitors them to make sure they meet our quality standards and follow our assessment policies.

### Centre responsibilities

Your centre is responsible for the administration of your qualification. Centre staff will:

- register you with City & Guilds
- give you your City & Guilds enrolment number
- apply for your certificate(s) when you have completed your qualification or units.

Centres are also responsible for supporting you as you work towards your NVQ. Centres will:

- carry out an initial assessment with you
- tell you about any learning or training (and resources) you will need to help you complete your qualification
- provide an induction programme to explain how the assessment process works
- produce an assessment plan for you.

### Assessment roles

The following people at your centre will help you achieve your qualification.

#### The Assessor

The assessor is the person you will have the most contact with as you work towards your qualification. Your assessor will:

- help you identify any training you need
- agree an assessment plan with you
- help you plan and organise your workload and evidence
- observe you carrying out your job in the workplace over a period of time
- ask you questions about the work you do
- make decisions about your evidence
- judge when you are competent and meet the national standards
- give you feedback about your evidence and competence.

You may have more than one assessor depending on which units of the qualification you take.

#### The Internal Quality Assurer (IQA)

The Internal Quality Assurer (IQA) maintains the quality of assessment within the centre.



## **The Work-Based Recorder/Expert Witness**

The role of the work-based recorder/expert witness is to:

- observe you carrying out work activities
- take photographs as evidence of work carried out
- authenticate work based recordings and testimonies
- ensure all work meets current industrial standards
- ensure all work is carried out in a safe manner
- be in regular communication with your assessor to evaluate your performance on site
- try to make sure you get the relevant work experience needed to meet the criteria of your NVQ
- provide support, guidance and motivation to help you complete your NVQ successfully

### 3 About candidates

#### **Candidate role and responsibilities**

Your responsibilities as a City & Guilds candidate are to:

- provide your centre with your personal details so you can be registered with City & Guilds
- participate in an initial assessment and induction
- agree a personal assessment plan with your assessor
- collect and organise your evidence as agreed in your assessment plan
- attend regular meetings with your assessor to discuss your progress and to amend your plan when required
- meet with other centre and City & Guilds staff to talk about your qualification and evidence
- make sure you understand and comply with health and safety law and regulations.

Your centre **may** ask you to agree and sign a learning contract with them to show how you will be assessed for your qualification.

#### **Learner registration number**

Make sure you keep a note of your unique City & Guilds registration number on the front page of this logbook.

#### **Moving to a new centre**

If you change jobs or move to a new centre before you complete your qualification, you may be able to complete it at a new centre. Ask your centre to apply for any certificates of unit credit for you before you leave, and add them to your records.

A new centre will need your candidate enrolment number, your assessment records and evidence to help you complete your qualification.

## **4 Qualification assessment**

### **4.1 Before you start your qualification**

#### **Initial assessment**

Before you start work on your qualification you will meet with your assessor to discuss what you need to do to complete your qualification. This can include:

- checking you are taking the right qualification level
- checking you have chosen suitable units
- identifying any training or learning you will need to help you gain your qualification
- agreeing an assessment plan
- signing a learning contract.

#### **Skill scan**

As part of this meeting, you will discuss the skills and knowledge you may already have, and decide how this can be used towards your qualification. This process is sometimes called a skill scan. There is a Skill Scan Form in this logbook you can use to record the skills you may already have.

## 4.2 The assessment process

Once you have chosen your units you will make and agree an assessment plan with your assessor. This will show:

- the units the plan covers
- when you will be assessed
- where the assessment will take place
- what you will be doing
- what evidence you will produce
- who will assess you.

The plan should also indicate the methods of assessment to be used to collect your evidence. Evidence can include:

- direct observation in the workplace by a qualified assessor
- witness testimony of work carried out by you in the workplace written by an expert witness
- questioning – this could be verbal, written or computer based
- other evidence which can include photographs or personal accounts.

### **Assessment requirements**

Site Observations (SO) should be conducted in the workplace by your Assessor. For individual criteria not directly observed, evidence of your ability to complete a number of different tasks to confirm competence must be recorded.

### **Types of evidence**

SO = Site Observation

OQ = Oral Question

WQ = Written Question & Answer

WT = Witness Testimony

PS = Photographic Supplementary

PD = Professional Discussion

The following people at your centre will explain the assessment and recording process and help you achieve your unit(s).

### **The assessor/tutor**

The assessor/tutor is the person you will have the most contact with as you work towards your unit(s). You may have more than one assessor/tutor depending on which unit(s) you take or you may be assessed by a person who is not your tutor.

### **The Internal Quality Assurer (IQA)**

The IQA maintains the quality of assessment within the centre.

### **The Qualification Consultant (QC)**

The QC works for City & Guilds and helps to ensure that your centre meets the required standards for quality and assessment.

## 5 Using your logbook

### Recording forms

This logbook contains all of the forms you and your assessor will need to plan, review and organise your evidence. Your assessor will be able to help you decide which forms you need to complete and help you fill them in.

### Candidate job profile

You can use this form to record your personal details if you don't already have a Candidate Résumé/ CV.

### Skill scan/Initial assessment

This can be used to record the skills and knowledge you may already have. This may be part of your initial assessment.

### Overall unit sign-off

You can use this form to log your achievement of the units for the whole qualification including completion of assignments and online assessment

### On-site assessment plan/feedback

You and your assessor will use this form to plan each assessment session. Your assessor will use this form to give feedback on the task. It will also enable you and your assessor to plan what actions need to be done before the next session.

### On-site observation report

Your assessor will complete during observation. You will both sign this as a true record.

### Professional discussion supplementary evidence sheet

To be completed by you, your work-based recorder or another witness to evidence meeting assessment criteria that could not be signed off during direct observation with your assessor.

### Oral questioning supplementary evidence sheet

Your assessor will use this form to log any additional questions and answers asked during observation or to mop up any missing evidence.

### Photographic supplementary evidence

Use this form to include a photo and brief description of the task being carried out.

### Work-based recorder details

To be completed by your work-based recorders to confirm occupational competence.

### Assessor briefing and report continuation sheet

Additional space for your assessor to make notes

### Signature sheet

This is used to record the details of staff that will provide you with witness testimony.

### Units

These record where the evidence you produce meets the requirements of the unit. You should give each piece of evidence an evidence reference number.

**Please photocopy these forms as many times as required to log the evidence.**

## 5.1 Candidate job profile



If you already have your own CV you can use that instead of this form.

<b>Candidate name:</b>	
<b>Assessor:</b>	
<b>Place of work:</b>	

**Outline of job role:**

**Previous roles & responsibilities relevant to the qualification:**

### Previous qualification and training relevant to the qualification

<b>Qualification/Training</b>	<b>Where achieved</b>	<b>Date achieved</b>	<b>Grade</b>

## 5.2 Units

To achieve the **Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction) (6560-02)**, you must achieve a total of **31** credits. **31** credits must come from the mandatory units listed below. Additional credits may be achieved from the elective units available, but will not count towards the overall qualification.

Unit No.	UAN	Unit Level	Unit title	Credits	GLH
<b>Mandatory units</b>					
101	A/503/1170	1	Conforming to general health, safety and welfare in the workplace;	2	7
218	J/503/1169	2	Conforming to productive working practices in the workplace;	3	10
608	F/503/1171	2	Moving, handling and storing resources in the workplace;	5	17
671	J/503/2547	2	Preparing backgrounds to receive wall and/or floor tiling in the workplace;	8	27
708	L/503/2548	2	Tiling wall and floor surfaces in the Workplace;	13	43
<b>Elective units</b>					
296	A/503/2559	2	Laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces in the workplace	12	40
705	R/600/8102	2	Slinging and signalling the movement of loads (secondary role) in the workplace	8	27

### 5.3 Skill scan/initial assessment – mandatory units



Qualification title: **Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor**

Qual No: **6560-02**

**Tiling (Construction)**

Candidate name: \_\_\_\_\_

Unit	Duties	Examples	Training required
<b>101</b>	<b>Conforming to general health, safety and welfare in the workplace</b>		
	Comply with all workplace health, safety and welfare legislation requirements		
	Recognise hazards associated with the workplace that have not been previously controlled and report them in accordance with organisational procedures		
	Comply with organisational policies and procedures to contribute to health, safety and welfare		
	Work responsibly to contribute to workplace health, safety and welfare whilst carrying out work in the relevant occupational area		
	Comply with and support all organisational security arrangements and approved procedures		
<b>218</b>	<b>Conforming to productive working practices in the workplace</b>		
	Communicate with others to establish productive work practices		
	Follow organisational procedures to plan the sequence of work		
	Maintain relevant records in accordance with the organisational procedures		
<b>608</b>	Maintain good working relationships when conforming to productive working practices		
	<b>Moving, handling and storing resources in the workplace</b>		



	Comply with given information when moving, handling and/or storing resources		
	Know how to comply with relevant legislation and official guidance when moving, handling and/or storing resources		
	Maintain safe working practices when moving, handling and/or storing resources		
	Select the required quantity and quality of resources for the methods of work to move, handle and/or store occupational resources		
	Prevent the risk of damage to occupational resources and surrounding environment when moving, handling and/or storing resources		
	Complete the work within the allocated time when moving, handling and/or storing resources		
	Comply with the given occupational resource information to move, handle and/or store resources to the required guidance		
<b>671</b>	<b>Preparing backgrounds to receive wall and/or floor tiling in the workplace</b>		
	Interpret the given information relating to the work and resources when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling.		
	Know how to comply with relevant legislation and official guidance when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling.		
	Maintain safe working practices when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling.		
	Select the required quantity and quality of resources for the methods of work to prepare backgrounds for wall and/or floor tiling.		
	Minimise the risk of damage to the work and surrounding area when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling.		
	Complete the work within the allocated time when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling.		
	Comply with the given contract information to prepare backgrounds for wall and/or floor tiling to the required specification.		
<b>708</b>	<b>Tiling wall and floor surfaces in the workplace</b>		
	Interpret the given information relating to the work and resources when tiling wall and floor surfaces		

	Know how to comply with relevant legislation and official guidance when tiling wall and floor surfaces		
	Maintain safe working practices when tiling wall and floor surfaces		
	Select the required quantity and quality of resources for the methods of work to tile wall and floor surfaces		
	Minimise the risk of damage to the work and surrounding area when tiling wall and floor surfaces		
	Complete the work within the allocated time when tiling wall and floor surfaces		
	Comply with the given contract information to tile wall and floor surfaces to the required specification		

## 5.4 Tracking Document



To achieve the **Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction) (6560-02)**, you must achieve a total of **31** credits. **31** credits must come from the mandatory units listed below. Additional credits may be achieved from the elective units available, but will not count towards the overall qualification.

City & Guilds unit no.	Unit level	Unit title	Credits	Unit achieved Yes/No	Date
<b>Mandatory units</b>					
101	1	Conforming to general health, safety and welfare in the workplace	2		
218	2	Conforming to productive working practices in the workplace	3		
608	2	Moving, handling and storing resources in the workplace	5		
671	2	Preparing backgrounds to receive wall and/or floor tiling in the workplace	8		
708	2	Tiling wall and floor surfaces in the workplace	13		
<b>Elective units</b>					
296	2	Laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces in the workplace	12		
705	2	Slinging and signalling the movement of loads (secondary role) in the workplace	8		

## 5.5 On site assessment plan/feedback

<b>Portfolio evidence reference:</b>	
--------------------------------------	--

<b>Candidate name:</b>		<b>Date:</b>	
------------------------	--	--------------	--

Candidate prepared for assessment	Yes / No	Candidate requires support	Yes / No
Candidate briefed on appeals procedure	Yes / No	Support required	Yes / No

Assessment location/address and postcode:

Type of work to be carried out:

Assessor feedback:  
(Use Assessor continuation sheet if required)

Forward Planning:

Candidate signature:		Date:
Assessor name:	Assessor signature:	Date:
IQA name:	IQA signature:	Date:

## 5.6 On site observation report



Portfolio evidence reference:

<b>Candidate name:</b>	<input type="text"/>	<b>Date:</b>	<input type="text"/>
------------------------	----------------------	--------------	----------------------

Candidate prepared for assessment	Yes / No	Candidate requires support	Yes / No
Candidate briefed on appeals procedure	Yes / No	Support required	Yes / No

### Assessment location/address and postcode:

Learning Outcome Reference	Assessor observation:  (Use Assessor continuation sheet if required)
-------------------------------	--

Candidate signature:		Date:
Assessor name:	Assessor signature:	Date:
IQA name:	IQA signature:	Date:

Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction) (6560-02)

## 5.7 Professional discussion supplementary evidence sheet



<b>Unit number:</b>		<b>Portfolio evidence reference:</b>	
<b>Candidate name:</b>		<b>Date:</b>	

Completed by: (please tick)

**Candidate:**       **Work-based Recorder**       **Witness**

<b>Learning outcome reference</b>	<b>Written evidence:</b>

Reading taken (eg flow rates, pressure, temperature):

<b>Candidate signature:</b>	<b>Date:</b>
<b>Assessor/Work-Based Recorder name:</b>	<b>Date:</b>
<b>Assessor/Work-Based Recorder signature:</b>	<b>Date:</b>
<b>IQA name:</b>	<b>IQA signature:</b>
	<b>Date:</b>

Level 2 NVQ Certificate in Wall and Floor Tiling (Construction) (6560-02)



## 5.9 Photographic supplementary evidence



<b>Unit number:</b>		<b>Portfolio evidence reference:</b>	
<b>Candidate name:</b>		<b>Date:</b>	

Brief description of task being carried out in the photograph (to be completed by the candidate):

(Attach photo in this box)

Where the photograph was taken:

<b>Candidate signature:</b>		<b>Date:</b>
<b>Assessor name:</b>	<b>Assessor signature:</b>	<b>Date:</b>
<b>IQA name:</b>	<b>IQA signature:</b>	<b>Date:</b>



## 5.10 Work-based recorder/expert witness details



If a work-based recorder/expert witness is to be used to confirm your competence in the workplace (system to be agreed by assessor) then to meet the requirements of the construction industry qualification assessment strategy (as agreed by the key industry bodies) he/she must be occupationally competent, endorsed by the employer the IQA or the assessor. The designated work-based recorder should ordinarily be your immediate work supervisor. It is recognised that over the lifetime of the qualification you may be allocated more than one work-based recorder. The requirements detailed below therefore **must** be completed by each work-based recorder allocated to you.

I confirm I am suitably experienced or qualified in line with the industry requirements for work-based recorders detailed above. I acknowledge that I will only counter sign documentation requested by the candidate where to my knowledge only the candidate has completed the work and on the understanding that the work has been carried out to a commercially acceptable standard.

<b>Work-Based Recorder name:</b>	
Work-Based Recorder signature:	Date:

I confirm that I am suitably experienced or qualified in line with the industry requirements for work-based recorders detailed above. I acknowledge that I will only counter sign documentation requested by the candidate where to my knowledge only the candidate has completed the work and on the understanding that the work has been carried out to a commercially acceptable standard.

<b>Work-Based Recorder name:</b>	
Work-Based Recorder signature:	Date:

I confirm that I am suitably experienced or qualified in line with the industry requirements for work-based recorders detailed above. I acknowledge that I will only counter sign documentation requested by the candidate where to my knowledge only the candidate has completed the work and on the understanding that the work has been carried out to a commercially acceptable standard.

<b>Work-Based Recorder name:</b>	
Work-Based Recorder signature:	Date:

### 5.11 Assessor continuation sheet

On site assessment plan/feedback

On site observation

<b>Portfolio evidence reference:</b>	
--------------------------------------	--

<b>Candidate name:</b>		<b>Date:</b>	
------------------------	--	--------------	--

Candidate signature:		Date:
Assessor name:	Assessor signature:	Date:
IQA name:	IQA signature:	Date:



## Unit 101

## Conforming to general health, safety and welfare in the work

2 credits

Level: 1

UAN: A/503/1170

### Unit aim:

This unit is about awareness of relevant current statutory requirements and official guidance, responsibilities, to self and of welfare, personal behaviour and security in the workplace.

\*PER – Portfolio evidence reference    SO – Site observation    OQ – Oral question    WQ – Written question    WT – Witness Testimony  
PS – Product supplementary    PD – Professional discussion

**Assessment criteria that are practical activities are highlighted in bold.**

1. Comply with all workplace health, safety and welfare legislation requirements.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>1.1 comply with information from workplace inductions and any health, safety and welfare briefings attended relevant to the occupational area</b>							
<b>1.2 use health and safety control equipment safely to carry out the activity in accordance with legislation and organisational requirements</b>							
<b>1.3 Comply with:</b>							
<b>a. statutory requirements</b>							
<b>b. safety notices and warning notices displayed within the workplace and/or on equipment</b>							

1.4 state why and when health and safety control equipment, identified by the principles of protection, should be used relating to types, purpose and limitations of each type, the work situation, occupational use and the general work environment, in relation to:							
a. collective protective measures							
b. Personal Protective Equipment (PPE)							
c. Respiratory Protective Equipment (RPE)							
d. Local Exhaust Ventilation (LEV)							
1.5 state how the health and safety control equipment relevant to the work should be used in accordance with the given instructions							
1.6 state which types of:							
a. health, safety and welfare legislation							
b. notices and warning signs are relevant to the occupational area and associated equipment							
1.7 state why:							
a. health, safety and welfare legislation							
b. notices and warning signs are relevant to the occupational area and associated equipment							
1.8 state how to comply with control measures that have been identified by risk assessments and safe systems of work.							
<b>2. Recognise hazards associated with the workplace that have not been previously controlled and report them in accord</b>							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>2.1 report any hazards created by changing circumstances within the workplace in accordance with organisational procedures</b>							
2.2 list typical hazards associated with the work environment and occupational area in relation to:							
a. resources							

b. substances							
c. asbestos							
d. equipment							
e. obstructions							
f. storage							
g. services							
h. work activities							
2.3 list the current Health and Safety Executive top ten safety risks							
2.4 list the current Health and Safety Executive top five health risks							
2.5 state how changing circumstances within the workplace could cause hazards							
2.6 state the methods used for reporting changed circumstances, hazards and incidents in the workplace.							
<b>3. Comply with organisational policies and procedures to contribute to health, safety and welfare.</b>							
<b>You must be able to:</b>	<b>*PER</b>	<b>SO</b>	<b>OQ</b>	<b>WQ</b>	<b>WT</b>	<b>PS</b>	<b>PD</b>
<b>3.1 interpret and comply with given instructions to maintain safe systems of work and quality working practices</b>							
<b>3.2 contribute to discussions by offering/providing feedback relating to health, safety and welfare</b>							
<b>3.3 contribute to the maintenance of workplace welfare facilities in accordance with workplace welfare procedures</b>							
<b>3.4 safely store health and safety control equipment in accordance with given instructions</b>							
<b>3.5 dispose of waste and/or consumable items in accordance with legislation</b>							
3.6 state the organisational policies and procedures for health, safety and welfare, in relation to:							
a. dealing with accidents and emergencies associated with the work and							

environment							
b. methods of receiving or sourcing information							
c. reporting							
d. stopping work							
e. evacuation							
f. fire risks and safe exit procedures							
g. consultation and feedback							
3.7 state the appropriate types of fire extinguishers relevant to the work							
3.8 state how and when the different types of fire extinguishers are used in accordance with legislation and official guidance.							
<b>4. Work responsibly to contribute to workplace health, safety and welfare whilst carrying out work in the relevant occupation</b>							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>4.1 demonstrate behaviour which shows personal responsibility for general workplace health, safety and welfare</b>							
4.2 state how personal behaviour demonstrates responsibility for general workplace health, safety and welfare, in relation to:							
a. recognising when to stop work in the face of serious and imminent danger to self and/or others							
b. contributing to discussions and providing feedback							
c. reporting changed circumstances and incidents in the workplace							
d. complying with the environmental requirements of the workplace							
4.3 give examples of how the behaviour and actions of individuals could affect others within the workplace.							

5. Comply with and support all organisational security arrangements and approved procedures.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>5.1 provide appropriate support for security arrangements in accordance with approved procedures:</b>							
a. <b>during the working day</b>							
b. <b>on completion of the day's work</b>							
c. <b>for unauthorised personnel (other operatives and the general public)</b>							
d. <b>for theft</b>							
5.2 state how security arrangements are implemented in relation to:							
a. the workplace							
b. the general public							
c. site personnel							
d. resources.							



## Unit 101      Conforming to general health, safety and welfare in the work Declaration

I confirm that the evidence supplied for the above unit is authentic and a true representation of my own work. The work log carried out during my normal work duties.

<b>Candidate name:</b>	
<b>Candidate signature:</b>	
<b>Date:</b>	

I confirm that this candidate has achieved all the requirements of this unit with the evidence listed. Assessment was conducted under conditions and context, and is valid, authentic, reliable, current and sufficient.

<b>Assessor name:</b>	
<b>Assessor signature:</b>	
<b>Date:</b>	

<b>IQA name:</b>	
<b>IQA signature:</b>	
<b>Date:</b>	

## Unit 218

## Conforming to productive working practices in the workplace

3 credits

Level: 2

UAN: J/503/1169

### Unit aim:

The aim of this unit is to provide you with an awareness of:

- productive communication with line management, colleagues and customers
- interpreting information
- planning and carrying out productive work practices
- working with others or as an individual

\*PER – Portfolio evidence reference    SO – Site observation    OQ – Oral question    WQ – Written question    WT – Witness Testimony

PS – Product supplementary    PD – Professional discussion

**Assessment criteria that are practical activities are highlighted in bold.**

1. Communicate with others to establish productive work practices.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
1.1 <b>communicate in an appropriate manner with line management, colleagues and/or customers to ensure that work is carried out productively</b>							
1.2 describe the different methods of communicating with:							
a. line management							
b. colleagues							
c. customers							
1.3 describe how to use different methods of communication to ensure that the work carried out is productive.							

2. Follow organisational procedures to plan the sequence of work.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>2.1 interpret relevant information from organisational procedures in order to plan the sequence of work</b>							
<b>2.2 plan the sequence of work, using appropriate resources, in accordance with organisational procedures to ensure work is completed productively</b>							
2.3 describe how organisational procedures are applied to ensure work is planned and carried out productively, in relation to:							
a. using resources for own and other's work requirements							
b. allocating appropriate work to employees							
c. organising the work sequence							
d. reducing carbon emissions							
2.4 describe how to contribute to zero/low carbon work outcomes within the built environment.							
3. Maintain relevant records in accordance with the organisational procedures.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>3.1 complete relevant documentation according to the occupation as required by the organisation</b>							
3.2 describe how to complete and maintain documentation in accordance with organisational procedures, in relation							
a. job cards							
b. worksheets							
c. material/resource lists							
d. time sheets							
3.3 explain the reasons for ensuring documentation is completed clearly and within given timescales.							
4. Maintain good working relationships when conforming to productive working practices.							

You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
4.1 <b>carry out work productively, to the agreed specification, in conjunction with line management, colleagues, customers and/or other relevant people involved in the work to maintain good working relationships</b>							
4.2 <b>apply the principles of equality and diversity and respect the needs of individuals when communicating and working with others</b>							
4.3 describe how to maintain good working relationships, in relation to :							
a. individuals							
b. customer and operative							
c. operative and line management							
d. own and other occupations							
4.4 describe why it is important to work effectively with:							
a. line management							
b. colleagues							
c. customers							
4.5 describe how working relationships could have an effect on productive working							
4.6 describe how to apply principles of equality and diversity when communicating and working with others.							

## Unit 218      Conforming to productive working practices in the workplace

### Declaration

I confirm that the evidence supplied for the above unit is authentic and a true representation of my own work. The work log carried out during my normal work duties.

<b>Candidate name:</b>	
<b>Candidate signature:</b>	
<b>Date:</b>	

I confirm that this candidate has achieved all the requirements of this unit with the evidence listed. Assessment was conducted under conditions and context, and is valid, authentic, reliable, current and sufficient.

<b>Assessor name:</b>	
<b>Assessor signature:</b>	
<b>Date:</b>	

<b>IQA name:</b>	
<b>IQA signature:</b>	
<b>Date:</b>	

## Unit 608

## Moving, handling and storing resources in the workplace

5 credits

Level: 2

UAN: F/503/1171

### Unit aim:

The aim of this unit is to provide you with the skills and knowledge required to:

- interpret information
- adopt safe and healthy working practices
- select aids or equipment to move, handle or store occupational resources
- move, handle and store occupational resources to maintain useful condition.

\*PER – Portfolio evidence reference    SO – Site observation    OQ – Oral question    WQ – Written question    WT – Witness Testimony

PS – Product supplementary    PD – Professional discussion

**Assessment criteria that are practical activities are highlighted in bold.**

1. Comply with given information when moving, handling and/or storing resources.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>1.1 interpret the given information relating to moving, handling and/or storing resources, relevant to the give occupation</b>							
<b>1.2 interpret the given information relating to the use and storage of lifting aids and equipment</b>							
1.3 describe the different types of technical, product and regulatory information, their source and how they are interpret							

1.4 state the organisational procedures developed to report and rectify inappropriate information and unsuitable resourc how they are implemented							
1.5 describe how to obtain information relating to using and storing lifting aids and equipment.							
2. Know how to comply with relevant legislation and official guidance when moving, handling and/or storing resources.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
2.1 describe your responsibilities under current legislation and official guidance whilst working:							
a. in the workplace							
b. in confined spaces							
c. below ground level							
d. at height							
e. with tools and equipment							
f. with materials and substances							
g. with movement/storage of materials							
h. by manual handling and mechanical lifting							
2.2 describe the organisational security procedures for tools, equipment and personal belongings in relation to:							
a. site							
b. workplace							
c. company							
d. operative							
2.3 explain what the accident reporting procedures are and who is responsible for making the reports							
2.4 state the appropriate types of fire extinguishers relevant to the work							
2.5 describe how and when the different types of fire extinguishers, relevant to the given occupation, are used in accord with legislation and official guidance.							

3. Maintain safe working practices when moving, handling and/or storing resources.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
3.1 use health and safety control equipment safely to carry out the activity in accordance with legislation and organisational requirements when moving, handling and/or storing resources							
3.2 use lifting aids safely as appropriate to the work							
3.3 protect the environment in accordance with safe working practices as appropriate to the work							
3.4 explain why and when health and safety control equipment, identified by the principles of protection, should be used to moving, handling and/or storing resources, and the types, purpose and limitations of each type, the work situation occupational use and the general work environment, in relation to:							
a. collective protective measures							
b. Personal Protective Equipment (PPE)							
c. Respiratory Protective Equipment (RPE)							
d. Local Exhaust Ventilation (LEV)							
3.5 describe how the health and safety control equipment relevant to the work should be used in accordance with the given instructions							
3.6 state how emergencies should be responded to in accordance with organisational authorisation and personal skills involved with:							
a. fires							
b. spillages							
c. injuries							
d. other task-related hazards.							
4. Select the required quantity and quality of resources for the methods of work to move, handle and/or store occupation							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
4.1 select the relevant resources to be moved, handled and/or stored,							



<b>associated with own work</b>							
4.2 describe the characteristics, quality, uses, sustainability, limitations and defects associated with the occupational resources in relation to:							
a. lifting and handling aids							
b. container(s)							
c. fixing, holding and securing systems							
4.3 describe how the resources should be handled and how any problems associated with the resources are reported							
4.4 explain why the organisational procedures have been developed and how they are used for the selection of required resources							
4.5 describe any potential hazards associated with the resources and methods of work.							
<b>5. Prevent the risk of damage to occupational resources and surrounding environment when moving, handling and/or storage</b>							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>5.1 protect occupational resources and their surrounding area from damage in accordance with safe working practices and organisational procedures</b>							
<b>5.2 dispose of waste and packaging in accordance with legislation</b>							
<b>5.3 maintain a clean work space when moving, handling or storing resources</b>							
5.4 describe how to protect work from damage and the purpose of protection in relation to:							
a. general workplace activities							
b. other occupations							
c. adverse weather conditions							
5.5 explain why the disposal of waste should be carried out safely in accordance with:							
a. environmental responsibilities							
b. organisational procedures							
c. manufacturers' information							
d. statutory regulations							
e. official guidance.							
<b>6. Complete the work within the allocated time when moving, handling and/or storing resources. You must be able to:</b>							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD

6.1 <b>demonstrate completion of the work within the allocated time</b>							
6.2 state the purpose of the work programme and explain why deadlines should be kept in relation to:							
a. progress charts, timetables and estimated times							
b. organisational procedures for reporting circumstances which will affect the work programme.							
<b>7. Comply with the given occupational resource information to move, handle and/or store resources to the required guidance</b>							
<b>You must be able to:</b>							
	<b>*PER</b>	<b>SO</b>	<b>OQ</b>	<b>WQ</b>	<b>WT</b>	<b>PS</b>	<b>PD</b>
7.1 <b>demonstrate the following work skills when moving, handling and/or storing occupational resources:</b>							
a. <b>moving</b>							
b. <b>positioning</b>							
c. <b>storing</b>							
d. <b>securing and/or using lifting aids</b>							
e. <b>kinetic lifting techniques</b>							
7.2 <b>move, handle and/or store occupational resources to meet product information and organisational require relating to three of the following:</b>							
a. <b>sheet material</b>							
b. <b>loose material</b>							
c. <b>bagged or wrapped material</b>							
d. <b>fragile material</b>							
e. <b>tools and equipment</b>							
f. <b>components</b>							
g. <b>liquids</b>							
7.3 describe how to apply safe work practices, follow procedures, report problems and establish the authority needed to them when moving, handling and/or storing occupational resources							
7.4 describe the needs of other occupations when moving, handling and/or storing resources.							

## Unit 608 Moving, handling and storing resources in the workplace

### Declaration

I confirm that the evidence supplied for the above unit is authentic and a true representation of my own work. The work log carried out during my normal work duties.

<b>Candidate name:</b>	
<b>Candidate signature:</b>	
<b>Date:</b>	

I confirm that this candidate has achieved all the requirements of this unit with the evidence listed. Assessment was conducted under conditions and context, and is valid, authentic, reliable, current and sufficient.

<b>Assessor name:</b>	
<b>Assessor signature:</b>	
<b>Date:</b>	

<b>IQA name:</b>	
<b>IQA signature:</b>	
<b>Date:</b>	

## Unit 671      Preparing backgrounds to receive wall and/or floor tiling in the workplace

8 credits

Level: 2

UAN: J/503/2547

### Unit aim:

The aim of this unit is to provide you with the skills and knowledge required to:

- interpret information
- adopt safe and healthy working practices
- selecting materials, components and equipment
- preparing new and/or existing solid and manufactured board backgrounds to receive wall and/or floor tiling.

\*PER – Portfolio evidence reference      SO – Site observation      OQ – Oral question      WQ – Written question      WT – Witness Testimony  
 PS – Product supplementary      PD – Professional discussion

**Assessment criteria that are practical activities are highlighted in bold.**

1. Interpret the given information relating to the work and resources when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
1.1 interpret and extract relevant information from:							
a. drawings							
b. specifications							
c. job details							
d. method statements							

e. risk assessments							
f. Control of Substances Hazardous to Health (COSHH) assessments							
g. manufacturers' information							
<b>1.2 comply with information and/or instructions derived from risk assessments and method statements</b>							
1.3 state the organisational procedures developed to report and rectify inappropriate information and unsuitable resour and how they are implemented							
1.4 describe different types of information, their source and how they are interpreted in relation to:							
a. drawings							
b. specifications							
c. job details							
d. method statements							
e. risk assessments							
f. COSHH assessments							
g. manufacturers' information							
h. wall and floor tiling recommendations.							
<b>2. Know how to comply with relevant legislation and official guidance when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling</b>							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
2.1 describe your responsibilities under current legislation and official guidance whilst working:							
a. in the workplace							
b. at height							
c. with tools and equipment							
d. with materials and substances							
e. with movement/storage of materials							
f. by manual handling and mechanical lifting.							

2.2 describe the organisational security procedures for tools, equipment and personal belongings in relation to:							
a. site							
b. workplace							
c. company							
d. operative							
2.3 explain what the accident reporting procedures are and who is responsible for making reports.							
<b>3. Maintain safe working practices when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling.</b>							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>3.1 use health and safety control equipment safely to carry out the activity in accordance with legislation and organisational requirements when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling</b>							
3.2 explain why and when health and safety control equipment, identified by the principles of protection, should be used relating to preparing backgrounds for wall and/or floor tiling, and the types, purpose and limitations of each type, the work situation and general work environment, in relation to:							
a. collective protective measures							
b. Personal Protective Equipment (PPE)							
c. Respiratory Protective Equipment (RPE)							
d. Local Exhaust Ventilation (LEV)							
3.3 describe how the relevant health and safety control equipment should be used in accordance with the given instructions							
3.4 state how emergencies should be responded to in accordance with organisational authorisation and personal skills when involved with:							
a. fires							
b. spillages							
c. injuries							

d. other task-related hazards.								
4. Select the required quantity and quality of resources for the methods of work to prepare backgrounds for wall and/or floor tiling								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
<b>4.1 select resources associated with own work in relation to:</b>								
a. materials								
b. components								
c. accessories								
d. tools								
e. equipment								
4.2 describe the characteristics, quality, uses, limitations and defects associated with the resources in relation to:								
a. sand								
b. cement								
c. plaster renders								
d. screeds								
e. trim								
f. bonding/priming agents								
g. waterproofing agents								
h. accessories								
i. hand and/or powered tools and associated equipment								
4.3 describe how the resources should be used correctly and how problems associated with the resources are reported								
4.4 explain why the organisational procedures have been developed and how they are used for the selection of required resources								
4.5 describe any potential hazards associated with the resources and method of work								
4.6 describe how to calculate quantity, length, area and wastage associated with the method/procedure to prepare backgrounds for wall and/or floor tiling.								
5. Minimise the risk of damage to the work and surrounding area when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling.								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
<b>5.1 protect the work and its surrounding area from damage in accordance with safe working practices and organisational procedures</b>								

5.2 minimise damage and maintain a clean work space							
5.3 dispose of waste in accordance with legislation							
5.4 describe how to protect work from damage and the purpose of protection in relation to:							
a. general workplace activities							
b. other occupations							
c. adverse weather conditions							
5.5 explain why the disposal of waste should be carried out safely in accordance with:							
a. environmental responsibilities							
b. organisational procedures							
c. manufacturers' information							
d. statutory regulations							
e. official guidance.							
6. Complete the work within the allocated time when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
6.1 demonstrate completion of the work within the allocated time							
6.2 state the purpose of the work programme and explain why deadlines should be kept in relation to:							
a. types of progress charts, timetables and estimated times							
b. organisational procedures for reporting circumstances which will affect the work programme.							
7. Comply with the given contract information to prepare backgrounds for wall and/or floor tiling to the required specifica							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
7.1 demonstrate the following work skills when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling:							
a. measuring							
b. setting out							



c. stripping							
d. cutting out							
e. removing							
f. making good							
g. applying							
h. finishing							
i. positioning							
j. securing							
k. finishing							
7.2 prepare and apply new and/or existing surfaces (to receive ceramic and natural stone wall and floor tiling to given working instructions for:							
a. brick, block, tiles, concrete and manufactured board surfaces, cement and sand surfaces							
b. application of appropriate accessories							
7.3 safely use:							
a. materials							
b. hand tools							
c. portable power tools							
d. associated equipment							
7.4 safely store the:							
a. materials used when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling							
b. tools used when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling							
c. equipment used when preparing backgrounds for wall and/or floor tiling							
7.5 describe how to apply safe work practices, follow procedures, report problems and establish the authority needed to rectify them, to:							
a. prepare brick, block, tiles, concrete, manufactured board surfaces, membranes and gypsum based surfaces							
b. mix and apply cement and sand renders/screed and plaster renders							
c. mix and apply proprietary material to make good the surfaces							
d. install appropriate accessories							
e. use waterproof decoupling and acoustic membranes							

f. install movement joints							
g. use hand tools, power tools and associated equipment							
h. work at height							
i. use access equipment							
7.6 describe the needs of other occupations and how to effectively communicate within a team when preparing backgrounds for tiling							
7.7 describe how to maintain the tools and equipment used when preparing backgrounds for tiling.							

## **Unit 671      Preparing backgrounds to receive wall and/or floor tiling in the workplace**

### **Declaration**

I confirm that the evidence supplied for the above unit is authentic and a true representation of my own work. The work log carried out during my normal work duties.

<b>Candidate name:</b>	
<b>Candidate signature:</b>	
<b>Date:</b>	

I confirm that this candidate has achieved all the requirements of this unit with the evidence listed. Assessment was conducted under conditions and context, and is valid, authentic, reliable, current and sufficient.

<b>Assessor name:</b>	
<b>Assessor signature:</b>	
<b>Date:</b>	

<b>IQA name:</b>	
<b>IQA signature:</b>	
<b>Date:</b>	

# Unit 708      Tiling wall and floor surfaces in the workplace

13 credits

**Level:** 2

**UAN:** L/503/2548

**Unit aim:**

The aim of this unit is to provide you with the skills and knowledge required to:

- interpret information
- adopt safe and healthy working practices
- selecting materials, components and equipment
- fixing wall and floor tiles to vertical, horizontal and inclined surfaces.

\*PER – Portfolio evidence reference      SO – Site observation    OQ – Oral question    WQ – Written question    WT – Witness Testimony  
 PS – Product supplementary                  PD – Professional discussion

**Assessment criteria that are practical activities are highlighted in bold.**

1. Interpret the given information relating to the work and resources when tiling wall and floor surfaces.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
1.1 interpret and extract relevant information from:							
a. drawings specifications related to the work to be carried out							
b. job details related to the work to be carried out							

c. method statements related to the work to be carried out							
d. risk assessments related to the work to be carried out							
e. Control of Substances Hazardous to Health (COSHH) assessments related to the work to be carried out							
f. manufacturers' information related to the work to be carried out							
<b>1.2 comply with information and/or instructions derived from risk assessments and method statements</b>							
1.3 state the organisational procedures developed to report and rectify inappropriate information and unsuitable resources and how they are implemented							
1.4 describe different types of information, their source and how they are interpreted in relation to:							
a. drawings							
b. specifications							
c. job details							
d. method statements							
e. risk assessments							
f. COSHH assessments							
g. manufacturers' information							
h. wall and floor tiling recommendations.							
<b>2. Know how to comply with relevant legislation and official guidance when tiling wall and floor surfaces.</b>							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
2.1 describe your responsibilities under current legislation and official guidance whilst working:							
a. in the workplace							
b. in confined spaces							
c. at height							
d. with tools and equipment							
e. with materials and substances							

f. with movement/storage of materials							
g. by manual handling and mechanical lifting							
2.2 describe the organisational security procedures for tools, equipment and personal belongings in relation to:							
a. site							
b. workplace							
c. company							
d. operative							
2.3 explain what the accident reporting procedures are and who is responsible for making reports.							
<b>3. Maintain safe working practices when tiling wall and floor surfaces.</b>							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>3.1 use health and safety control equipment safely to carry out the activity in accordance with legislation and organisational requirements when tiling wall and floor surfaces</b>							
3.2 explain why and when health and safety control equipment, identified by the principles of protection, should be used, relating to tiling wall and floor surfaces, and the types, purpose and limitations of each type, the work situation and general work environment, in relation to:							
a. collective protective measures							
b. Personal Protective Equipment (PPE)							
c. Respiratory Protective Equipment (RPE)							
d. Local Exhaust Ventilation (LEV)							
3.3 describe how the relevant health and safety control equipment should be used in accordance with the given instructions							
3.4 state how emergencies should be responded to in accordance with organisational authorisation and personal skills when involved with:							
a. fires							

b. spillages							
c. injuries							
d. other task-related hazards.							
4. Select the required quantity and quality of resources for the methods of work to tile wall and floor surfaces.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
4.1 select resources associated with own work in relation to materials, components, accessories, tools and equipment							
4.2 describe the characteristics, quality, uses, sustainability, limitations and defects associated with the resources in relation to:							
a. wall and floor tiles							
b. grout							
c. adhesives							
d. accessories							
e. hand and/or powered tools							
f. associated equipment							
4.3 describe how the resources should be used correctly and how problems associated with the resources are reported							
4.4 explain why the organisational procedures have been developed and how they are used for the selection of required resources							
4.5 describe any potential hazards associated with the resources and method of work							
4.6 describe how to calculate:							
a. quantity							
b. length							
c. area							
d. wastage associated with the method/procedure to tile wall and floor surfaces.							
5. Minimise the risk of damage to the work and surrounding area when tiling wall and floor surfaces.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>5.1 protect the work and its surrounding area from damage in accordance with safe working practices and organisational procedures</b>							
5.2 minimise damage and maintain a clean work space							
5.3 dispose of waste in accordance with legislation							

5.4 describe how to protect work from damage and the purpose of protection in relation to:								
a. general workplace activities								
b. other occupations								
c. adverse weather conditions								
5.5 explain why the disposal of waste should be carried out safely in accordance with:								
a. environmental responsibilities								
b. organisational procedures								
c. manufacturers' information								
d. statutory regulations and official guidance.								
<b>6. Complete the work within the allocated time when tiling wall and floor surfaces.</b>								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
<b>6.1 demonstrate completion of the work within the allocated time</b>								
6.2 state the purpose of the work programme and explain why deadlines should be kept in relation to:								
a. types of progress charts, timetables and estimated times								
b. organisational procedures for reporting circumstances which will affect the work programme.								
<b>7. Comply with the given contract information to tile wall and floor surfaces to the required specification.</b>								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
<b>7.1 demonstrate the following work skills when tiling wall and floor surfaces:</b>								
<b>a. measuring</b>								
<b>b. setting out</b>								
<b>c. cutting</b>								
<b>d. removing</b>								
<b>e. applying</b>								
<b>f. positioning</b>								
<b>g. securing</b>								
<b>h. finishing</b>								
<b>7.2 fix tiles to vertical, horizontal and inclined surfaces to given working instructions for:</b>								
<b>a. wall and floor surfaces</b>								



<b>b. reveals, cills and soffits (door and/or windows)</b>							
<b>c. floor drainage and outlets</b>							
<b>d. fixture of appropriate accessories</b>							
<b>7.3 safely use materials, hand tools, portable power tools and associated equipment</b>							
<b>7.4 safely store the materials, tools and equipment used when tiling wall and floor surfaces</b>							
7.5 describe how to apply safe work practices, follow procedures, report problems and establish the authority needed to rectify them, to:							
a. fix and finish wall and floor tiles to regular and irregular vertical, horizontal and inclined surfaces, including staircase and landing (new and repair work)							
b. remove existing tiles and prepare background							
c. form reveals, cills and soffits (door and window openings)							
d. form internal and external angles							
e. fix channels/form drainage and outlets							
f. use appropriate accessories							
g. use hand tools, power tools and associated equipment							
h. work at height							
i. use access equipment							
7.6 describe the needs of other occupations and how to effectively communicate within a team when tiling wall and floor surfaces							
7.7 describe how to maintain the tools and equipment used when tiling wall and floor surfaces.							

## Unit 708      Tiling wall and floor surfaces in the workplace

### Declaration

I confirm that the evidence supplied for the above unit is authentic and a true representation of my own work. The work log carried out during my normal work duties.

<b>Candidate name:</b>	
<b>Candidate signature:</b>	
<b>Date:</b>	

I confirm that this candidate has achieved all the requirements of this unit with the evidence listed. Assessment was conducted under conditions and context, and is valid, authentic, reliable, current and sufficient.

<b>Assessor name:</b>	
<b>Assessor signature:</b>	
<b>Date:</b>	

<b>IQA name:</b>	
<b>IQA signature:</b>	
<b>Date:</b>	

## Unit 296      Laying under tile electrical heating systems and tiling surface

12 credits

**Level:**        2  
**UAN:**         A/503/2559

**Unit aim:**

This unit aims to provide you with the necessary skills and knowledge to:

- interpret information
- adopt safe and healthy working practices
- select materials, components and equipment
- lay electrical under tile heating systems
- lay tile surfaces to under tile and under floor heating systems.

\*PER – Portfolio evidence reference      SO – Site observation    OQ – Oral question    WQ – Written question    WT – Witness Testimony  
 PS – Product supplementary                PD – Professional discussion

**Assessment criteria that are practical activities are highlighted in bold.**

1. Interpret the given information relating to the work and resources when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
<b>1.1 interpret and extract relevant information from:</b>							
<b>a. drawings</b>							
<b>b. specifications</b>							

<b>c. job details</b>							
<b>d. method statements</b>							
<b>e. risk assessments</b>							
<b>f. Control of Substances Hazardous to Health (COSHH) assessments</b>							
<b>g. manufacturers' information</b>							
<b>1.2 comply with information and/or instructions derived from risk assessments and method statements</b>							
1.3 state the organisational procedures developed to report and rectify inappropriate information and unsuitable resources and how they are implemented							
1.4 describe different types of information, their source and how they are interpreted in relation to:							
a. drawings							
b. specifications							
c. job details							
d. method statements							
e. risk assessments							
f. COSHH assessments							
g. manufacturers' information							
h. wall and floor tiling recommendations associated with scaffolding work.							
<b>2. Know how to comply with relevant legislation and official guidance when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces.</b>							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
2.1 describe your responsibilities under current legislation and official guidance whilst working:							
a. in the workplace							
b. below ground level							
c. in confined spaces							
d. at height							
e. with tools and equipment							
f. with materials and substances							
g. with movement/storage of materials							
h. by manual handling							
i. by mechanical lifting							

2.2 describe the organisational security procedures for tools, equipment and personal belongings in relation to:							
a. site							
b. workplace							
c. company							
d. operative							
2.3 explain what the accident reporting procedures are and who is responsible for making reports.							
<b>3. Maintain safe working practices when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces.</b>							
<b>You must be able to:</b>	<b>*PER</b>	<b>SO</b>	<b>OQ</b>	<b>WQ</b>	<b>WT</b>	<b>PS</b>	<b>PD</b>
<b>3.1 use health and safety control equipment safely to carry out the activity in accordance with legislation and organisational requirements when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces</b>							
3.2 explain why and when health and safety control equipment, identified by the principles of protection, should be used, relating to laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces, and the types, purpose and limitations of each type, the work situation and general work environment, in relation to:							
a. collective protective measures							
b. Personal Protective Equipment (PPE)							
c. Respiratory Protective Equipment (RPE)							
d. Local Exhaust Ventilation (LEV)							
3.3 describe how the relevant health and safety control equipment should be used in accordance with the given instructions							
3.4 state how emergencies should be responded to in accordance with organisational authorisation and personal skills when involved with:							
a. fires							
b. spillages							
c. injuries							
d. other task-related hazards							
<b>4. Select the required quantity and quality of resources for the methods of work to lay under tile electrical heating systems and tiling surfaces</b>							
<b>You must be able to:</b>	<b>*PER</b>	<b>SO</b>	<b>OQ</b>	<b>WQ</b>	<b>WT</b>	<b>PS</b>	<b>PD</b>

<b>4.1 select resources associated with own work in relation to:</b>									
<b>a. materials</b>									
<b>b. components</b>									
<b>c. accessories</b>									
<b>d. tools and equipment.</b>									
4.2 describe the characteristics, quality, uses, limitations and defects associated with the resources in relation to:									
a. electric under tile heating systems									
b. under-floor heating systems									
c. floor tile									
d. defects associated with the resources in relation to:: grouts									
e. adhesives									
f. floor screeds									
g. levelling compounds									
h. trims									
i. movement joints									
j. accessories									
k. hand and/or powered tools									
l. associated equipment									
4.3 describe how the resources should be used correctly and how problems associated with the resources are reported									
4.4 explain why the organisational procedures have been developed and how they are used for the selection of required resources									
4.5 describe any potential hazards associated with the resources and method of work									
4.6 describe how to calculate:									
a. quantity									
b. length									
c. área									
d. wastage associated with the method/procedure to lay under tile electrical heating systems and tiling surfaces.									
<b>5. Minimise the risk of damage to the work and surrounding area when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces.</b>									
You must be able to:			*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD

<b>5.1 protect the work and its surrounding area from damage in accordance with safe working practices and organisational procedures</b>								
<b>5.2 minimise damage and maintain a clean work space</b>								
<b>5.3 dispose of waste in accordance with legislation</b>								
5.4 describe how to protect work from damage and the purpose of protection in relation to:								
a. general workplace activities								
b. other occupations								
c. adverse weather conditions								
5.5 explain why the disposal of waste should be carried out safely in accordance with:								
a. environmental responsibilities								
b. organisational procedures								
c. manufacturers' information								
d. statutory regulations								
e. official guidance.								
<b>6. Complete the work within the allocated time when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces.</b>								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
<b>6.1 demonstrate completion of the work within the allocated time</b>								
6.2 state the purpose of the work programme and explain why deadlines should be kept in relation to:								
a. types of progress charts, timetables and estimated times								
b. organisational procedures for reporting circumstances which will affect the work programme								
<b>7. Comply with the given contract information to lay under tile electrical heating systems and tiling surfaces to the required specification.</b>								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
<b>7.1 demonstrate the following work skills when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces:</b>								
<b>a. measuring</b>								
<b>b. setting out</b>								
<b>c. cutting</b>								
<b>d. applying</b>								
<b>e. finishing</b>								

<b>f. positioning</b>							
<b>g. securing</b>							
<b>7.2 position electrical under tile heating systems to horizontal surfaces to given working instructions</b>							
<b>7.3 lay tile finish under tile heating systems to given working instructions</b>							
<b>7.4 safely use:</b>							
<b>a. materials</b>							
<b>b. hand tools</b>							
<b>c. portable power tools</b>							
<b>d. associated equipment</b>							
<b>7.5 safely store the materials, tools and equipment used when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces</b>							
<b>7.6 describe how to apply safe work practices, follow procedures, report problems and establish the authority needed to rectify them, to:</b>							
<b>a. position electrical under tile heating systems</b>							
<b>b. confirm commission procedures for under floor heating systems</b>							
<b>c. locate and provide movement joints</b>							
<b>d. lay tiles over under-tile heating systems</b>							
<b>e. lay tiles over under-floor heating systems</b>							
<b>f. use hand tools, power tools and associated equipment</b>							
<b>7.7 describe the needs of other occupations and how to effectively communicate within a team when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces</b>							
<b>7.8 describe how to maintain the tools and equipment used when laying under tile electrical heating systems and tiling surfaces.</b>							



## Unit 296      Laying under tile electrical heating systems and tiling surface

### Declaration

I confirm that the evidence supplied for the above unit is authentic and a true representation of my own work. The work log carried out during my normal work duties.

<b>Candidate name:</b>	
<b>Candidate signature:</b>	
<b>Date:</b>	

I confirm that this candidate has achieved all the requirements of this unit with the evidence listed. Assessment was conducted under conditions and context, and is valid, authentic, reliable, current and sufficient.

<b>Assessor name:</b>	
<b>Assessor signature:</b>	
<b>Date:</b>	

<b>IQA name:</b>	
<b>IQA signature:</b>	
<b>Date:</b>	

**Unit 705**  
**workplace**  
 8 credits

**Slinging and signalling the movement of loads (secondary role) in the**

**Level:** 2  
**UAN:** R/600/8102

**Unit aim:**

This unit aims to provide you with the necessary skills and knowledge to:

- interpreting information
- adopting safe and healthy working practices
- selecting materials, components and equipment
- preparing for and slinging and signalling the movement of loads

\*PER – Portfolio evidence reference    SO – Site observation    OQ – Oral question    WQ – Written question    WT – Witness Testimony  
 PS – Product supplementary    PD – Professional discussion

**Assessment criteria that are practical activities are highlighted in bold.**

1. Interpret the given information relating to the preparation for and the slinging and signalling of loads.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
1.1 interpret and extract information from:							
a. drawings							
b. specifications							
c. schedules							
d. method statements							

e. manufacturers' information								
1.2 comply with information and/or instructions derived from risk assessments and method statements								
1.3 state the organisational procedures developed to report and rectify inappropriate information and unsuitable resources and how they are implemented								
1.4 describe different types of information, their source and how they are interpreted in relation to:								
a. drawings								
b. specifications								
c. schedules								
d. method statements								
e. manufacturers' information								
f. approved procedures								
g. codes of practice.								
2. Organise with others the sequence and operation in which the slinging and signalling of loads is to be carried out.								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
2.1 organise the work according to given information or instructions								
2.2 describe how to communicate ideas between team members								
2.3 organise and communicate with team members and other associated occupations								
2.4 state how to organise resources prior to and when slinging and signalling of loads.								
3. Know how to comply with relevant legislation and official guidance to carry out slinging and signalling of loads.								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
3.1 describe your responsibilities under current legislation and official guidance whilst working:								
a. in the workplace								
b. below ground level								
c. at height								
d. with tools and equipment								
e. with materials and substances								
f. with movement/storage of materials								

g. by manual handling and mechanical lifting								
3.2 describe the organisational security procedures for tools, equipment and personal belongings in relation to:								
a. site								
b. workplace								
c. company								
d. operative								
3.3 state what the accident reporting procedures are and who is responsible for making reports.								
4. Maintain safe working practices when preparing for and slinging and signalling loads.								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
4.1 use personal protective equipment (PPE) to safely carry out the activity in accordance with legislation and organisational requirements when slinging and signalling of loads								
4.2 explain why and when personal protective equipment (PPE) should be used, relating to slinging and signalling of loads, and the:								
a. types								
b. purpose								
c. limitations of each type								
4.3 state how emergencies should be responded to in accordance with organisational authorisation and personal skills when involved with:								
a. fires								
b. spillages								
c. injuries								
d. other task-related hazards.								
5. Select the required quantity and quality of resources to prepare for and when slinging and signalling loads.								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
5.1 describe the characteristics, quality, uses, limitations and defects associated with the resources, and how they should be used correctly, relating to:								
a. lifting accessories								
b. signalling and communication equipment								
c. hand tools and ancillary equipment								

5.2 select resources associated with slinging/signalling in relation to:								
a. hand tools								
b. attachments								
c. slinging equipment								
d. lifting aids/accessories								
e. signalling								
f. communication equipment								
5.3 state how the resources should be used correctly, how problems associated with the resources are reported and how the organisational procedures are used								
5.4 outline potential hazards associated with the resources and method of work								
5.5 describe how to calculate:								
a. weight, bearing pressure								
b. quantity								
c. length								
d. area associated with the method/procedures to carry out slinging/signalling.								
6. Minimise the risk of damage to the work and surrounding area when slinging and signalling loads.								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
6.1 protect the work and its surrounding area from damage								
6.2 minimise damage and maintain a clean work space								
6.3 describe how to protect work from damage and the purpose of protection in relation to:								
a. general workplace activities								
b. other occupations								
c. adverse weather conditions								
6.4 dispose of waste in accordance with legislation								
6.5 state why the disposal of waste should be carried out safely in relation to the work.								
7. Complete the work within the allocated time when preparing to and slinging and signalling loads.								
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD	
7.1 demonstrate completion of the work within the allocated time								
7.2 state the purpose of the work programme and describe why deadlines should be kept in relation to:								
a. types of progress charts, timetables and estimated times								

b. organisational procedures for reporting circumstances which will affect the lifting operation.							
8. Comply with the given contract information to prepare to and sling and signal loads for movement to the required specification.							
You must be able to:	*PER	SO	OQ	WQ	WT	PS	PD
8.1 demonstrate the following work skills when preparing to and slinging and signalling loads:							
a. measuring							
b. gauging							
c. estimating							
d. fitting							
e. fixing							
f. testing							
g. balancing							
h. interpreting							
i. judging							
j. explaining							
k. preparing							
l. indicating							
m. informing							
n. instructing							
o. signing							
p. positioning							
q. adjusting							
r. configuring							
s. moving							
t. securing							
u. signaling							
v. relaying							
w. removing							
8.2 prepare to and attach loads to lifting equipment, and guide loads using signals to the required destination to given working instructions using appropriate load securing methods and lifting accessories							

8.3 describe how to apply safe work practices, follow procedures, report problems and establish authority needed to rectify, to:							
a. confirm method of communication							
b. determine the method of slinging							
c. select and use suitable slinging equipment/lifting accessories							
d. sling loads securely and balance within correct weight distribution following agreed/recognised operational procedures							
e. position loads safely and securely							
f. remove and store lifting accessories							
g. use hand tools, ancillary equipment and accessories							
8.4 safely use and store:							
a. hand tools							
b. slinging, signalling, communication and ancillary equipment							
8.5 state the needs of other occupations and how to communicate within a team when preparing to and slinging and signalling loads							
8.6 describe how to maintain the tools and equipment used to sling and signal loads.							

**Unit 705            Slinging and signalling the movement of loads (secondary role) in the workplace**  
**Declaration**

I confirm that the evidence supplied for the above unit is authentic and a true representation of my own work. The work log carried out during my normal work duties.

<b>Candidate name:</b>	
<b>Candidate signature:</b>	
<b>Date:</b>	

I confirm that this candidate has achieved all the requirements of this unit with the evidence listed. Assessment was conducted under appropriate conditions and context, and is valid, authentic, reliable, current and sufficient.

<b>Assessor name:</b>	
<b>Assessor signature:</b>	
<b>Date:</b>	

<b>IQA name:</b>	
<b>IQA signature:</b>	
<b>Date:</b>	



# Summary of City & Guilds assessment policies

## Health and Safety

All centres have to make sure that they provide a safe and healthy environment for learning, including induction and assessment. City & Guilds external verifiers check this when they visit assessment centres.

## Equal Opportunities

Your centre will have an equal opportunities policy. Your centre will explain this to you during your induction, and may give you a copy of the policy.

City & Guilds equal opportunities policy is available from our website [www.cityandguilds.com](http://www.cityandguilds.com), City & Guilds Customer Relations Team or your centre.

## Access to assessment

City & Guilds qualifications are open to all candidates. Some candidates may need extra help with their assessment, for example, a person with a visual impairment may need a reader.

If you think you will need alternative assessment arrangements, you should discuss this with your centre during your induction, and record this on your assessment plan. City & Guilds will allow centres to make alternative arrangements for you if you are eligible and if the qualification allows for this. This must be agreed before you start your qualification.

City & Guilds guidance and regulations document *Access to assessment and qualifications* is available on the City & Guilds website [www.cityandguilds.com](http://www.cityandguilds.com), from the City & Guilds Customer Relations Team or your centre.

## Complaints and appeals

Centres must have a policy and procedure to deal with any complaints you may have. You may feel you have not been assessed fairly, or may want to appeal against an assessment decision if you do not agree with your assessor.

These procedures will be explained during induction and you will be provided with information about the Quality Assurance Co-ordinator within your centre who is responsible for this.

Most complaints and appeals can be resolved within the centre, but if you follow the centre procedure and are still not satisfied you can complain to City & Guilds.

Our complaints policy is on our website [www.cityandguilds.com](http://www.cityandguilds.com) or is available from the City & Guilds Customer Relations Team or your centre.

## Useful contacts

### UK learners

General qualification information

T: +44 (0)844 543 0033

E: [learnersupport@cityandguilds.com](mailto:learnersupport@cityandguilds.com)

---

### International learners

General qualification information

T: +44 (0)844 543 0033

F: +44 (0)20 7294 2413

E: [intcg@cityandguilds.com](mailto:intcg@cityandguilds.com)

---

### Centres

Exam entries, Certificates,  
Registrations/enrolment, Invoices,  
Missing or late exam materials, Nominal  
roll reports, Results

T: +44 (0)844 543 0000

F: +44 (0)20 7294 2413

E: [centresupport@cityandguilds.com](mailto:centresupport@cityandguilds.com)

---

### Single subject qualifications

Exam entries, Results, Certification,  
Missing or late exam materials, Incorrect  
exam papers, Forms request (BB, results  
entry), Exam date and time change

T: +44 (0)844 543 0000

F: +44 (0)20 7294 2413

F: +44 (0)20 7294 2404 (BB forms)

E: [singlesubjects@cityandguilds.com](mailto:singlesubjects@cityandguilds.com)

---

### International awards

Results, Entries, Enrolments, Invoices,  
Missing or late exam materials, Nominal  
roll reports

T: +44 (0)844 543 0000

F: +44 (0)20 7294 2413

E: [intops@cityandguilds.com](mailto:intops@cityandguilds.com)

---

### Walled Garden

Re-issue of password or username,  
Technical problems, Entries, Results, e-  
assessment, Navigation, User/menu  
option, Problems

T: +44 (0)844 543 0000

F: +44 (0)20 7294 2413

E: [walledgarden@cityandguilds.com](mailto:walledgarden@cityandguilds.com)

---

### Employer

Employer solutions, Mapping,  
Accreditation, Development Skills,  
Consultancy

T: +44 (0)121 503 8993

E: [business@cityandguilds.com](mailto:business@cityandguilds.com)

---

### Publications

Logbooks, Centre documents, Forms,  
Free literature

T: +44 (0)844 543 0000

F: +44 (0)20 7294 2413

Every effort has been made to ensure that the information contained in this publication is true and correct at the time of going to press. However, City & Guilds' products and services are subject to continuous development and improvement and the right is reserved to change products and services from time to time. City & Guilds cannot accept liability for loss or damage arising from the use of information in this publication.

If you have a complaint, or any suggestions for improvement about any of the services that we provide, email: [feedbackandcomplaints@cityandguilds.com](mailto:feedbackandcomplaints@cityandguilds.com)

## **About City & Guilds**

As the UK's leading vocational education organisation, City & Guilds is leading the talent revolution by inspiring people to unlock their potential and develop their skills. We offer over 500 qualifications across 28 industries through 8500 centres worldwide and award around two million certificates every year. City & Guilds is recognised and respected by employers across the world as a sign of quality and exceptional training.

## **City & Guilds Group**

The City & Guilds Group operates from three major hubs: London (servicing Europe, the Caribbean and Americas), Johannesburg (servicing Africa), and Singapore (servicing Asia, Australia and New Zealand). The Group also includes the Institute of Leadership & Management (management and leadership qualifications), City & Guilds Land Based Services (land-based qualifications), the Centre for Skills Development (CSD works to improve the policy and practice of vocational education and training worldwide) and Learning Assistant (an online e-portfolio).

## **Copyright**

The content of this document is, unless otherwise indicated, © The City and Guilds of London Institute and may not be copied, reproduced or distributed without prior written consent. However, approved City & Guilds centres and candidates studying for City & Guilds qualifications may photocopy this document free of charge and/or include a PDF version of it on centre intranets on the following conditions:

- centre staff may copy the material only for the purpose of teaching candidates working towards a City & Guilds qualification, or for internal administration purposes
- candidates may copy the material only for their own use when working towards a City & Guilds qualification

The *Standard Copying Conditions* (see the City & Guilds website) also apply.

Please note: National Occupational Standards are not © The City and Guilds of London Institute. Please check the conditions upon which they may be copied with the relevant Sector Skills Council.

Published by City & Guilds, a registered charity established to promote education and training

## **City & Guilds**

**1 Giltspur Street**

**London EC1A 9DD**

**T +44 (0)844 543 0000 F +44 (0)20 7294 2413**

**[www.cityandguilds.com](http://www.cityandguilds.com)**

**LB-02-6560**

## ANEXO H - Modelos de Regras de Combinação

### Qualification title:

Level 2 Award in health and fitness

**Credit value: 2**

**Minimum credit to be achieved at, or above, the level of the qualification: 9**

**Mandatory units (credit value 6)**

Title	Credits	Level
Health and safety in sports and fitness activities	6	2

**Optional units (credit value 6)**

Title	Credits	Level
Maintenance of sports equipment	3	2
Badminton for beginners	3	1
An introduction to nutrition for sports fitness	3	2
Setting up a training circuit	3	2
Life-saving for beginners	3	2
Basic telephone skills	3	1

### Qualification title:

Level 3 Award in Financial planning

**Credit value: 12**

**Minimum credit to be achieved at, or above, the level of the qualification: 12**

**Mandatory units (credit value 12):**

Title	Credits	Level
The Financial Planning Act 2007	3	3
Confidentiality and cliente privilege	3	3
Access to financial advice	3	3
Equality, diversity and financial literacy	3	3

**Qualification title:**

Level 4 Certificate in careers advice

**Pathway 1:** Level 4 Certificate in careers advice  
(young people)**Pathway 2:** Level 4 Certificate in careers advice (adults)**Credit value (pathway 1):** 24 credits**Credit value (pathway 2):** 21 credits**Minimum credit to be achieved at, or  
above, the level of the qualification:** 18**Mandatory units for both pathways (credit value 18)**

Title	Credits	Level
Careers advice and guidance	6	4
The role of the careers service in education and training	6	4
Communications skills for careers advice workers	6	4

**Optional units for pathway 1 (credit value 6)**

Title	Credits	Level
Using technology to support careers advice	3	3
14—19 Diplomas	3	3
Using labour Market intelligence	3	4
Confidentiality and client privilege	3	3
Supporting work experience for young people	3	3

**Optional units for pathway 2 (credit value 3)**

Title	Credits	Level
Using technology to support careers advice	3	3
Using labour market intelligence	3	4
Confidentiality and client privilege	3	3
How adults learn	3	4

**Fonte:** QCF. Guidance for developing rules of combination for the Qualifications and Credit Framework. 4. ed. Londres: QCF, 2010.

## ANEXO I – Unidade de avaliação do qcf de azulejista

<b>Número de referência</b>	A/503/1170
<b>Tipo de certificação</b>	QCF
<b>Título</b>	Adequação às normas de saúde, segurança e bem-estar no ambiente de trabalho
<b>Nível da unidade</b>	Nível 1
<b>Sub-nível da unidade</b>	Nenhum
<b>Horas de aprendizagem orientada</b>	7
<b>Valor de créditos da unidade</b>	2
<b>Data de revogação</b>	
<b>Área de classificação sectorial</b>	5.2 Construção civil
<b>Tipo de conceito da unidade</b>	Aprovado
<b>Orientação para avaliação</b>	<p>Esta unidade deve ser avaliada no ambiente de trabalho, de acordo com os documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The Additional Requirements for Qualifications using the title NVQ in QCF;</li> <li>- The ConstructionSkills' Consolidated Assessment Strategy for Construction and the Built Environment.</li> </ul> <p>Os avaliadores desta unidade devem possuir experiência no setor que seja atual e passível de verificação, e conhecimento e experiências profissionais suficientemente aprofundadas, e devem fazer uso de uma combinação de métodos de avaliação conforme definido no documento do ConstructionSkills supracitado.</p> <p>As comprovações de habilidades não podem ser simuladas.</p>

<b>Resultados de aprendizagem – O candidato irá:</b>		<b>CrITÉrios de avaliação – O candidato é capaz de:</b>	
1	Cumprir todos as exigências de legislações referentes a saúde, segurança e bem-estar no trabalho.	1.1	Obedecer as informações de entrada no ambiente de trabalho e quaisquer informações sobre saúde, segurança e bem-estar relevantes para o setor profissional.
		1.2	Utilizar equipamentos de segurança e saúde de maneira segura para condução de atividades de acordo com a legislação e com exigências profissionais.
		1.3	Obedecer exigências legais, avisos de segurança e advertências apresentados no local de trabalho e/ou em equipamentos.

Resultados de aprendizagem – O candidato irá:		Critérios de avaliação – O candidato é capaz de:	
		1.4	Explicar por que e quando equipamentos de saúde e segurança, identificados pelos princípios de proteção, devem ser utilizados em relação ao seu tipo, propósito e formas de limitação, as situação de trabalho, o uso ocupacional e o ambiente de trabalho geral, no que se refere a: - Medidas de proteção coletiva; - equipamentos de proteção individual; - equipamentos de proteção respiratória; - sistema de exaustão local.
		1.5	Explicar como os equipamentos de controle da saúde e segurança relevantes ao trabalho devem ser utilizados de acordo com as instruções fornecidas.
		1.6	Explicar quais tipos de legislações, avisos e sinais de advertência referentes a saúde, segurança e bem-estar são relevantes para a área ocupacional e os respectivos equipamentos.
		1.7	Explicar por que as legislações, avisos e sinais de advertência referentes a saúde, segurança e bem-estar são relevantes para a profissão.
		1.8	Explicar como obedecer as medidas de controle que foram identificadas por avaliações de risco e sistemas segurança do trabalho.
2	Reconhecer riscos associados com o ambiente de trabalho que não tenham sido previamente controlados e comunicá-los de acordo com os procedimentos organizacionais.	2.1	Report any hazards created by changing circumstances within the workplace in accordance with organisational procedures.
		2.2	List typical hazards associated with the work environment and occupational area in relation to resources, substances, asbestos, equipment, obstructions, storage, services and work activities.
		2.3	List the current Health and Safety Executive top ten safety risks.
		2.4	List the current Health and Safety Executive top five health risks.
		2.5	State how changing circumstances within the workplace could cause hazards.
		2.6	State the methods used for reporting changed circumstances, hazards and incidents in the workplace.

Resultados de aprendizagem – O candidato irá:		Critérios de avaliação – O candidato é capaz de:	
3	Agir em conformidade com as políticas e procedimentos organizacionais, contribuindo para a saúde, segurança e bem-estar no trabalho.	3.1	Interpret and comply with given instructions to maintain safe systems of work and quality working practices.
		3.2	Contribute to discussions by offering/providing feedback relating to health, safety and welfare.
		3.3	Contribute to the maintenance of workplace welfare facilities in accordance with workplace welfare procedures.
		3.4	Safely store health and safety control equipment in accordance with given instructions.
		3.5	Dispose of waste and/or consumable items in accordance with legislation.
		3.6	State the organisational policies and procedures for health, safety and welfare, in relation to: <ul style="list-style-type: none"> <li>– dealing with accidents and emergencies associated with the work and environment</li> <li>– methods of receiving or sourcing information</li> <li>– reporting</li> <li>– stopping work</li> <li>– evacuation</li> <li>– fire risks and safe exit procedures</li> <li>– consultation and feedback.</li> </ul>
		3.7	State the appropriate types of fire extinguishers relevant to the work.
		3.8	State how and when the different types of fire extinguishers are used in accordance with legislation and official guidance.
4	Trabalhar responsabilmente a fim de contribuir para a saúde, segurança e bem-estar no trabalho, enquanto realiza atividades relevantes para a área de atuação profissional.	4.1	Demonstrate behaviour which shows personal responsibility for general workplace health, safety and welfare.
		4.2	State how personal behaviour demonstrates responsibility for general workplace health, safety and welfare, in relation to: <ul style="list-style-type: none"> <li>– recognising when to stop work in the face of serious and imminent danger to self and/or others</li> <li>– contributing to discussions and providing feedback</li> <li>– reporting changed circumstances and incidents in the workplace</li> <li>– complying with the environmental requirements of the workplace.</li> </ul>



Resultados de aprendizagem – O candidato irá:		Critérios de avaliação – O candidato é capaz de:	
		4.3	Give examples of how the behaviour and actions of individuals could affect others within the workplace.
5	Obedecer e apoiar todos os arranjos de segurança organizacional e os procedimentos aprovados.	5.1	Provide appropriate support for security arrangements in accordance with approved procedures: <ul style="list-style-type: none"> <li>– during the working day</li> <li>– on completion of the day’s work</li> <li>– for unauthorised personnel (other operatives and the general public)</li> <li>– for theft.</li> </ul>
		5.2	State how security arrangements are implemented in relation to the workplace, the general public, site personnel and resources.

Fonte: Base de dados da Ofqual <<http://register.ofqual.gov.uk/>> Acesso em: 22/12/2014. Tradução nossa.

## ANEXO J – Descrição da certificação de nível 2 de azulejista

<b>Qualification Number:</b> 600/7852/2
<b>Title:</b> City & Guilds Level 2 NVQ Certificate In Wall and Floor Tiling (Construction) (QCF)
<b>Awarding Organisation:</b> <u>City and Guilds of London Institute</u>
<b>Fees Price List Url:</b>
<b>Qualification Type:</b> QCF
<b>Qualification Sub Type:</b> None
<b>Qualification Level:</b> Level 2
<b>Qualification Sub Level:</b> None
<b>EQF Level:</b> Level 3
<b>Regulation Start Date:</b> 14-Jan-2013
<b>Operational Start Date:</b> 01-Jul-2013
<b>Operational End Date:</b>
<b>Certification End Date:</b>
<b>Offered In England:</b> Yes
<b>Offered In Wales:</b> Yes
<b>Offered In Northern Ireland:</b> Yes
<b>Assessment Language In English:</b> Yes
<b>Assessment Language In Welsh:</b> No
<b>Assessment Language In Irish:</b> No
<b>SSA:</b> 5.2 Building and Construction
<b>Purpose:</b> D. Confirm occupational competence and/or 'licence to practice'
<b>Sub Purpose:</b> D1. Confirm competence in an occupational role to the standards required
<b>Total Credits:</b> 31
<b>Min Credits at/above Level:</b> 29
<b>Minimum Guided Learning Hours:</b> 104
<b>Maximum Guided Learning Hours:</b> 104
<b>Diploma Guided Learning Hours:</b> 0
<b>Barring Classification Code:</b> ZZZZ
<b>Overall Grading Type:</b> Pass
<b>Assessment Methods:</b> Portfolio of Evidence
<b>Exemptions:</b>
<b>Structure Requirements:</b> Learners must achieve a minimum of 31 credits. A total of 31 credits must come from the Mandatory Group M. Additional credits may be achieved from Optional Group A.

**Fonte:** Ofqual. <<http://register.ofqual.gov.uk/>> Acesso em: 22/12/2014.