



**Giovanna Del Gobbo**



Università Degli Studi Di Firenze (UniFI – Itália)

[giovanna.delgobbo@unifi.it](mailto:giovanna.delgobbo@unifi.it)

# **O VALOR EDUCATIVO DOS PROCESSOS DE CERTIFICAÇÃO DE APRENDIZAGENS: O PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO A PARTIR DE UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA NA TOSCANA (ITÁLIA) <sup>1</sup>**

## **RESUMO**

Em um sistema econômico no qual o conhecimento desempenha um papel central, o conhecimento do trabalhador é certamente estratégico. Desde o final do século XX, a Europa começou a refletir sobre novas estratégias e medidas para a integração das políticas de educação, emprego e inclusão social, apoiando, desta forma, a mobilidade dentro dos países europeus. O Quadro Europeu de Qualificações, baseado no princípio da transparência das qualificações e competências, é um modelo de referência para a validação e certificação de aprendizagens prévias e para a transferência e utilização de qualificação em diferentes países e sistemas. Com base em um estudo exploratório, essa contribuição pretende sustentar a hipótese de que o processo de certificação de competências, através da autoavaliação, não representa apenas uma ferramenta para a aquisição de uma qualificação profissional, mas que também pode se configurar como um motor de mudança e transformação do sujeito. Todo o caminho deve ativar os processos de empoderamento individual, não apenas aprimorando e aumentando competências e habilidades, mas desenvolvendo a autoconfiança e reforçando essa capacidade de aprendizado autônomo.

**Palavras-chave:** Competência. Certificação. Autoconfiança. Autoavaliação.

## **THE EDUCATIONAL VALUE OF LEARNING CERTIFICATION PROCESSES: THE ROLE OF SELF-EVALUATION FROM AN EXPLORATORY RESEARCH IN TUSCANY (ITALY)**

### **ABSTRACT**

In an economic system in which knowledge plays a central role, the workers knowledge is certainly a strategic resource. Since the late twentieth century, Europe has begun to reflect on new strategies and measures for the integration of education, employment and social inclusion policies and for supporting mobility within European countries. European Qualification Framework, based on the principle of transparency of qualifications and competences, is a reference model for validation and certification of prior learnings and for transferring and using qualifications in different countries and systems. Based on exploratory study, this contribution aims to support the hypothesis that the process of certification of competences, through self-evaluation, is not only a tool for acquiring a professional qualification, but can also be configured as an engine of change and trans-formation of the subject. The entire path should activate individual empowerment processes, not only by enhancing and increasing skills and competences, but by developing self-confidence and reinforcing this autonomous learning capacity.

**Keywords:** Competence. Certification. Self confidence. Self-evaluation.

**Submetido em:** 31/07/2019

**Aceito em:** 25/11/2019

**Publicado em:** 06/04/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p545-561>



## I ANTECEDENTES INSTITUCIONAIS: RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO NO ÂMBITO EUROPEU

Em sistemas econômicos no qual o conhecimento desempenha um papel central, os saberes do trabalhador são, certamente, o principal recurso estratégico para o desenvolvimento de um Estado. Reconhecer esse potencial humano imaterial como um recurso essencial, ou seja, os conhecimentos, competências e habilidades que os indivíduos e sociedades constroem e implementam, significa que a atenção à educação e à formação se torna fundamental e que os processos de aprendizagem precisam ser apoiados e reconhecidos mesmo fora dos contextos de formação, integrando o trabalho com os contextos da vida.

Desde o final do Século XX, a Europa começou a refletir sobre novas estratégias para a integração das políticas de educação, emprego e inclusão social. A questão da capitalização e exploração de competências e habilidades adquiridas em qualquer contexto e a sua necessária validação e certificação foi abordada pela primeira vez de forma direta no final dos anos 90, com o *Livro Branco sobre educação e formação – Ensinar e aprender: rumo à sociedade da aprendizagem*. (EUROPEAN COMMISSION, 1995).

Seguindo essa mesma linha, o Conselho Europeu de Lisboa de 2000, colocou o objetivo estratégico de se tornar a economia baseada no conhecimento como a mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de alcançar um crescimento econômico sustentável com novos e melhores empregos e maior coesão social. Entre os pontos chave da política de emprego da Comunidade, o Conselho incluiu as atividades de aprendizagem ao longo da vida, com elevada prioridade e pilar básico do modelo europeu. Para promover a aprendizagem ao longo da vida, foram definidos quatro objetivos políticos transversais:

- elaborar marcos nacionais que contenham e enquadrem todos os títulos e qualificações emitidos em diferentes níveis, da escola básica à universidade;
- implementar medidas para avaliar e validar a aprendizagem não formal e informal;
- criar sistemas de orientação para promover e apoiar a aprendizagem ao longo da vida;
- implementar iniciativas para fortalecer a mobilidade transnacional.

Depois do Conselho Europeu de Lisboa e do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, que se seguiu ao Conselho, várias iniciativas e medidas foram tomadas. O Memorando definiu a aprendizagem ao longo da vida como o conjunto de atividades de aprendizagem realizadas numa base contínua, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências dos sujeitos (2000, p.10). Com este documento, a Europa reconhece o valor do conhecimento humano, ou seja, o

conjunto de conhecimentos e competências que os cidadãos expressam, devem ser reconhecidos e portanto, desenvolvidos constantemente ao longo da vida.

Assim, a partir dos anos 2000, foi colocado em movimento um caminho para a realização de um sistema de Assessment of Prior Learning, ou seja, um sistema que busca levantar e certificar competências relacionadas a um campo de trabalho, de trabalhadores que já atuam, para garantir o reconhecimento formal da riqueza de habilidades e conhecimentos de cada indivíduo para promover a mobilidade, e o encontro entre demanda e oferta no mercado de trabalho, aumentando a transparência da aprendizagem.

No nível europeu, várias recomendações e indicações seguiram-se, como forma de criar as condições para o reconhecimento de qualificações, competências e profissões, bem como para definir um sistema de unidades reconhecíveis e transferíveis, num quadro compartilhável comum. No espaço de alguns anos, algumas ferramentas tomaram forma: em 2006, foi identificado um primeiro quadro europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, em 2008 foi adotado o Quadro Europeu de Qualificações (EQF) e em 2009 o Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET).

Em particular, o quadro europeu para a transparência das qualificações e competências (Quadro Europeu de Qualificações – QEQ) é um modelo de referência para “decifrar” os quadros de qualificações e os níveis de aprendizagem dos diferentes países. Aprovado formalmente pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho em 23 de abril de 2008, o QEQ se tornou um dispositivo para tornar os títulos e qualificações mais legíveis e compreensíveis. Trata-se de uma meta-estrutura em relação à qual os Estados Membros são chamados, de forma voluntária, a redefinir os seus sistemas de educação e formação, de modo a ligar e harmonizar os sistemas nacionais de referência com o quadro europeu.

No contexto do QEQ, foi definido que:

- conhecimento é descrito como teórico e/ou factual;
- habilidades são descritas como cognitivas (envolvendo o uso do pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (envolvendo a destreza manual e o uso de métodos, materiais, ferramentas e instrumentos);
- competência é descrita em termos de responsabilidade e autonomia

Tabela I – Descritores que definem níveis no Quadro Europeu de Qualificações

Nível 1	Conhecimento geral básico	Habilidades básicas necessárias para realizar tarefas simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão direta em um contexto estruturado
Nível 2	Conhecimento factual básico de um campo de trabalho ou estudo	Habilidades cognitivas e práticas necessárias para usar informações relevantes para realizar tarefas e resolver problemas de rotina usando regras e ferramentas simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão com alguma autonomia
Nível 3	Conhecimentos de fatos, princípios, processos e conceitos gerais, em um campo de trabalho ou estudo	Uma gama de habilidades cognitivas e práticas necessárias para realizar tarefas e resolver problemas selecionando e aplicando métodos, ferramentas, materiais e informações básicos	Assumir a responsabilidade pela conclusão de tarefas em trabalho ou estudo. Adaptar o próprio comportamento às circunstâncias na resolução de problemas.
Nível 4	Conhecimento factual e teórico em contextos amplos dentro de um campo de trabalho ou estudo.	Uma gama de habilidades cognitivas e práticas necessárias para gerar soluções para problemas específicos em um campo de trabalho ou estudo.	Exercitar o autogerenciamento dentro das diretrizes de contextos de trabalho ou estudo que geralmente são previsíveis, mas estão sujeitas a mudanças. Supervisionar o trabalho rotineiro de outros, assumindo alguma responsabilidade pela avaliação e melhoria das atividades de trabalho ou estudo.
Nível 5	Conhecimento amplo, especializado, factual e teórico dentro de um campo de trabalho ou estudo e uma consciência das fronteiras desse conhecimento.	Uma gama abrangente de habilidades cognitivas e práticas necessárias para desenvolver soluções criativas para problemas abstratos.	Exercer a gestão e supervisão em contextos de trabalho ou atividades de estudo, onde há revisão de mudanças imprevisíveis e desenvolver o desempenho de si e dos outros.
Nível 6	Conhecimento avançado de um campo de trabalho ou estudo, envolvendo um entendimento crítico de teorias e princípios.	Habilidades avançadas, demonstrando maestria e inovação, necessárias para resolver problemas complexos e imprevisíveis em um campo especializado de trabalho ou estudo.	Gerenciar atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, responsabilizando-se pela tomada de decisões em contextos imprevisíveis de trabalho ou estudo.
Nível 7	Conhecimento altamente especializado, alguns dos quais estão na vanguarda do conhecimento em um campo de trabalho ou estudo, como a base para o pensamento original e/ou pesquisa.	Consciência crítica de questões de conhecimento em um campo e na interface entre diferentes campos.	Habilidades especializadas de resolução de problemas requeridas em pesquisa e/ou inovação para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e para integrar conhecimentos de diferentes áreas. Gerenciar e transformar os contextos de trabalho ou estudo que são complexos, imprevisíveis e exigem novas abordagens estratégicas. Assumir a responsabilidade de contribuir para o conhecimento e prática profissional e/ou para rever o desempenho estratégico das equipes.
Nível 8	Conhecimento na fronteira mais avançada de um campo de trabalho ou estudo e na interface entre os campos	As competências e técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo síntese e avaliação, necessárias para resolver problemas críticos de investigação e/ou inovação e para alargar e redefinir o conhecimento ou a prática profissional existente.	Demonstrar autoridade substancial, inovação, autonomia, integridade acadêmica e profissional e compromisso sustentado com o desenvolvimento de novas ideias ou processos na vanguarda de contextos de trabalho ou estudo, incluindo pesquisa.

Fonte: EQF – Comunidades Europeias (2008, p. 12-13).

Conhecimentos, habilidades e competências, expressos em termos de resultados de aprendizagem, tornam-se constructos ligados e situados no centro dos processos coletivos de inovação e integração entre sistemas de educação e trabalho.

Também há uma dimensão individual, que diz respeito ao processo subjetivo de aprendizagem em diferentes contextos formais, informais e não formais. No primeiro caso, elas são uma das múltiplas partes de um sistema (FEDERIGHI, 2019) para vincular educação, trabalho e melhorar a qualidade de vida. No segundo caso, constituem o potencial que cada sujeito pode ter e pode implementar em seu projeto de vida e trabalho.

## **2 RECONHECIMENTO DE HABILIDADES COMO UMA PEÇA DO SISTEMA E DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL**

Nos diferentes países europeus desenvolveram-se estratégias que, no plano comunitário, tentaram melhorar a aprendizagem ao longo da vida e a transferência de competências com o objetivo de atribuir um valor de troca. Percebe-se que existe um forte compromisso com a definição de sistemas nacionais capazes de harmonizar qualificações, formação e certificação de competências, numa perspectiva integrada de “aprendizagem permanente”. Dois objetivos principais são formalmente reconhecidos:

- facilitar a transparência da aprendizagem e a conexão entre a formação e as necessidades das empresas para facilitar a adequação da oferta e demanda de trabalho, aumentando a produtividade e a competitividade do sistema de produção;
- estender a utilização de qualificações em nível nacional e europeu, a fim de facilitar a mobilidade geográfica e profissional, também com vista à internacionalização de empresas e profissões.

Para este fim, foram elaborados quadros com critérios formais pertencentes ao mundo do trabalho e aos sistemas escolares, com o objetivo de criar uma padronização das qualificações e atribuições formais dos níveis de EQF, procurando estabelecer normas mínimas para o serviço de certificação.

No quadro abaixo, está representado o padrão italiano vigente.

Figura 2 – Sumário dos padrões na Itália (adaptado de Perulli, 2015, 2016).



Fonte: elaboração própria (2020).

Especificamente, os padrões mínimos para serviços de reconhecimento e certificação dizem respeito a:

- diferentes tipos de processos de “atribuição de valor” às competências individuais;
- dispositivos formalizados em procedimentos;
- operadores envolvidos (consultores, especialistas em métodos, especialistas do setor, avaliadores, conselheiros de orientação);

O processo requer a existência de:

- qualificações profissionais referenciadas;
- cursos de formação (educação e instrução profissional);
- repertórios de competências;
- dispositivos de avaliação.

Os dispositivos para o reconhecimento da aprendizagem anterior são, portanto, parte de um sistema complexo e articulado. No entanto, o foco não é o sistema em si mas a pessoa que, a partir desse sistema, pode ter seus conhecimentos, habilidades e competências, das quais é portadora, reconhecidos e valorizados e pode usá-los para melhorar sua condição de vida e de trabalho. Para que toda a operação não seja reduzida a mecanismos de engenharia, é necessário considerar o processo de reconhecimento,

validação e certificação como um dispositivo de desenvolvimento pessoal, que tem em si um valor formativo e emancipatório.

A avaliação é uma parte importante desse sistema e, enquanto um ato de atribuição de valor, requer métodos e ferramentas de “medição”, ou seja, um instrumento de medida e de qualificação das competências. No entanto, avaliar uma competência ou capacidade é uma questão crucial e ao mesmo tempo problemática, pois significa atribuir valor ao intangível, às “propriedades emergentes”, ou seja, os comportamentos e a dimensão observável das competências da aprendizagem, adquiridas também em contextos informais e não formais, dentro de um processo de construção espontâneo e contextual.

Uma dificuldade específica reside em ser capaz de combinar uma experiência subjetiva de aprendizagem, que envolve em profundidade os estados emocionais e os processos cognitivos do indivíduo, com a necessidade de elaborar formulações homogêneas e padronizadas de competência como unidade de diálogo entre o mundo da educação e o mundo do trabalho.

O conceito de competência, em si, também é problemático. Nos anos 1990, o conceito se difundiu paralelamente em dois mundos, aparentemente muito distantes, como o da escola e o da empresa e, ao mesmo tempo, se impôs em diferentes setores, tais como psicologia, pedagogia, antropologia, sociologia, economia, com significados, muitas vezes, muito diferentes uns dos outros.

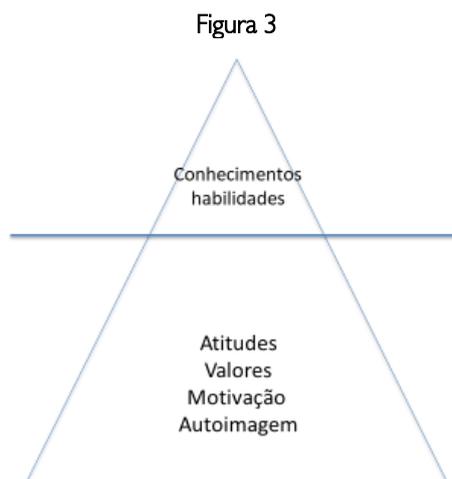
Em geral, o primeiro sentido que lhe foi atribuído foi o de “saber fazer”, mais pertinente à esfera das competências profissionais que se utilizou principalmente no campo da formação técnica e profissional. A esfera do “conhecimento” também foi acrescentada baseada no princípio da interrelação estrita; nos processos de formação (ainda como treinamento); entre a dimensão teórico-cognitiva e a dimensão prático-aplicativa.

O reconhecimento, então, do estreito vínculo com os objetivos, significou que ao termo competência foi atribuído o significado de uma unidade de medida do nível de realização dos objetivos programados e os correspondentes resultados alcançados. Através da conexão com as qualificações profissionais a competência acabou pautada em padrões de desempenho.

O conceito de competência foi definido como um conjunto de “características intrínsecas” do sujeito (SPENCER; SPENCER, 1993), causalmente ligado a um desempenho efetivo caracterizado por cinco componentes que influenciam a ação competente: 1. motivação ou tensão para o resultado; 2. traços estáveis da personalidade; 3. auto-imagem; 4. conhecimento técnico de disciplinas ou assuntos específicos; 5. habilidades que indicam capacidades cognitivas e comportamentais.

Essa visão de competência levou à definição de competência com a metáfora do iceberg, na qual os fatores relativos às habilidades e ao conhecimento representam a parte emergente, pois são facilmente observáveis, avaliáveis, mesmo através de ferramentas tradicionais. De outra parte, aspectos como a auto-

imagem, os traços e as motivações, que parecem ser preponderantes e capazes de caracterizar uma excelente competência, permanecem em grande parte “submersos”.



Fonte: elaboração própria (2020).

As competências constituem, portanto, um conceito difícil de delimitar e de mostrar transparência inteiramente. Esse tema, no decorrer dos anos, tem suscitado consistente debate. Entre o final de mil novecentos e noventa e o início dos anos dois mil, ainda sob um plano político institucional, os primeiros documentos europeus criaram as premissas para reconhecer e certificar as competências, com auxílio de reflexões teóricas e investigações internacionais que ajudaram a esclarecer a complexidade do conceito.

Particularmente significativa, foi a pesquisa promovida pela OCDE (Organização para Segurança e Desenvolvimento Econômico) através do Programa de pesquisa de DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*)<sup>1</sup>. De acordo com a definição proposta pela pesquisa internacional, cada competência envolve dimensões cognitivas, habilidades, atitudes, motivações, valores, emoções que, juntamente com fatores sociais e comportamentais, contribuem para assegurar que a competência também possa se referir à capacidade de responder às necessidades individuais e sociais.

A partir dessa definição, fica claro que as competências são adquiridas e desenvolvidas em contextos educativos, formais, não formais e informais. Seu desenvolvimento depende, em grande medida, da existência de um ambiente material, institucional e social adequadamente organizado.

Vimos também no sistema EQF, que as aptidões e competências estão estreitamente relacionadas a aspectos transversais, como: criatividade; autonomia; responsabilidade; resolução de problemas; capacidade de crítica e competências de autogestão. Esses são recursos que não são reconhecidos e certificados diretamente nos sistemas atuais. Eles podem permanecer ocultos e não controlados pelo

<sup>1</sup> O Programa DeSeCo foi lançado pela OCSE no final de 1997, como parte do Programa INES – International Indicators of Education Systems. Em novembro de 2003 foi apresentado o Relatório final da pesquisa com título “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. Também os resultados desta pesquisa confirmaram a posição expressa por Spencer&Spencer.

próprio sujeito, perdendo parte do valor potencial em termos de fortalecer o senso de auto-eficácia e autoestima necessário para uma ação crítica reflexiva competente.

À luz de tal modelo multidimensional, o conceito de avaliação também requer uma adaptação, não mais exclusivamente como uma fase de controle da aprendizagem, mas como ferramenta que pode favorecer e acompanhar a detecção de dimensões, habilidades, atitudes, motivações, valores cognitivos, emoções ou aquela parte oculta do iceberg.

Modelos que adotam essa abordagem multidimensional (GALLIANI, 2010; PELLEREY, 2004, 2010) identificam três dimensões da avaliação. A primeira é de natureza subjetiva e se expressa nos processos de autoavaliação. A segunda é objetiva, vinculada à solicitação de heteroavaliação das organizações de treinamento e trabalho, possibilitando avaliar e certificar as competências para uma carreira e/ou inclusão em uma trajetória de formação. A terceira é intersubjetiva, exigida por um órgão de correção e coavaliação que vê a partilha de julgamento por parte dos atores envolvidos, o verdadeiro reconhecimento de competência.

A avaliação subjetiva, por sua vez, apresenta também três níveis crescentes de autoavaliação. A primeira seria a consciência das atitudes, valores e motivações de alguém ativados no uso de conhecimentos e habilidades. A segunda seria a partilha na construção e uso social do conhecimento e habilidades e contribuição distinta para resolução de problemas. A terceira seria o controle meta-cognitivo de estratégias de gestão e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades individuais em contextos de treinamento e trabalho.

Para a dimensão objetiva, três níveis crescentes de avaliação podem ser identificados: 1. conhecimentos gerais e especializados e habilidades cognitivas, manuais e técnico-profissionais alcançadas com a aprendizagem (formal, não formal, informal); 2. desempenho no uso de conhecimentos e habilidades contextualizadas nos perfis profissionais e situados nos papéis ou deveres do trabalho; 3. desempenho na transformação e gestão de conhecimentos e habilidades para inovação na organização do trabalho.

Nos processos de avaliação, validação e certificação de competências, a segunda e terceira dimensões estão necessariamente presentes e integradas, apesar da diferenciação dos sub-níveis de avaliação objetiva, em relação ao nível do EQF. O terceiro nível, por exemplo, é detectável a partir do nível cinco de EQF.

Menos presente ou não codificada nos processos de certificação, parece ser a dimensão subjetiva e, nesse sentido, o componente de autoavaliação pode ser indicado na fase preparatória até o início dos processos de certificação, mas não está presente na fase final do processo.

### **3 PESQUISA EXPLORATÓRIA: PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO COMO DIMENSÃO SUBJETIVA NOS PROCESSOS DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

A partir desse referencial teórico, em 2018, foi feito um estudo exploratório, realizado nos serviços de certificação da Região da Toscana. A região da Toscana foi uma das primeiras da Itália a começar, após o Conselho Europeu de 2000, a reconhecer o valor fundamental da aprendizagem como paradigma de referência para a definição de políticas de desenvolvimento social e territorial. Por mais de 15 anos, a região da Toscana tem se comprometido em construir um sistema baseado no reconhecimento e certificação de competências e tem oferecido uma contribuição significativa para o desenvolvimento do sistema nacional (Fig. 2).

O estudo foi realizado com o objetivo de investigar sob quais condições a inclusão do componente subjetivo, na forma de autoavaliação, dentro dos processos de reconhecimento e certificação de competências pode desempenhar uma função formativa e favorecer o surgimento e documentação dos componentes ocultos das competências certificadas<sup>2</sup>.

A pesquisa, realizada com um número limitado de casos, em profundidade e ambiente natural teve como objetivo adquirir elementos para uma maior definição e compreensão do fenômeno, a fim de captar suas peculiaridades (STRAUSS & CORBIN, 1990).

O trabalho foi caracterizado principalmente por dois momentos de investigação: 1. primeira fase, caracterizada pela observação sistemática dos procedimentos para a realização de exames de certificação para a emissão de qualificações profissionais; 2. segunda fase, caracterizada por propostas de autoavaliação no final do processo de certificação.

Um total de cinco exames de certificação de competências foi considerado para a questão das qualificações profissionais do terceiro nível do EQF. Foram selecionados diferentes exames de percursos formativos – Cursos financiados pelo Fundo Social Europeu e Cursos de Formação Profissional no mercado – com a finalidade de indistintamente indagar sobre o processo do percurso e da tipologia de qualificação emitida. (responsável de compras de cozinha, conservação e tratamento de matéria prima e preparação de refeições; responsável de operação, construção e reparação de peças mecânicas).

A primeira fase da pesquisa, com quatro casos, foi realizada por meio de uma abordagem etnográfica, com um momento inicial de observação não estruturada, documentado através do modo

---

<sup>2</sup> A pesquisa concebida e coordenada por mim, foi realizada na parte empírica da pesquisa por Vittoria Cristella, como parte da sua tese de mestrado, como uma análise do peso dos contextos não formais e informais com o propósito de aprender competências certificadas. A interpretação dos dados da pesquisa exploratória sobre o valor da autoavaliação nos processos de certificação de habilidades é inédita e pela primeira vez é documentada neste artigo.

descritivo, com anotação dos eventos para a produção de protocolos de descrição dos comportamentos em fase de levantamento sem o uso de sistemas de codificação (MANTOVANI, 1998). Em um segundo momento, a observação foi sistematizada por meio de grades de observação estruturadas para melhor formalizar alguns detalhes do processo que permitiram esclarecer a hipótese da segunda fase da pesquisa.

Os exames para avaliação e posterior certificação foram de dois tipos: 1. dois testes técnico-práticos realizados em grupos que simulam o contexto real, permitindo que o candidato demonstre habilidades profissionais consolidadas; 2. um terceiro exame oral individual para a avaliação do conhecimento.

Da observação surgiram algumas considerações:

- método de “avaliação de desempenho”, que não se concentra nas habilidades e conhecimentos individuais, mas na avaliação de habilidades integradas, permite que os candidatos melhor expressem suas habilidades (GLATTHORN, 1999).
- Além dos conhecimentos e habilidades específicos exigidos para a emissão da certificação e qualificação profissional, durante o curso do teste, podem ser observadas outras habilidades que levam à obtenção do resultado final, como: capacidade de colaboração e trabalho em equipe; comunicação; criatividade; resolução de problemas e determinação (componentes transversais também referidos no modelo EQF) que, embora não sejam específicos da figura profissional, são complementares às competências da mesma.
- Se o teste de avaliação se destina a verificar a posse real das competências sujeitas a certificação, ou a capacidade do candidato para executar o desempenho associado à área de atividade das unidades de competência sujeitas a certificação, as comissões tendem a levar em consideração também outras habilidades como os fatores atitudinais e motivacionais, embora não sejam objetivamente detectados e documentados.
- exame adquire valor educacional, pois oferece ao aluno a oportunidade de se testar em uma situação de incerteza, às vezes de confusão, e assumir uma atitude de controle e autoavaliação implícita de seu próprio desempenho (CAPPERUCCI, 2007).

A emissão da certificação para obter a qualificação nesses termos, não é apenas um ato formal que atesta habilidades profissionais, mas tem um valor muito mais profundo que ativa o sujeito e o coloca em uma condição de exprimir sua capacidade pessoal, que teve origem nos contextos de aprendizagem informal e não formal. Estes últimos não são certificados, mas têm um papel central em permitir que o objetivo da qualificação seja alcançado.

A partir dessas considerações, a segunda fase da pesquisa visou formalizar a dimensão subjetiva da autoavaliação, de acordo com os níveis descritos acima, por meio de atividades estruturadas (entrevista e grade de autoavaliação) realizadas ao final do processo de certificação.

Essa fase contou com o envolvimento de dez rapazes no final do processo de certificação das competências para a emissão da qualificação profissional de Agente de Operação, Construção e Reparação de peças mecânicas (sempre terceiro Nível EQF). Todos os rapazes tiveram caminhos de estudo curtos e muitas vezes fragmentados, cheios de obstáculos, não lineares, caracterizados por atrasos, lentidões e evasões precoces do sistema escolar. Para muitos dos jovens entrevistados, o curso de formação profissional e o processo de certificação de competências para obter a qualificação representaram a possibilidade de mudar a condição pessoal e profissional.

Os encontros de autoavaliação levaram os rapazes a refletirem sobre o processo de construção das competências que lhes foram reconhecidas e, valorizar os componentes transversais e as qualidades pessoais que contribuíram para atingir o resultado. Deve-se particular atenção aos aspectos de competência que não derivaram do caminho escolar ou profissionalizante (em qualquer caso, caracterizado pelo fato de o primeiro ser mal sucedido e o segundo ser muito breve), mas por experiências de vida pessoal (não formal e informal).

O referencial para análise de autoavaliação com requerimento para certificação, foi o modelo de competências para o século XXI elaborado pelo Fórum Econômico Mundial (SOFFEL, 2016), adaptado e simplificado. Este modelo identifica 16 competências localizadas dentro de três macrocategorias: 1. competências básicas (alfabetização, cultura matemática, cultura científica, TIC, alfabetização financeira, cultura social e cívica); 2. competências transversais (pensamento crítico/resolução de problemas, criatividade, comunicação, colaboração); 3. habilidades pessoais (curiosidade, iniciativa, determinação, adaptabilidade, liderança, consciência social e cultural).

As macrocategorias dois e três foram selecionadas: pensamento crítico/solução de problemas, criatividade, colaboração, determinação e adaptabilidade. Acrescentou-se a estas a capacidade organizacional prevista como um LO do curso de formação profissional, mesmo que não esteja explicitamente certificado na fase final.

Para cada componente foi fornecida uma definição dos componentes selecionados. Foi perguntado aos rapazes:

- se e quanto eles acreditavam que possuíam essas habilidades;
- em que contexto eles as desenvolveram;
- quanto eles afetaram a obtenção da certificação de habilidades técnicas e profissionais, especialmente na fase de exame final para a certificação;

- fornecer um exemplo de como essa capacidade funciona;
- refletir sobre como eles usaram essas habilidades para o gerenciamento e desenvolvimento de seus conhecimentos e desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades.

Os rapazes foram convidados a responder algumas perguntas:

- 1) Fale sobre o seu caminho de formação até a presente data;
- 2) Você se sente uma pessoa diferente do que antes de começar essa experiência? Se você mudou, diga como e se essa experiência lhe deu algo extra; (Exemplo de resposta à pergunta 2).

**Pergunta 2.**

Eu acho que me tornei mais sociável na minha vida pessoal, mas também no meu trabalho, enquanto antes eu era mais tímido. Demorei tanto para me abrir agora, enquanto eu me abro mais e preciso de muito pouco. Mesmo no trabalho eu sou mais expansivo e me dedico às coisas, eu tento sem medo de cometer erros porque aprendemos com os erros. Isso me deu muito em termos de consciência, talvez eu apenas tenha outra cabeça, uma maneira diferente de pensar.

- 3) Você acha que o caminho ajudou você a consolidar suas habilidades transversais? Se sim, quais e de que forma?'

**Pergunta 3**

Certamente a colaboração [...] A adaptabilidade eu acho que tinha desde antes de começar. Sim, a resolução de problemas sim, porque eu tenho algumas habilidades, mais do que antes de falar também no nível do estágio. Por segurança não, eu sou uma pessoa insegura. Eu não posso ouvir você dizer que eu estava errado porque levo isso para o lado

- 4) Quanto a aprendizagem em sala de aula contribuiu para obter os resultados alcançados?
- 5) Quanto as experiências fora da sala de aula (na vida, na família, com amigos) contribuem para obter os resultados alcançados?
- 6) Quanto suas características pessoais contribuíram para obter os resultados alcançados? A tabela seguinte ilustra algumas respostas fornecidas à pergunta 6.

Em que medida as tuas qualidades pessoais te ajudaram a atingir o resultado da certificação?					
Muito, muito mesmo! Sobretudo a determinação, me obrigou a fazer algo mais, sempre e chegar onde estou e a positividade...	Mais muito... difícilmente quando eu quero fazer alguma coisa eu tiro da cabeça... a confiança em mim mesmo foi a principal coisa para alcançar resultados	Eu acredito muito... A determinação, no entanto, me deu impulso, a curiosidade, o desejo de aprender coisas novas me ajudou a alcançar os resultados do exame.	Muito, por exemplo, a capacidade de organizar o trabalho, de trabalhar em um grupo ou de fazer coisas por conta própria. Por exemplo, quando me dizem algo, eu aplico imediatamente sem necessidade de ajuda.	Eu acho que é 100%, o que era eu fiz com que eu tivesse esse resultado.	Muito... Eu não poderia te dizer como, mas eu certamente coloquei tudo de mim, sem isso eu não teria avançado.

Nem todos os entrevistados foram capazes de expressar controle meta-cognitivo de estratégias de gestão e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades individuais em contextos de formação e trabalho. Para alguns, tem sido complexo fornecer exemplos para explicar os contextos de desenvolvimento, “ação” de competência e gestão exercida.

A dimensão subjetiva ativada pela autoavaliação vai além do reconhecimento formal de habilidades para obter a qualificação, uma vez que traz a consciência do potencial de conhecimentos, habilidades e competências, pontos fortes e relativas áreas para melhoramento. Levou os entrevistados a refletirem sobre seu modo de agir diante de situações problemáticas, mudanças, fracassos, bem como sobre os métodos de colaboração dentro de um grupo. O compromisso, a determinação, a curiosidade, o desejo de aprender, a atitude positiva, são apenas algumas das palavras-chave que emergiram das respostas dadas pelos jovens entrevistados.

As qualidades pessoais representam a “parte submersa”, mais difíceis de serem observadas e reconhecidas através de indicadores objetivos de mensuração, mas que, se trazidas à consciência, podem ter um papel importante em termos de autoestima, autoeficácia e disposição para aprender a aprender.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoconsciência é o primeiro passo para ativar processos de mudança e desenvolvimento de habilidades, além de ser uma competência em si que consiste em reconhecer as próprias emoções, os próprios valores e habilidades e se traduz em consciência emocional e em confiança em si próprio. Aprender a se autoavaliar significa aceitar o olhar para trás para se tornar crítico de si mesmo, com base

em critérios apropriados de julgamento. Essa atitude reflexiva permite uma consentização das ações, indispensáveis para uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000; NOVAK, 2002).

Este primeiro estudo exploratório parece confirmar a hipótese de que o processo de certificação de competências não representa apenas uma ferramenta para a aquisição de uma qualificação profissional e das competências úteis para a própria profissão, mas também pode ser configurado como um motor de mudança e transformação do sujeito, se a fase de avaliação é complementada por um componente estruturado de avaliação subjetiva. O percurso inteiro deve ativar os processos de empoderamento individual, não apenas aprimorando e aumentando habilidades e competências, mas desenvolvendo autoconfiança.

Nessa perspectiva, novos cenários de pesquisa são abertos, vinculados ao valor educacional dos processos de certificação e à avaliação e ao reconhecimento de competências transversais ao final do curso. Se no momento o que é certificado dentro do sistema regional de avaliação e certificação é apenas a ponta do iceberg, é essencial encontrar ferramentas válidas para trazer, avaliar e aumentar a conscientização do potencial que cada sujeito possui.

O processo de certificação ganharia mais relevância para categorias desfavorecidas ou marginalizadas, tais como abandono escolar e afetaria aspectos fundamentais para a melhoria das condições de vida e trabalho e, em particular, para o senso de autorrealização, aumentando as chances de se engajar em atividades, com consciência de suas próprias habilidades e acreditando ser capaz de realizá-las com sucesso (BANDURA, 1986).

Considerando o contexto peculiar, a atividade de autoavaliação poderia ser testada e estudada a partir dos componentes do processo sociocognitivo vinculados à autoavaliação e às repercussões em termos de eficácia. De fato, no processo de certificação, são detectáveis as três macrocategorias que caracterizam a abordagem socio-cognitiva da autoavaliação: mensagens sociais (comparações com outras, feedback de outros estereótipos sociais e culturais); fatores pessoais (nível de habilidade dos avaliadores, padrões, objetivos) e fatores situacionais (autoestima e autoobservação) (ATHANASOU, 2005).

Os fatores que influenciam a autoeficácia certamente incluem sucessos anteriores, reafirmação de outros e observação sobre o sucesso de outros (ORMROD, 2005), enquanto os elementos de autoregulação que também estão ligados à autoeficácia são os padrões de desempenho estabelecidos a partir do exterior, observações do nosso comportamento e autoreforço. São elementos definitivamente presentes nos processos de avaliação, validação e certificação de habilidades.

## REFERÊNCIAS

ATHANASOU, J.A., Self-evaluations in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning* Volume 45, Number 3, November 2005, 291-303

- AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht: Kluwer, 2000.
- BANDURA, A.. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hal, 1986.
- BONACCI, M. *L'implementazione nel sistema Italia delle specifiche tecniche di ECVET*, Roma: ISFOL, 2014. <http://isfoloia.isfol.it/handle/123456789/918>
- CAPPERUCCI, D. *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell' "experiential learning" e dell'approccio riflessivo*. Edizioni ETS, Pisa, 2007.
- CASTOLDI, M. *Valutare le competenze*, Carocci, Roma, 2009.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *A Memorandum on Lifelong Learning* Brussels, 2000, SEC (2000) 1832.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITA EUROPEE, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM (2001) 678, 21.11.2001.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITA EUROPEE, *Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali*, COM/2002/0119 30 luglio 2002.
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE, *Europa 2020 una strategia per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010) 2020.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale*, Lisbona, 23-24/04/2000.
- DELORS, J., *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione europea, 1995.
- FEDERIGHI, P. *Methodology for the analysis of adult education systems. Results and policy trends in Italy (2014-2019)*. Form@re. FUP. In press. 2019.
- GALLIANI. *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali*, in FELISATTI E., MAZZUCCO C. (a cura di) *Le competenze verso il mondo del lavoro*, Atti della VII **Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria**, Padova, 3-4 dicembre 2008, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 79-88, 2010.
- GLATTHORN, A. *Performance Standard and Authentic Learning*, Eye on Education, Larchmont, (NY), 1999.
- NOVAK, J.D. *Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners*, Wiley Periodicals, Inc. Sci Ed **86**:548–571, 2002; Published online in Wiley Interscience, 2002. ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com))
- ORMROD, J.E. *Human learning*, Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2004.
- PELLERREY, M. *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano, 2004.

PELLERREY, M. *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti, I quaderni di Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2010.

PERULLI, E. *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2007.

PERULLI, E. *Validazione degli apprendimenti non formali e informali: standard, processi, attori, garanzie nelle riforme nazionali*, Roma: Isfol, 2015.

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, *Un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) (2009/C 155/02)*, 18/06/2009.

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, del 18/12/2006

SOFFEL, J. *What are the 21st-century skills every student needs?*, Website Editor, World Economic Forum, 2016.

SPENCER, L.M, SPENCER, S.M. *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1993.

STRAUSS, A., CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park (CA), 1990.