



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo  
Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

**RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS. AS PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE  
PROFISSIONAIS HOSPITALARES**

**RECOGNITION, VALIDATION AND CERTIFICATION OF  
COMPETENCES. THE PERCEPTIONS OF A GROUP OF  
HOSPITALAR PROFESSIONALS**

**DUARTE, António<sup>1</sup>**  
E-mail: [ajaduarte@gmail.com](mailto:ajaduarte@gmail.com)

**NUNES, Cristina<sup>2</sup>**  
E-mail: [csnunes@ualg.pt](mailto:csnunes@ualg.pt)

---

<sup>1</sup> Terapeuta ocupacional. Hospital Central de Faro (Portugal).

<sup>2</sup> Professora Auxiliar. Departamento de Psicologia. Universidade do Algarve. Campus de Gambelas. Faro (Portugal).



## RESUMO

Este estudo pretende analisar a percepção dos profissionais hospitalares em relação ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e em que este difere do ensino regular, a favor de um novo modo de encarar a cidadania e a progressão acadêmica do adulto. Após a contextualização do processo RVCC, desenvolve-se o estudo empírico, centrado na análise das entrevistas dos 10 adultos participantes no RVCC, no Hospital Distrital de Faro (Portugal), com idades compreendidas entre os 41 e 60 anos de idade. Os participantes que frequentaram este curso aumentaram os seus níveis de literacia e obtiveram o certificado do 9º ano de escolaridade. A análise das entrevistas mostrou que os participantes reconhecem como vantagens deste modelo a maior acessibilidade e flexibilidade face ao ensino regular. Referem ainda como vantagem o fato de ser um ensino mais individualizado e que valoriza as competências e experiências de vida dos participantes. Este estudo contribui para o entendimento sistêmico da aprendizagem e da participação: a aprendizagem, em todos os espaços/tempos da vida, é condição para a participação efetiva, em todas as esferas individuais e sociais da cidadania mas, em si própria, a participação é já uma aprendizagem de vida.

**Palavras-chave:** Aprendizagem ao Longo da Vida; Registro, Validação e Certificação de Competências; Educação de Adultos; Cidadania; Identidade Ocupacional.

## ABSTRACT

The aim of this study was to analyse perceptions of hospital professionals in relation to Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC), and whether this process differs from regular education, in favour of a new way to face the citizenship and the adult academic progression. After contextualizing the RVCC process, an empirical study was developed, focused in the analysis of the interviews of ten adult participants (aged between 41 and 60 years old) in the RVCC in the Hospital Distrital of Faro (Portugal). Participants that attended the course increased their literacy levels and obtained the 9<sup>th</sup> grade certificate. Interview analyses indicated that the participants referred as the model's advantages a better accessibility and flexibility when compared to the regular education system. It was also appointed as an advantage the fact that this model is more individualized and also, that it values personal competences and participants' life experiences. This study seems to contribute to a systemic understanding of learning and of individuals' participation. Therefore, learning, in all life contexts, is a main requirement for an effective participation in all individual and social spheres of citizenship, but in itself, participation is a life learning.

**Keywords:** Long life learning; Register Validation Competences Certificate; Adult education; Citizenship; Occupational identity.



## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em Portugal, surgiram novas ofertas formativas dirigidas a adultos com baixos níveis de escolaridade, partindo do reconhecimento de saberes e competências adquiridos em contextos não formais, o que tem constituído um novo e aliciente campo de trabalho e reflexão na área da educação de adultos. Estas inscrevem-se no quadro do paradigma educativo da aprendizagem ao longo da vida e podem representar um eixo do desenvolvimento com equidade, se forem acessíveis a todos os segmentos da comunidade e se não forem concebidas como uma extensão ou melhoria do ensino escolar.

A aprendizagem não formal realizada por todos, em situações de trabalho, de lazer e convívio, em momentos de formação organizados no local de trabalho ou frequentados por iniciativa própria, não sendo reconhecida pelo sistema de educação e formação formais, é, no entanto, uma realidade perdurável, vivaz e um fator de desenvolvimento pessoal, tornada única para aqueles que não tiveram acesso, pelas mais variadas razões, a um quadro de educação formal. É ao longo de um percurso de vida que os saberes e as competências se vão revelando e consolidando, o que sublinha, aliás, a dimensão de historicidade e de temporalidade da construção do conhecimento.

Em Portugal, os índices de certificação escolar da população ativa, particularmente nas camadas etárias mais altas e nos ativos empregados, são assustadoramente baixos, exigindo um investimento urgente na educação e formação de adultos no nosso país (MELO, LIMA e ALMEIDA, 2002; DUARTE, 2003). Por outro lado, a educação de adultos ainda está dependente do impulso governamental, embora tenha vindo a desenvolver-se através de muitas iniciativas da sociedade civil e de diversos movimentos sociais. É bem verdade que, nos contextos institucionais, está na mão das pessoas que os integram o poder da realização dos seus objetivos, da construção da sua identidade e cultura organizacional e, em última análise, da eficácia da sua intervenção.

A educação de adultos deverá ser, cada vez mais, a adequação a diferentes situações e não o produto de soluções acabadas, válidas para todas as situações e de igual modo para todas as pessoas.



Poderá, assim sendo, que, a despeito de conjunturas mais ou menos favorecedoras, seja irreversível o processo renovador e impulsionador que, (re) aberto a partir de 1996, caracteriza a evolução nas práticas da educação e formação de adultos entre nós, consubstanciando-se numa dinâmica inovadora que mobiliza pessoas e equipas em todo o país.

Neste enquadramento prevê-se, sobretudo, que se possam mudar os significados, explorando modos mais coerentes e produtivos dos sujeitos se verem a si, aos outros e ao mundo envolvente, aplicando-se esta situação à reestruturação do pensamento em áreas intelectuais e escolares, mas estando igualmente prevista a reformulação de valores, percepções acerca do self e das atitudes em geral (COMBS, 1989).

Só há mudança social se houver envolvimento de toda a comunidade, expressas através de uma cidadania ativa que englobe uma educação permanente e ao longo da vida, pelo que, a qualidade da educação e o desenvolvimento devem partir da comunidade. (FONSECA, 2000; IGREJA, 2004; PUREZA, 2001).

Partindo da pergunta «A educação pode operar mudança?» entende-se que aquela é essencialmente um ato de conhecimento e de consciencialização e que, por si só, não leva uma sociedade a libertar-se da opressão. Todas as mudanças devem ser introduzidas para que seja efetivo o desenvolvimento local. Limitar o papel do educador ao campo escolar, é insuficiente para operar uma verdadeira mudança social (FREIRE, 2002).

Para o nosso estudo, tornou-se necessário encontrar um “campo” de prática educativa e simultaneamente de reflexão e de investigação. Rothes (1998) diz-nos que a educação de adultos ganha quando é reconhecida como contexto excelente para o trabalho educativo com adultos. Procuramos então um “campo” de trabalho educativo com adultos.

O modelo de Educação e formação de adultos (EFA) é um modelo inovador que pretende responder às seguintes necessidades (NOGUEIRA, SILVA, LEITÃO & TRIGO, 2002):

- Contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa;
- Basear-se em contextos de vida e experiências diversificadas;
- Construir percursos formativos mais adequados às necessidades de cada formando;
- Potenciar condições de empregabilidade;
- Ser um processo flexível e criativo;



- Desenvolver competências relacionadas com o contexto social de aprendizagem e de vida;
- Potenciar as competências que os adultos possuem.
- Proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos maiores de 18 anos;

O modelo EFA pretende colmatar as fragilidades e vulnerabilidades de uma população específica, e apresentando condições emocionais adequadas, para que, adultos pouco qualificados possam fazer um percurso formativo de construção do seu projeto pessoal, social e profissional (CANÁRIO, 1999; LEITÃO, 2001).

O valor social a atribuir a estes saberes passa obrigatoriamente por processos formais de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) (ANEFA, 2002; COUCEIRO, 2002).

O acompanhamento necessário exige, pois, a criação de condições para que seja possível descrever e nomear saberes, de modo a haver apropriação consciente e reconhecimento pessoal das competências mobilizadas na ação.

Esse reconhecimento pessoal é gerador de auto-determinação (*empowerment*) não só porque o sujeito se reconhece num outro patamar, mas porque o torna capaz de transferir essa (s) competência (s) para outros contextos e situações. Além disso, torna o sujeito capaz de, fundado em si mesmo, fazer prova do seu saber, de aceder ao reconhecimento social (IMAGINÁRIO, 1998).

Existem adultos – sujeitos trabalhadores hospitalares – detentores de um determinado nível escolar que, através da respectiva experiência pessoal e profissional ao longo da vida, foram adquirindo competências que, avaliadas e confrontadas com o Referencial de Competências-Chave, lhes permitiu elevar o seu nível de escolaridade.

No entanto, o que podemos afirmar, de modo inequívoco, é que a experiência e a vida estão profundamente ligadas à produção de saberes e de conhecimento. E esta consciência obriga a um novo posicionamento face aos espaços não-formais e informais de aprendizagem, ao mesmo tempo que desafia a encarar, com outra perspectiva, os próprios quadros e modelos formais de aprendizagem. A questão central que se coloca é, pois, a do reconhecimento dos saberes produzidos no contexto de vida (NOGUEIRA, 1996).



A Escola da Vida, pela Vida, informal ou não formal é hoje um elemento constituinte desta Sociedade do Saber, da Informação, da Aprendizagem e, por isso, também do Conhecimento pressupondo um sistema de acompanhamento e monitorização continuados.

Os RVCC são não apenas um direito das pessoas e comunidades, mas uma opção estratégica transformada em “ação reflexiva e em movimento” (DUARTE, 2004), pelas instituições de Educação e de Formação, públicas, privadas, ou, ainda, pelo designado 3º sector.

O balanço de Competências conduz à construção de um Dossier Pessoal que reúne o conjunto de evidências que comprovam a aquisição das competências adquiridas, através da experiência pessoal e profissional. O Dossier Pessoal é, assim, em simultâneo um instrumento de autoformação, de autoavaliação e de auto-orientação.

Este trabalho permite fazer a passagem que Paulo Freire designava por consciencialização, ou seja, a passagem de uma consciência “ingénua”, consciência difusa e submissa, a uma consciência crítica capaz de problematizar a realidade, e portanto também a si próprio, e assim poder fazer escolhas com vista à sua transformação (FREIRE, 1969, 1995, 1997).

O Sistema de RVCC é, desta forma, uma iniciativa que se enquadra nas políticas de prevenção do desemprego e de fenómenos de exclusão, quer face ao mercado de trabalho, quer face ao próprio Sistema de Educação – Formação.

Como refere Duarte (2004) esta concepção global da formação do sujeito, em todos os espaços e tempos da vida, numa permanente inter-co-relação com outros, contribui para evidenciar as dimensões individual e social da formação da pessoa, a partir do que, cremos, se poderá perspectivar, de forma integrada, a problemática da Formação e Cidadania, sublinhando, ao nível do sujeito, do cidadão, a indissociabilidade dos processos de participação e de aprendizagem e, por isso mesmo, a potencialidade formativa inerente a todos os processos de participação no coletivo.

O estudo empírico desta autora mostrou que, mesmo quando os sujeitos reconhecem que as aprendizagens decorrem em todos os contextos de vida, a identificação e reconhecimento explícito das suas próprias aprendizagens constituem processos de alguma complexidade na medida em que implicam um olhar reflexivo do sujeito sobre si próprio e, em alguns casos, o (re) pensar da sua aprendizagem.



Mostrou, igualmente, que a questão do reconhecimento de processos de aprendizagem e de formação se articula com a problemática da reflexividade, nomeadamente, das condições que poderão promover uma atitude de auto-reflexão do sujeito sobre os seus percursos de vida, numa perspectiva de formação pessoal, no sentido global que lhe é atribuído neste estudo.

Os adultos que obtiveram certificação e que responderam à entrevista, a maioria dos que obtiveram a certificação pensa vir a continuar os estudos, o que revela que o processo de RVCC desperta o interesse, motivando-os para processos de aprendizagem formal ou, pelo menos, para considerarem os mesmos como uma hipótese em termos de projeto pessoal.

Uma nota final sobre o motivo de interrupção de estudos (antes do processo de RVCC) mais frequentemente apontado pelos adultos certificados revela a preponderância das dificuldades económicas (44,6%), seguidas pelo surgimento de uma oportunidade de trabalho (23,5%) e por questões de índole familiar.

Segundo Frago de Almeida (2002), a construção gradual da Rede de Centros, tal como, o “Centro de RVCC da Serra do Caldeirão da Associação - *IN LOCO*” tem permitido uma avaliação contínua dos procedimentos utilizados, mediante a aferição das metodologias e os instrumentos utilizados, privilegia-se a articulação das diferentes ofertas formativas disponíveis, aproximando-as dos seus destinatários e adequando-as aos seus contextos; alarga, ainda, o espectro dos indivíduos e organizações mobilizadas, como no Hospital Distrital de Faro, em torno da educação da educação e formação contínua.

Na *Associação IN LOCO*, a sua equipa de profissionais acolhe de forma positiva os adultos do Hospital **Distrital** de Faro (HDF) (**Portugal**), esclarecendo-os sobre as diferentes metodologias usadas, clarificando a diferença entre o processo de reconhecimento, validação e certificação e o de formação, prestando aos adultos todas as informações necessárias sobre este processo e sobre ofertas diversificadas de formação e, procedendo a um aconselhamento sobre os processos e percursos mais adequados para cada indivíduo, caso a caso.

Muitos dos adultos vivem na expectativa de uma formação intensiva que lhes atribua rapidamente a certificação escolar que desejam e necessitam, mas nem todos terão realizado no seu percurso de vida aprendizagens que lhes possibilitem a participação num processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Contudo, nada obsta a que sejam



acompanhados nesse sentido e incentivados a obter a desejada certificação através de percursos de formação.

Para Fragoso de Almeida (2002), o cerne da inovadora metodologia do Centro RVCC, assenta no processo em si mesmo, na efetiva valorização de todas as aprendizagens experienciais do adulto, através de uma abordagem biográfica das suas aprendizagens, reconhecendo, validando e certificando os seus adquiridos, tendo em conta as competências identificadas no Referencial de Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos.

Toda a inovação implica conflito; entre o que nos é familiar e o que temos de aprender e interiorizar, entre o que sabemos fazer e o que agora temos de aprender a fazer, de forma diferente. E este conflito, vivido por todos os que dão corpo ao projeto da Rede de Centros de RVCC, é pérola, é a própria essência da inovação mas só se a entendermos centrada nos seus atores.

À luz dos novos conceitos, deixam de existir dúvidas de que a aprendizagem válida e qualificada não é aquela que conduz ao sucesso escolar, mas, sim, aquela que reconhece a aquisição de conhecimentos básicos, de desenvolvimento cognitivo de competências, de problematização da capacidade, de interdisciplinaridade, de integração da diversidade, de raciocínios diferentes, não lineares e causais, mas complexos, e, simultaneamente, de capacidades sociais, que é aquilo que hoje se traduz e muito bem por capacidades de cidadania ativa.

A aprendizagem ao longo da vida volta a fazer parte das agendas políticas e foi a expressa preocupação de melhorar a empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos.

## **2. OBJETIVOS**

O presente estudo pretende conhecer de que forma a formação contribuiu para a transformação social e profissional dos sujeitos, na perspectiva de uma cidadania participativa. Centrám-nos num universo de mulheres e homens abrangidos pela auto-exclusão escolar, que procuraram num curso de Educação e Formação de Adultos, o aumento dos seus níveis de literacia e uma valorização e enriquecimento das suas competências. Para a concretização deste objetivo central foram definidos os seguintes objetivos operacionais:



- Identificar os efeitos dos processos de aprendizagem, nos trabalhadores do HDF, ao nível da sua promoção educativa, sócio-cultural e promoção profissional, numa visão de reforço da sua capacidade para a cidadania participativa.
- Conhecer o impacto da formação em vetores promotores de cidadania: autonomia dos atores sociais; promoção sócio-cultural; inclusão social.
- Constatar aspirações e expectativas dos sujeitos, com vista a uma cidadania participativa.

### 3. METODOLOGIA

A proposta de investigação deste trabalho surge da reflexão em torno das questões da formação do indivíduo adulto, na sua dimensão existencial, como um processo de auto-produção da sua própria vida, em permanente interação com os outros e com o mundo que o rodeia.

Desenvolver um percurso investigativo é percorrer um caminho metodológico e a escolha da metodologia a utilizar numa investigação é condicionada por uma série de opções e de concepções que dizem respeito: à natureza do problema em estudo, à perspectiva do investigador relativamente aos rumos possíveis para abordar o problema em estudo, ao papel do investigador no processo investigativo e ainda, ao papel dos sujeitos envolvidos na investigação.

Desta feita, optamos por conduzir uma pesquisa de teor predominantemente qualitativo, sob a forma de Estudo de Caso ou Análise Intensiva. A decisão da escolha deste tipo de estratégia investigativa subordinou-se à conjugação feita entre os pressupostos teóricos e a problemática e opções do nosso estudo.

A opção por este método baseia-se no fato de ser capaz de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas como construções humanas significativas” (FRAGOSO DE ALMEIDA, 2002; 2004). O significado na pesquisa qualitativa é obtido através da análise dos discursos dos entrevistados enquanto sujeitos da pesquisa e enquanto sujeitos sociais.

De fato, a estratégia escolhida é particularmente adequada quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”, aplicando-se portanto à situação presente: o estudo aprofundado de algumas respostas de um pequeno grupo de adultos.



Este estudo aprofundado dos casos de um conjunto de indivíduos com uma característica comum – o fato de terem sido identificados para a frequência do RVCC – procura encontrar convergências e regularidades que permitam ajudar à sua caracterização, ligando dois aspectos que se presume em termos teóricos concorrerem simultaneamente para esta sua condição: semelhanças e /ou diferenças do ensino regular e do processo RVCC.

### **3.1. Participantes**

Tendo em consideração o quadro traçado e a estratégia metodológica construída a partir dele, estratégia essa coerente com a problemática e os objetivos expressos, este estudo centrar-se-á em dez trabalhadores do Hospital Distrital de Faro (Portugal) abrangidos pela auto-exclusão escolar que procuraram num processo RVCC o aumento dos seus níveis de literacia, um certificado de 9º ano, tudo isto com vista a uma valorização pessoal e a uma progressão na categoria profissional.

Dos dez participantes, três eram homens e sete eram mulheres e tinham idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos. 41% dos adultos que concluíram o processo RVCC tinham o 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico e demoraram 7 meses a concluir o processo. 33% detinham o 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico e demoraram entre 7 a 9 meses.

### **3.2. Recolha e análise de informação**

O caminho percorrido foi uma pesquisa essencialmente de cariz qualitativo, tomando como referência um número restrito de unidades analíticas – os funcionários do Hospital Distrital de Faro (HDF). “Para os investigadores que são adeptos das abordagens qualitativas trata-se, sobretudo, de compreender a realidade tal qual a vivem os sujeitos, os grupos, as organizações ou as sociedades e não de quantificar fenômenos observados a fim de estabelecer correlações” (ALVES, 1996:16). Ao optar por uma estratégia investigativa que pode ser considerada como estudo de casos ou comparação multi-casos, se entendeu que esta seria o modo de abordagem mais adequado ao tipo de estudo que se decidiu realizar, uma vez que se trata de uma pesquisa exploratória focando de um modo aprofundado um determinado fenômeno. De fato, a estratégia escolhida é particularmente adequada quando se quer responder a questões de “como” ou



“porquê”, aplicando-se portanto à situação presente: o estudo aprofundado de algumas respostas de um pequeno grupo de adultos.

Após ter selecionado, adaptado e elaborado os instrumentos adequados para avaliar o adulto, recorreremos a dados documentais e a informações dos adultos através da técnica da entrevista.

Como sugere Reinharz e Chase (2002) entrevistar oferece, aos investigadores, acesso às idéias, pensamentos e memórias das pessoas nas suas próprias palavras, em vez de ser nas palavras do investigador e que essa vantagem é particularmente importante para o estudo.

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Registradas em gravador, as entrevistas foram posteriormente transcritas com um mínimo de alterações, produzindo um material “bruto” que serviu de ponto de partida para a análise empírica.

Os textos obtidos através da transcrição das entrevistas, separadamente no tempo, constituem o corpus desta investigação. A análise do discurso reflexivo que se vai produzindo através das entrevistas, constituirá uma tentativa de (re) organização de fatos e de experiências e desocultação de sentidos que o sujeito lhes atribui e que estão implícitos no seu discurso.

O quadro interpretativo vai sendo construído no decorrer da própria investigação e vai emergir da dinâmica e do conteúdo das exposições, sem obedecer a grelhas de análise pré-definidas. Esse quadro foi encarado como uma “leitura” possível da realidade, impregnado da subjetividade implícita no próprio processo.

Consideramos os seguintes eixos de análise:

1. **Eixo Contextual.** Consideramos o percurso de vida de cada adulto, na identificação destes em processo RVCC no Hospital Distrital de Faro; posicionando a estrutura individual, composta pelas origens, trajetórias sociais e modos de vida de cada um;
2. **Eixo Processual.** Verificamos o percurso de cada adulto do Processo RVCC para captar a riqueza da experiência e os pensamentos dos adultos entrevistados, através dum processo de construção da identidade individual;



3. **Eixo Projetivo 1.** Identificamos as representações dos sujeitos sobre o ensino formal e o processo inovador a que se submeteram, através de construtos que acentuam a importância da pessoa trabalhadora;
4. **Eixo Projetivo 2.** Pretendemos compreender os aspectos mais positivos e menos positivos do processo RVCC, comparando-o com a metodologia da escola regular;
5. **Eixo livre.** Pretendemos dar liberdade expressa ao adulto para referir efeitos de continuidade do percurso acadêmico e outros que atestem a dimensão social e profissional individuais.

#### 4. RESULTADOS

##### 1ª Tipologia: Escolaridade anterior

A maioria dos entrevistados possuía à entrada o 4º ano do 1º CEB, são auxiliares de ação médica, exercendo funções na direta relação com o utente. Possuem vínculo efetivo e têm mais de 10 anos de serviço na carreira da Administração Pública.

##### 2ª Tipologia: Percurso escolar

A maioria dos entrevistados fez a escolaridade na localidade onde nasceu e referem o abandono forçado da escola, pelo fraco poder econômico familiar determinante na não valorização daquela por parte dos pais, forçando os jovens a iniciarem a atividade laboral muito cedo e junto dos progenitores. Da escola têm uma imagem positiva. Poucos referem ter tido a oportunidade de continuar os estudos.

##### 3ª Tipologia: Percurso profissional

A maioria dos entrevistados exerceu várias atividades laborais antes de ser admitida no HDF.

##### 4ª Tipologia: Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)

As motivações que levaram os adultos à educação/formação são, para a maioria, um desejo de mudança e obtenção do 9º ano de escolaridade. Conferem uma grande importância à obtenção do certificado do 9º ano, relacionado com a expectativa de melhores condições



profissionais. Todos os entrevistados referem que a relação com o profissional de RVCC é personalizada e incentivadora. A maioria dos entrevistados concluiu o processo em menos de um ano, considerando ser um processo de curta duração. Referiram ainda ter estado empenhados no processo e consideraram-no adequado ao indivíduo adulto e centrado no mesmo. Outros referem ter tido dificuldade no processo de RVCC e acharam os sistemas iguais; Alguns dos participantes referiram alguma dificuldade em completar o processo.

#### 5ª Tipologia: Avaliação do processo RVCC

De um modo geral a avaliação é positiva. Os participantes sentiram-se valorizados pelos formadores e salientam a boa organização do processo. As áreas de competências chave mais valorizadas pelos participantes foram Cidadania e Empregabilidade, Tecnologias de Informação e Comunicação, Matemática para a Vida, evidenciando o desenvolvimento pessoal e académico atingidos. A maioria quer continuar a estudar até ao 12º ano.

#### 6ª Tipologia: Oportunidades surgidas

A maioria refere que o fato do processo RVCC decorrer no local de trabalho facilitou a continuidade no processo para a obtenção do 9º ano de escolaridade;

#### 7ª Tipologia: Desistência do processo no seu desenrolar

A maioria refere ter sido muito motivada pelos formadores e de terem o devido acompanhamento individual para a continuidade do processo e chegada ao seu final.

#### 8ª Tipologia: vivências pessoais, familiares, sociais e profissionais

Como o RVCC assenta no pressuposto do recordar de histórias de vida, isto torna-o mais aliciante e motivador para a maioria dos participantes.

#### 9ª Tipologia: A escola tem outras matérias mais exigentes e complexas

No RVCC não é preciso estar na escola, é mais fácil, embora a construção do dossiê também exige muito trabalho em casa.



#### 10ª Tipologia: Aprendizagens suficientes para a carreira

A maioria contenta-se com aquilo que têm, pois o que aprenderam é suficiente para a carreira.

#### 11ª Tipologia: Desmotivação para frequentar o ensino regular

A maioria responde não ter pensado nisso porque não necessitavam, pois o horário noturno do ensino regular não era compatível com o trabalho e com a vida familiar.

#### 12ª Tipologia: Vantagens do processo RVCC

A maioria refere que o horário é mais flexível, o acompanhamento é individual e desenrola-se no próprio local de trabalho. A maioria refere que o processo RVCC é mais fácil porque permite reavivar o tempo da escola, é feito à maneira de cada um e, no tempo disponível do mesmo, não sendo um estudo imposto pelo professor. A maioria refere que os formadores também aprendem com os formandos, sendo a relação mais paritária e simétrica; A transferência de competências adquiridas na formação de base, aplicada à parte profissional foi outro aspecto salientado pela maioria. Os participantes referem por unanimidade terem gostado mais deste método, porque são menos adultos em sala, com acompanhamento individual e o trabalho é realizado em casa, sendo o dossiê sempre corrigido pelo formador.

#### 13ª Tipologia: Aspectos negativos da metodologia do ensino regular

Um Professor para muitos alunos em sala.

Aulas diárias e testes de avaliação.

Estudo noturno mais difícil para quem trabalha e tem família.

Distância da escola à residência.

#### 14ª Tipologia: Valorização pessoal

A maioria refere que a conclusão do processo aumentou a sua satisfação e auto-estima. Agora já podem dizer que completaram a escolaridade obrigatória. Referem também como um aspecto de valorização pessoal o terem aumentado os seus conhecimentos.

#### 15ª Tipologia: Continuação dos estudos através do RVCC



A maioria pretende continuar o RVCC para o 12º ano e no local de trabalho.

#### 16ª Tipologia: Perspectivas profissionais e progressão na carreira

A maioria enuncia que o 9º ano beneficiou a progressão na carreira com a abertura de concursos internos de acesso a categoria superior à atual.

#### 17ª Tipologia: Formação complementar nas quatro áreas de competências chave

A maioria efetuou as quatro áreas de Competências-Chave.

#### 18ª Tipologia: Aconselhar o RVCC a outrem

Por unanimidade, os entrevistados referem aconselhar todas as pessoas a frequentarem o RVCC;

## 5. DISCUSSÃO

Este estudo pretendeu trazer alguns contributos relativamente à forma de olhar para a relação possivelmente existente entre o processo RVCC, sua facilidade de execução, duração e apoio individual no estudo. Com efeito, em termos teóricos, foi possível encontrar alguns elementos que pareciam apontar para a existência de uma relação de facilidade de execução do processo RVCC, a localização física dos tempos letivos, a proximidade do posto de trabalho e horário laboral e, de que modo tudo isso permitiu o desenvolvimento de práticas de cidadania.

De acordo com o suporte teórico deste estudo, a educação enquanto processo de conquista de direitos da cidadania plena deve ser edificada como direito à informação e ao conhecimento e como um processo contínuo, ao “longo de toda a vida”, no qual o aprender a aprender, o aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, não seja mais um slogan, mas se realize por completo. A educação como direito também precisa de superar as dicotomias crônicas, entre as quais se destacam as relações quantidade *versus* qualidade e discurso *versus* prática.

A transversalidade e amplitude do tema deste trabalho criaram algumas dificuldades no que concerne à estruturação dos múltiplos aspectos que poderiam ser tratados.



É consensual a influência da educação sobre o desenvolvimento das pessoas e a sua importância no processo de mudança das sociedades. A educação de adultos é cada vez mais um desafio à promoção destes para a literacia da cidadania participativa.

Assim, diremos que, os adultos do nosso estudo:

- Consciencializaram-se que possuem competências, que podem tornar-se um elemento de vanguarda para a inovação de novas práticas de cidadania;
- Tomaram consciência da sua iliteracia no campo da cidadania;
- Têm em comum o fato de terem desistido do ensino regular, e o de considerarem o acompanhamento pela profissional exemplar e mais motivador do que a sala de aula do ensino regular;
- A formação facultada a estes adultos, por ter tratado aspectos sobre o desenvolvimento pessoal, a autoconfiança e qualificações de base, ajudou a que descobrissem os seus pontos fortes e as suas capacidades, com vista à transição ou progressão na carreira profissional.

O campo da Educação e Formação de Adultos pode tornar-se um campo bastante favorável para a conquista dum cidadania democrática se favorecer o desenvolvimento de práticas de cidadania e se formar competências e saberes necessários à co-existência num mundo em perpétua mudança.

É preciso uma pedagogia de esperança, que permita acreditar que o futuro é possível; que a escola pode ser uma casa de humanidade; que a diferenciação pedagógica pode ser a nova matriz da ação educativa e formativa.

## 6. REFERÊNCIAS

ANEFA. **Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante**. Lisboa: Edições ANEFA, 2002.

ALVES, N. et al. **A Escola e o Espaço Local**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos**. Um Campo e uma Problemática. Lisboa: Educa, 1999.



CIDEC. **O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida**. Lisboa: DGFV, 2004.

COMBS, A.W. **A theory of therapy – guidelines for counselling practice**. Newbury Park: Sage, 1989.

COUCEIRO, M.L. **Um olhar sobre o reconhecimento de competências em Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento. Inovação e Competitividade**. Lisboa: Edições ANEFA, 2002.

DUARTE, I. As Aprendizagens dos Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. **XVII Colóquio ADMEE – Europa - A Avaliação de Competências – Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Adquiridas pela Experiência**, Paris, 2004.

DUARTE, I. O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Faro, 2003.

FONSECA, A.M. **Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias**. Porto: Porto Editora, 2000.

FRAGOSO DE ALMEIDA, A. **Processos de desarrollo local en la freguesia de Cachopo (Portugal)**. Sevilla, 2002. Tese de Doutorado - Universidad de Sevilla

FRAGOSO DE ALMEIDA, A. El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In: E. L. Villegas (ed.), **Investigación y Práctica en la educación de Personas Adultas**. Valência: Nau Llibres, 2004, p. 41-60.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

IGREJA, M. **A Educação para a Cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal de 2º e 3º ciclo do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)**. Braga, 2004. Dissertação de Mestrado - Universidade do Minho.

IMAGINÁRIO, L. Problemas de inserção profissional dos adultos pouco Escolarizados. **Sociedade e Trabalho**, nº 2, 1998, p. 22-31.

LEITÃO, J.A. et al. **Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção**. Lisboa: Edições ANEFA, 2001.

MELO, A.; LIMA, L.; ALMEIDA, M. **Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos – O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa**. Lisboa: Edição ANEFA, 2002.

NOGUEIRA, A.I. **Para uma educação permanente à roda da vida**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

NOGUEIRA, A.I.; SILVA, I.M.; LEITÃO, J.A.; TRIGO, M.M. **Projecto EFA. Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento e Competitividade**. Lisboa: Edições ANEFA, 2002.

PUREZA, J.M. **Educação para a Cidadania**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.



REINHARZ, S.; CLASE, S.E. Interviewing Woman. In: S.F. Gulbenkian; J.A. Holstein (eds.), **Handbook of Interview Research. Context and Method**. Thousand Oaks: Sage, 2002, p. 221-238.

ROTHES, L. A. **Os projectos de desenvolvimento local como contextos de excelência de adultos: realidades e desafios**. Lisboa: A Rede para o Desenvolvimento Local (Edição Especial), 1998.

Artigo recebido em 29/08/2008

Aceito para publicação em 15/12/2008

Para citar este trabalho:

DUARTE, António; NUNES, Cristina. Reconhecimento, validação e certificação de competências. As percepções de um grupo de profissionais hospitalares. **Revista e-Curriculum, PUCSP – SP**, Volume 4, número 1, dez. 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>  
Visitado em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_.

Os Autores:

**António Duarte** é mestre em Ciências Humanas e Educação e Formação de Adultos, pela Universidade do Algarve e é professor do Instituto Superior de Saúde Jean Piaget; Pós graduado em Reeducação da Mão e Licenciado em Terapia Ocupacional; desempenha ainda as funções de coordenador de Terapia Ocupacional do Hospital Central de Faro e o Cargo de Presidente da Direcção da Associação Portuguesa de Terapia da Mão.

**Cristina Nunes** é doutorada em Psicologia pela Universidade de Sevilha. Atualmente é Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia da Universidade do Algarve. É directora do Departamento de Psicologia e Directora do Mestrado de Psicologia da Educação da Universidade do Algarve. É membro do Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social da Universidade de Coimbra, do Centro Universitário de Investigação em Psicologia da Universidade do Algarve e do Centro de Estudos e Projetos em Educação de Infância da Universidade do Algarve.

