



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

# A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL PELO RECONHECIMENTO DOS ADQUIRIDOS

Dissertação apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Psicologia

Especialização em: Psicologia do Trabalho e das Organizações

por

Maria Madalena Canhão Correia de Carvalho

Faculdade de Educação e Psicologia

(dezembro de 2012)



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

# A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL PELO RECONHECIMENTO DOS ADQUIRIDOS

Dissertação apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Psicologia

Especialização em: Psicologia do Trabalho e das Organizações

por

Maria Madalena Canhão Correia de Carvalho

Trabalho efetuado sob a orientação de

*Professor Doutor António Fonseca*

*Mestre Eduardo Oliveira*

Faculdade de Educação e Psicologia

(dezembro de 2012)

Nota: *Esta dissertação foi escrita ao abrigo do novo acordo ortográfico*

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu avô, que de uma forma ou de outra, esteve sempre presente.

## **AGRADECIMENTOS**

Simbolizando o término de uma etapa na minha vida, o meu percurso acadêmico culmina com a produção desta dissertação. Durante este percurso, foram algumas as dificuldades mas também desafios, que contribuíram para o meu crescimento, pessoal e profissional. Um caminho repleto de presenças, que direta ou indiretamente me acompanharam.

À minha “família cfeiana” o meu agradecimento pela partilha de experiências e momentos únicos, pelas risadas e *tempo* dedicado que tanto contribuíram para o presente trabalho.

Ao Centro de Educação e Formação Profissional Integrada que permitiu a realização deste estudo.

Às adultas, o meu agradecimento pela sua amável participação e partilha da sua experiência de vida no trabalho e vida pessoal.

À Professora Joana Fernandes por toda a disponibilidade, orientações e saberes que me transmitiu. Pelo seu contributo no aumento do meu interesse na Educação e Formação de Adultos.

O meu reconhecido e sincero agradecimento ao Professor Eduardo Oliveira pela preciosa orientação deste trabalho, pelo apoio, compreensão e incentivo durante a realização do mesmo. Pelas “discussões” enriquecedoras e troca de ideias fundamentais no desenvolvimento desta investigação.

À minha irmã, amiga sempre presente, pelo apoio, carinho e companheirismo, pelo riso contagiante e espírito sonhador, que sempre torna a vida tão mais preenchida.

Ao Fernando companheiro de bons e maus momentos. Por ter acreditado sempre em mim. Pela paciência e impaciência. Pela minha frequente presença ausente.

Aos meus pais, sempre presentes nos momentos de angústia, de ansiedade, de insegurança, de exaustão e de satisfação. Pela força que sempre me transmitiram, nos momentos de maior desânimo. Obrigada pelo apoio e carinho, para este trabalho e durante toda a vida. Por tudo o que fizeram e fazem por mim, pela minha felicidade e pelo meu sucesso.

A todos os que, de alguma forma contribuíram com o seu apoio e paciência, para que este trabalho fosse concretizado, o meu mais profundo agradecimento.

## **RESUMO**

Os desafios da globalização, a evolução das políticas sociais e educativas, que acompanham a construção europeia e o seu reposicionamento, têm colaborado decisivamente para a transformação dos sistemas educativos, na medida em que os confrontam com novos desafios e complexificando consequentemente as questões existentes. Estas problemáticas têm dado origem à procura de novas respostas (Pires, 2002).

Através da valorização das competências profissionais da população, adquiridas em contextos não-formais e informais, durante as suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, o referido processo tem como objetivo contribuir para o aumento dos níveis de qualificação da população, bem como oferecer uma nova oportunidade de formação para aqueles que não concluíram ou abandonaram prematuramente a formação nos sistemas de educação formal (Pires, 2002).

A presente investigação pretende retratar uma realidade específica no âmbito dos sistemas de Educação e Formação de Adultos, mais especificamente, compreender de que forma se organizam os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais na área do Serviço de Apoio a Crianças e Jovens e de que forma o referencial de competências profissionais deste processo está adequado ao desempenho desta função. Para o efeito privilegiou-se a metodologia qualitativa, que conta com a participação dos intervenientes no processo em questão e valoriza os discursos dos mesmos, bem como observações da atividade e análise documental.

A partir deste estudo, tornou-se claro, por um lado, a necessidade de (re) adaptação dos referenciais de competências profissionais da área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens ao desempenho da função e consequentemente, dos instrumentos utilizados para os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais. Por outro lado, evidenciaram-se as potencialidades deste processo para as adultas no que concerne a autorrealização, confiança e incentivo para a aprendizagem e qualificação ao longo da vida.

**Palavras-chave:** certificação de competências profissionais, referencial de competências profissionais, Serviço de Apoio a Crianças e Jovens.

## **ABSTRACT**

Globalization challenges and the development of social and educational policies, which follow from the European construction and its repositioning, have definitely added to the transformation of education systems. These new circumstances lead the educational systems to be confronted with new challenges and to cope with the increasing complexity of the already existing issues. These problems have led to finding new answers (Pires, 2002).

Throughout the enhancement of the population's professional skills, acquired in non-formal and informal contexts, during their personal, social and professional paths, the main purpose of the above mentioned process is to contribute to the increase of qualification levels of the population, as well as to offer a new training opportunity for those who have not completed or have prematurely abandoned schooling in the formal education systems.

The current research aims at portraying a specific reality within systems of Education and Adult Training, more specifically to understand in what way the processes of recognition, validation and certification of competences are organised in the area of Service for Children and Youth; and to assess to what extent the list of professional competences of this process are adequate to perform this function. Bearing this purpose in mind, we focused on a qualitative methodology, which features the contribution of the participants while undergoing the process and which stresses their verbal skills, and observation of activities and documental analysis as well.

According to the survey, it became clear, on the one hand, the need to (re) adjust the list of professional competences in the area of Service for Children and Youth in order to perform the function, and consequently, the tools used for the processes of recognition, validation and certification of skills. On the other hand, we point out all the potential of the process for adults, in what relates to their self-accomplishment, confidence and incitement for learning and qualification throughout life.

**Key-words:** certification of professional competences, list of professional competences, Support Service for Children and Youth.

## **ÍNDICE GERAL**

<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	<b>ix</b>
<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1. Relevância do tema</b>	<b>1</b>
1.1. Os novos meios de informação e de comunicação	1
1.2. Globalização	2
1.3. Aprendizagem ao longo da vida	4
<b>2. Apresentação sumária da dissertação</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>6</b>
<b>1. Os sistemas de Educação e Formação Nacionais</b>	<b>6</b>
<b>2. Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro</b>	<b>10</b>
<b>3. Reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais</b>	<b>11</b>
<b>3.1.1. Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento</b>	<b>13</b>
<b>3.1.2. Reconhecimento de competências</b>	<b>13</b>
3.1.3. Validação de competências	14
3.1.4. Certificação de competências	16
3.2. Intervenientes	17
3.3. Duração	18
3.4. Metodologia	18
<b>3.4.1. Balanço de Competências</b>	<b>19</b>
3.4.2. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem	20
3.5. Instrumentos de apoio ao processo RVCC profissional e sua sequência	20

<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA</b>	<b>22</b>
1. Adequação da metodologia	22
1. Objetivos específicos	23
2. Questões de investigação	23
3. Participantes	24
4. Instrumentos	25
<b>CAPÍTULO IV – RESULTADOS</b>	<b>27</b>
1. Descrição do sistema de categorias	27
<b>CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÃO</b>	<b>46</b>
<b>REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>51</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>54</b>
<b>ANEXO 1</b>	<b>55</b>
Referencial de competências Profissionais – nível II	55
Referencial de competências Profissionais – nível IV	55
<b>ANEXO 2</b>	<b>68</b>
Guião de Entrevista aos Técnicos	68
<b>ANEXO 3</b>	<b>70</b>
Guião de Entrevista às candidatas	70
<b>ANEXO 4:</b>	<b>72</b>
Registos da observação das sessões	72
<b>ANEXO 5</b>	<b>80</b>
Carta a solicitar a colaboração da Organização	80
<b>ANEXO 6</b>	<b>82</b>
Correio eletrónico enviado a solicitar autorização para observação das sessões de RVCC profissional	82
<b>ANEXO 7</b>	<b>84</b>
Cronograma das sessões de RVCC profissional	84
<b>ANEXO 8</b>	<b>86</b>
Pedido de colaboração e consentimento informado	86

## **ÍNDICE DE QUADROS**

<b>Quadro 1:</b> Caracterização dos participantes	<b>25</b>
<b>Quadro 2:</b> Grelha de categorias	<b>30</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Agência Nacional para a Qualificação	<b>ANQ</b>
Balanco de Competências	<b>BC</b>
Catálogo Nacional de Qualificações	<b>CNQ</b>
Centros Novas Oportunidades	<b>CNO</b>
Educação e Formação de Adultos	<b>EFA</b>
European Credit System for Vocational Education and Training	<b>ECVET</b>
Iniciativa Novas Oportunidades	<b>INO</b>
Plano de Desenvolvimento Pessoal	<b>PDP</b>
Plano Pessoal de Qualificação	<b>PPQ</b>
Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	<b>PRA</b>
Quadro Nacional de Qualificações	<b>QNQ</b>
Reconhecimento, validação e certificação de competências	<b>RVCC</b>
Reconhecimento, Validação e Certificação	<b>RVC</b>
Sistema de Informação e Gestão de Oferta	<b>SIGO</b>
Sistema Nacional de Qualificações	<b>SNQ</b>

## **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO**

### **1. Relevância do tema**

Suportada na globalização e no rápido desenvolvimento científico e técnico, a sociedade contemporânea encontra-se numa fase de grandes mudanças ao nível económico, político e social. O atual contexto social é caracterizado pela complexidade e incerteza e considerado por alguns a era da globalização.

Como evidencia Giddens (2006), estamos na era da globalização, em que a nossa forma de viver em sociedade está a ser influenciada por uma forte reorganização. Esta reorganização passa por uma complicada rede de processos que atuam de forma contraditória e oposta.

Neste primeiro capítulo evidenciamos os aspetos, que consideramos mais significativos e que de alguma forma caracterizam a atual sociedade, justificando a emergência de novos sistemas e dispositivos de educação e formação. Nomeadamente ao nível **tecnológico** com o surgimento de novos meios de informação e de comunicação, ao nível **económico** focando-nos na globalização e no âmbito da **educação** com a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida.

Assim, mais do que a pertinência académica que poderá ter uma investigação no âmbito da Educação e Formação de Adultos também a motivação pessoal para aprofundar o conhecimento das especificidades do sistema de reconhecimento de competências profissionais, foi um fator a considerar na opção por esta temática.

Nesta ótica, importa reconhecer que o objetivo primordial desta investigação é, de alguma forma, dar continuidade às investigações que têm vindo a ser desenvolvidas para a melhor compreensão dos processos de reconhecimento de competências profissionais e analisar a sua adequabilidade com a prática laboral.

#### **1.1. Os novos meios de informação e de comunicação**

Uma das abordagens mais correntes encara a transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial como uma mudança mais radical do que a foi a passagem da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial. Na sociedade pós-industrial a evolução é liderada pelo domínio da informação e os sistemas da sociedade, humanos ou organizacionais, são pensados como “sistemas de informação” (Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal, 1997, p.7).

A rápida evolução tecnológica no domínio das tecnologias da informação e da comunicação contribuiu para algumas transformações estruturais da sociedade, tanto ao nível económico, social e organizacional bem como para uma alteração dos padrões de comunicação entre pessoas, entre

organizações, e entre pessoas e máquinas, para a introdução de grandes mudanças significativas ao nível da produção, distribuição e organização das atividades de investigação e de produção de conhecimento. De facto, a inovação tecnológica e o impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação é bastante visível em diversas áreas e níveis. Moniz (2000) identifica mudanças estruturais emergentes da Sociedade de Informação, nomeadamente ao nível do **trabalho**, no que respeita à estrutura do emprego e nas competências exigidas aos trabalhadores, consequentes da combinação da transformação do mundo económico, da utilização de novas tecnologias e da introdução de novas formas organizacionais; a emergência de novas áreas de atividade económica ligadas às tecnologias da informação e assim, a necessidade de novos domínios e atividades profissionais; alterações ao nível das **qualificações**, principalmente nos setores tradicionais, devido ao efeito causado pela utilização das tecnologias da informação; ao nível da **organização do trabalho**, reduzidas na evolução das competências necessárias para o desempenho profissional; ao nível do sistema de educação/formação, para responder às novas necessidades de qualificação e de competências e a reconfiguração das formas tradicionais de organização da educação/formação, com a integração das novas tecnologias da informação (Pires, 2002).

Neste âmbito o Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal (1997) levanta uma questão pertinente, na medida em que as tecnologias de informação são consideradas como um motor de desenvolvimento em diversas frentes mas também podem eventualmente aumentar a discrepância entre os indivíduos que são capazes de as utilizar e os que não o são. Portanto a Sociedade de Informação valoriza, por um lado, a participação humana nos processos de produção, transformando o conhecimento e a informação em valor económico e por outro, apela à questão da desqualificação dos indivíduos que não têm os saberes e as competências necessárias para trabalhar e viver nessa mesma sociedade.

## **1.2. Globalização**

Segundo Edwards (1997) a atual conjuntura económica pode ser caracterizada pela revitalização da acumulação do capital baseado na globalização, que tem originado a necessidade de novas formas de produção, distribuição e consumo. Este fenómeno é acompanhado pela flexibilização do capital e dos mercados de trabalho bem como a introdução de novas formas de informação e comunicação. Verificamos um aumento da competitividade a nível mundial e a exigência de maior flexibilidade, que nas empresas é visível no deslocamento das formas tradicionais de organização do trabalho para as novas formas de organização. Estas são caracterizadas pela redução das escalas de produção, maior orientação para o cliente e a procura de nichos de mercado (Pires, 2002).

A necessidade de maior flexibilidade do mercado de trabalho exigidas pela globalização da economia e o aumento da competitividade, sem existir uma garantia das condições ou a ponderação de

alternativas, tem-se vindo a evidenciar como uma preocupação para alguns setores (Edwards, 1997 cit. in Pires, 2002).

A um nível macro e com o objetivo de prevenir e reduzir a exclusão económica e social, é imprescindível adotar uma estratégia de ação para evitar a exclusão de determinadas regiões ou países pouco competitivas para o investimento económico. A esta situação, acresce o agravamento da polarização no que respeita aos indivíduos nas organizações, entre os mais e menos dotados de qualificações e competências (Pires, 2002).

Na economia, defendida por Kessels (2000) como a Economia do Conhecimento, em que o fator do sucesso é o próprio conhecimento, é possível reconhecer as potencialidades que se abrem nesta nova economia, mas não podemos ignorar os desequilíbrios criados. É neste contexto, considerando que o trabalho se baseia na “produtividade do conhecimento”, que surge a necessidade dos indivíduos e das organizações desenvolverem competências adequadas. No entanto, para o autor, as abordagens tradicionais da gestão, da formação e do desenvolvimento não propiciam ambientes de aprendizagem para um trabalho baseado no conhecimento (Pires, 2002).

Face às exigências da economia pós-industrial, temos vindo a verificar transformações significativas ao nível do sistema produtivo, das formas de organização do trabalho e das empresas (Pires, 2002). Uma estrutura organizacional flexível, com recursos humanos especializados e polivalentes é apresentada como um elemento indispensável no processo de integração e permanência num mercado económico global (Kovács, 1988,1991, cit. in Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Também a introdução de novas tecnologias da informação e da automatização vem inserir novas dimensões na esfera económico-produtiva. A capacidade de inovação e de criação de novas linguagens bem como maior polivalência e complexidade ao nível das atividades produtivas são imprescindíveis num contexto caracterizado pelo progresso da natureza e nível do conteúdo do trabalho (Pires, 2002).

Temos vindo a assistir a uma evolução das formas tradicionais de organização do trabalho – tayloristas e fordistas – para modelos mais flexíveis e orgânicos que exigem uma mudança significativa ao nível das competências dos sujeitos para saberes mais complexos, mais abstratos, mais globalizantes e transferíveis - “Assistimos à emergência do conceito de competência e à sua generalização, num contexto de evolução económica, tecnológica e social.” (Pires, 2002, p.32).

Moniz e Kovács (1997) sistematizam as principais tendências de transformação na esfera económica tendo em conta a internacionalização e globalização da economia, os mercados mais instáveis e especializados, a crise na indústria tradicional, recorrendo à mão de obra barata e pouco qualificada, a emergência de uma indústria fundamentada na informação e em recursos humanos habilitados, a exigências ao nível da qualidade e da flexibilidade com a complexificação do sistema produtivo, a introdução de novas tecnologias, os recursos humanos mais escolarizados e a crise das formas de organização do trabalho (Pires, 2002).

Atualmente as empresas enfrentam desafios que implicam um desenvolvimento conjunto dos seus recursos humanos, tecnológico e organizacionais para modernizarem os seus processos (Pires, 2002).

Assistimos à emergência de novas lógicas empresariais que, juntamente com o desenvolvimento tecnológico valorizam cada vez mais o fator humano nas organizações. Nesta ótica, a formação tem como objetivo a adaptação dos indivíduos ao trabalho e a criação de condições para o desenvolvimento de competências que lhes permitem a transformação do próprio trabalho (Pires, 2002).

Tanto para o sistema de educação/formação, como para a gestão de recursos humanos, as mudanças que têm vindo a ocorrer no sistema produtivo e nas organizações, manifestam-se como desafios importantes. No âmbito do sistema educativo, tais mudanças refletem-se na natureza das qualificações. Isto é, são exigidos níveis de qualificação mais elevados e saberes de base mais alargados e integrativos, no âmbito académico e profissional, e que estão relacionados com aspetos cognitivos, operativos, afetivos e relacionais (Pires, 2002).

Face ao referido é, de facto, importante ter em consideração novas forma de formação nas organizações, apelando a novas formas de aprendizagem em contexto de trabalho.

### **1.3. Aprendizagem ao longo da vida**

Nos últimos anos o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida tem vindo a evidenciar-se nos contextos políticos de grande parte dos países da União Europeia e emergindo como resposta à resolução dos vários problemas enfrentados pelas sociedades industrializadas. Tornando-se numa ideia central nas políticas de educação e de formação e estendendo-se a áreas como as políticas sociais e económicas, verificamos uma referência constante, nos documentos políticos nacionais, à necessidade de construção de uma cultura de Aprendizagem ao Longo da Vida (Neves, 2009).

Neste contexto, a educação e a formação assumem um papel primordial como resposta aos desafios colocados atualmente na União Europeia: a globalização, o envelhecimento da população, a emergência e utilização crescente de novas tecnologias e a consequente necessidade de atualização e aquisição de competências. Consequentemente é imprescindível investir no capital humano e adaptar-se os sistemas de educação e formação (Simões & Silva, 2008).

Este investimento requer a necessidade de investimento na formação inicial e de se apostar na formação contínua tendo em vista atrair adultos, inseridos no mercado de trabalho, para que invistam na sua qualificação e procurando assim condições de desenvolvimento de novas oportunidades profissionais, reforçando as competências necessárias face aos contextos profissionais e de trabalho atuais. A aposta na educação e formação profissional obriga a uma estruturação e competitividade dos mercados de trabalho e do tecido económico, assumindo assim um papel perentório na transição para uma sociedade e economia baseadas no conhecimento (Simões & Silva, 2008).

No âmbito da educação e formação, uma das principais vulnerabilidades da economia nacional deve-se às reduzidas qualificações da população ativa bem como o nível médio de habilitações da população em geral. Neste sentido, os défices da qualificação inicial da população portuguesa e o desenvolvimento de novos fatores de competitividade exigem que os trabalhadores e empresas invistam em formação contínua, sobretudo nos indivíduos que não terminaram nem frequentaram percursos de qualificações formais. Nesta sequência e considerando os elevados níveis de qualificação, são levantadas algumas questões, nomeadamente o facto de a população ser mais qualificada informalmente do que as estatísticas apresentam, bem como não existir a possibilidade formal de demonstrarem as qualificações correspondentes aos saberes efetivamente detidos (Simões & Silva, 2008).

## **2. Apresentação sumária da dissertação**

O presente trabalho de investigação insere-se no domínio da Formação de Adultos incidindo sobre o processo de reconhecimento de competências profissionais, que têm vindo a assumir-se como nova prática educativa e formativa.

Utilizando como objeto de análise, os dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens e das competências profissionais, concentrámo-nos nas práticas desenvolvidas num Centro de Novas Oportunidades que desenvolve o referido processo na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens. Deste modo, iremos analisar de que forma se desenvolve o processo em questão e deste modo contribuir para uma compreensão crescente do mesmo a diferentes níveis.

O presente trabalho encontra-se organizado em seis capítulos. Relativo à introdução, no capítulo I desenvolveu-se a caracterização do atual contexto, abarcando os novos meios de informação e comunicação na sociedade pós-industrial, a globalização e as questões da aprendizagem ao longo da vida, paradigma que tem vindo a emergir como resposta à resolução dos vários problemas enfrentados pelas sociedades industrializadas.

No capítulo II, referente ao enquadramento teórico, identificou-se e caracterizou-se, num primeiro ponto os atuais sistemas de educação/formação Nacionais decorrentes da sociedade do Conhecimento e da Informação, da evolução das formas de pensar e realizar formação profissional e da necessidade atual de envolvimento e investimento em formação. No segundo ponto procedeu-se à descrição do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, nomeadamente os seus intervenientes, as etapas que o constituem, a sua duração, a metodologia utilizada, bem como a descrição dos instrumentos utilizados no mesmo.

No capítulo III, relativo à metodologia, explicitou-se o enquadramento metodológico, os objetivos específicos, as questões de investigação às quais se pretendeu responder, realizando-se

também uma caracterização da amostra. Neste capítulo procede-se, ainda, à exploração dos instrumentos e dos procedimentos, nomeadamente a recolha e tratamento de dados utilizados.

Posteriormente, no capítulo IV e no que aos resultados diz respeito, procedeu-se à apresentação e descrição do sistema de categorias bem como a apresentação dos resultados alcançados.

No seguinte capítulo, o V, desenvolveu-se uma discussão de resultados que teve como objetivo responder às questões de investigação previamente realizadas, analisando-as face ao enquadramento teórico desenvolvido no segundo capítulo.

O estudo termina no capítulo V com uma breve conclusão, na qual se evidenciaram os aspetos que nos pareceram mais pertinentes da análise e discussão de resultados, referindo a principal limitação com que nos deparámos e apresentando pistas para investigações futuras neste âmbito.

## **CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Os sistemas de Educação e Formação Nacionais**

O sistema de educação/formação irá sofrer alterações significativas decorrentes da sociedade do Conhecimento e da Informação, sendo considerada um dos motores de um novo paradigma relativamente aos métodos e processos educativos bem como aos papéis e responsabilidades dos atores (Study Group, 1997, cit. in Pires, 2002). É inegável o surgimento de um novo conceito de educação e formação e o reconhecimento de que o processo educativo transpõe, tanto em termos temporais como espaciais, os limites institucionais da escola. A diversidade das fontes de informação e de conhecimento fomentam processos de aprendizagem em distintos momentos e espaços. A aprendizagem realizada pelas pessoas não é circunscrita a contextos formais de Educação e Formação, pois ao longo da vida, são várias as situações e contextos em que os adultos vivenciam situações novas e complexas e, por isso, vão criando e produzindo modos de solucionar os problemas construindo distintos saberes. Esta capacidade de mobilização de “saberes na ação”, úteis no campo pessoal, profissional e cívico – denominada de competência, realiza-se na maioria das vezes, de um modo inconsciente, podendo ser definida como a capacidade de agir e reagir de forma apropriada e informada por valores, perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos, num contexto específico e significativo para o sujeito (Alonso, Imaginário e Magalhães, 2000, cit. in Costa, 2005)

Nos últimos anos, presenciámos uma acentuada mobilização de organismos e instituições nacionais para a promoção da procura de novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação por parte de adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional, e desta

forma ultrapassar os baixos indicadores de escolarização e formação com que a população portuguesa se encontra (Almeida, Candeia, Morais, Milagre & Lopes, 2008).

Neste âmbito destacam-se a **Iniciativa Novas Oportunidades**, o **Sistema Nacional de Qualificações** e o **Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013**.

### **1.1. A Iniciativa Novas Oportunidades**

Em 2008, a **Iniciativa Novas Oportunidades (INO)** define as principais estratégias de promoção da qualificação de jovens e adultos, nomeadamente através da evolução de todas as ofertas qualificantes de dupla certificação; incrementando fortemente a formação através de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível básico e secundário e de dupla certificação; alargando as possibilidades de acesso a percursos de qualificação por parte dos ativos empregados, através da realização de módulos de formação em unidades de curta duração e do ajustamento das ofertas à procura, nomeadamente através de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; do alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades (CNO) e da regulamentação de um conjunto de vias de conclusão do nível secundário de educação para quem abandonou este nível de ensino sem o completar (Simões & Silva, 2008).

### **1.2. O Sistema Nacional de Qualificações**

O **Sistema Nacional de Qualificações (SNQ)** foi criado através do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, tendo como objetivo a promoção da formação e dos níveis de qualificação da população portuguesa, através de instrumentos designados para o efeito, mais especificamente o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Foi criado no ano de 2007 e define que as qualificações, tanto escolares como profissionais, de nível não superior podem ser adquiridas através da frequência de formação ou através do desenvolvimento de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Estabelece também que a qualificação da população adulta pode resultar de um processo combinado de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), permitindo a certificação de algumas competências, seguido de formação, decidida em função das necessidades do candidato e identificadas através do processo de RVCC. O **Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013**, que estabelece os instrumentos de apoio financeiro para o desenvolvimento das estratégias definidas (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro).

### **1.3. O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)**

O diploma que organiza o SNQ concebe o CNQ. Este é considerado um instrumento de gestão estratégia das qualificações de nível não superior e tem como objetivo promover uma maior articulação entre as competências necessárias ao desenvolvimento socioeconómico do País e as qualificações desenvolvidas no âmbito do sistema de educação e formação. Nesta ótica, o CNQ fomenta a regulação da oferta de formação de dupla certificação, desenvolvida no âmbito da aprendizagem ao longo da vida ou em contexto de formação profissional. Os referenciais que existem no CNQ identificam as competências de cada perfil profissional e organizam os percursos e os conteúdos formativos a considerar. Os referenciais de formação do CNQ estão dispostos em unidades de formação de curta duração, capitalizáveis, que facilitam a certificação independente das competências e permitem uma flexibilidade maior na estruturação de percursos de qualificação. Os referenciais de formação que constam no CNQ destinam-se ao reconhecimento e certificação de competências adquiridas por vias não formais e informais ao longo da vida. Para além disto, o CNQ tem também como objetivo, permitir maior facilidade entre qualificações a nível nacional e internacional, fomentando assim, a mobilidade, a transferência, a capitalização e o reconhecimento dos resultados das aprendizagens. Possibilita, ainda, facilitar o acesso à informação sobre as qualificações e modalidades de formação. O CNQ é considerado um instrumento aberto e em constante atualização pelo que se torna imprescindível uma participação ativa e frequente de todos os agentes económicos e sociais para a sua elaboração e gestão designadamente através dos conselhos sectoriais para a Qualificação e do Conselho Nacional da Formação Profissional (Portaria n.º 781, 2009).

#### **1.3.1. Objetivos do CNQ**

Portanto, o CNQ tem como objetivos desenvolver a produção de qualificações e de competências críticas para a competitividade e modernização da economia bem como o aumento das competências essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos, da coesão social e ao exercício dos direitos de cidadania. Tem igualmente como objetivo colaborar para o desenvolvimento de um quadro de qualificações legível e flexível que auxilie a equivalência das qualificações a nível nacional e internacional, desenvolver a flexibilidade na aquisição da qualificação e na construção do percurso individual de aprendizagem ao longo da vida, fomentar a certificação das competências independentemente das vias de acesso à qualificação, colaborar na promoção da qualidade do SNQ, bem como na melhoria da eficácia do financiamento público à formação e por fim, contribuir para a informação e orientação em matéria relacionadas com as qualificações (Portaria n.º 781, 2009).

No que respeita às qualificações associadas aos perfis profissionais, o CNQ, para cada qualificação, identifica o perfil profissional correspondente, o referencial de formação e o referencial para reconhecimento, validação e certificação de competências. Os perfis profissionais contemplam o conjunto das atividades ligadas às qualificações, bem como os conhecimentos, aptidões e atitudes necessários para exercer as referidas atividades. Os referenciais de formação são organizados por duas componentes de formação, a formação de base e a formação tecnológica. Esta última encontra-se organizada por unidades de formação de curta duração, capitalizáveis e certificáveis de forma independente. Sempre que possível, as unidades de formação de curta duração são comuns a diferentes referenciais de formação, o que permite a transferência para outras qualificações (Portaria n.º 781, 2009).

As qualificações organizam -se por áreas de educação e formação, que são determinadas na Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação e por níveis de qualificação, que respeitam o QNQ e em função de critérios que possibilitem a transferência de competências entre setores de atividade e entre as áreas de educação e formação (Portaria n.º 781, 2009).

### **1.3.2. Referenciais do CNQ**

O referencial de competências resume-se ao conjunto de competências prescritas para a obtenção de uma qualificação, que são organizadas em unidades coerentes e com valor económico e social para o mercado de trabalho - unidades de competência (Portaria n.º 781, 2009).

No referencial de formação vêm descritos os conteúdos e outros fatores importantes para o desenvolvimento da formação, que devem ser adaptados ao referencial de competências definido para a respetiva qualificação (Portaria n.º 781, 2009).

O referencial de formação deve permitir uma adequação às características dos indivíduos a que se dirige, nomeadamente quando se tratem de indivíduos com dificuldades específicas de inserção, aos setores de atividade económica em que se inscreve e às regiões em que é desenvolvida (Portaria n.º 781, 2009).

### **1.4. Quadro Nacional de Qualificações**

O Sistema Nacional de Qualificações prossegue de forma a reconhecer os resultados de aprendizagem, ao possibilitar compará-las de acordo com as competências a que equivalem e não com os métodos ou vias de ensino e formação pelos quais foram alcançadas, traduzindo-se numa mudança significativa na forma de conceptualização e descrição das qualificações. Dado que as competências obtidas por vias formais, não formais e informais são valorizadas de igual forma, é essencial criar um quadro que compare essas competências, independentemente da forma como foram adquiridas. Tal

quadro possibilita, aos indivíduos e aos empregadores, uma percepção mais exata do valor relativo das qualificações, contribuindo para o melhor funcionamento do mercado de trabalho (Portaria n.º 782, 2009).

A crescente mobilidade das pessoas, no espaço europeu, contribui para a obtenção das suas qualificações em diferentes países e a sua circulação entre os distintos mercados de trabalho nacionais. A mobilidade transnacional é auxiliada pela comparabilidade das qualificações, assegurada através do QNQ. Na União Europeia foi instituído o Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, que tem como objetivo a criação de um quadro de referência comum que funcione como dispositivo de tradução entre os sistemas de qualificação dos Estados membros (Portaria n.º 781, 2009).

O QNQ adota os princípios do Quadro Europeu de Qualificações relativamente à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, conforme os descritores associados a cada nível de qualificação (Portaria n.º 781, 2009). O Quadro Europeu de Qualificações (*European Qualifications Framework*) constitui um dispositivo de tradução entre sistemas de qualificações distintos e os respetivos níveis de qualificação, aplicável a todas as vias de aprendizagem (formais, não formais e informais) e define oito níveis de qualificação descritos em função de resultados de aprendizagem (Catálogo Nacional de Qualificações).

O ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training*) é um dispositivo criado para facilitar a transferência, a capitalização e o reconhecimento das aprendizagens. Para a implementação do ECVET, a proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 31 de julho de 2008, propõe aos Estados-membros a criação das condições necessárias e a adoção das medidas apropriadas para, a partir de 2012, de acordo com a legislação nacional, e numa base experimental, o ECVET possa ser gradualmente implementado, com o objetivo de facilitar a mobilidade transnacional. Este Sistema possibilita a atribuição de créditos às qualificações, capitalizáveis e transferíveis a nível nacional e internacional (ECVET). Os créditos representam cada unidade numericamente e permitem definir o seu peso e importância para a qualificação, sendo definidos a partir da criação de acordos/parcerias entre operadores de formação para a criação de um clima de confiança necessário e garantir a transferência dos resultados de aprendizagem (Catálogo Nacional de Qualificações).

## **2. Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro**

O artigo 40º, da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, que institui os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que desempenham funções públicas, os trabalhadores nomeados definitivamente e contratados por tempo indefinido desempenham as suas funções integradas em carreiras. Estas, de acordo com o número 1, do artigo 41º, define as carreiras como

gerais, aquelas cujos conteúdos funcionais caracterizam postos de trabalho de que a maioria dos órgãos ou serviços necessitam para o desenvolvimento das respectivas atividades. O artigo 43º, no número 1 define que para cada carreira ou categoria, existe um conteúdo funcional legalmente descrito, conforme o artigo 44º, no número 1, que de acordo com a titularidade do nível habilitacional em regra necessário para a integração em cada carreira, classificam-nos em três graus:

“a) De grau 1, quando se exija a titularidade da escolaridade obrigatória, ainda que acrescida de formação profissional adequada;

b) De grau 2, quando se exija a titularidade do 12.º ano de escolaridade ou de curso que lhe seja equiparado;

c) De grau 3, quando se exija a titularidade de licenciatura ou de grau académico superior a esta.”

### **3. Reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais**

Na realidade, verificamos que os indivíduos, após alguns anos de experiência e sem qualquer comprovativo oficial e formal, são detentores de saberes e desenvolvem competências que lhes possibilitam o desempenho de determinada atividade profissional, na maioria das vezes com eficiência e eficácia. Estas competências e aprendizagens adquiridas pela via informal devem ser formalmente reconhecidas e capitalizadas num processo de formação contínua e de valorização dos cidadãos, estabelecendo verdadeiras segundas oportunidades de acesso a níveis mais elevados de escolaridade e de qualificação (Serapicos, 2008).

O reconhecimento e a validação de competências adquiridas em contextos não formais e informais assume um papel relevante, na medida em que se torna necessário promover de uma forma rápida a qualificação dos ativos, tendo em conta a melhoria da produtividade e competitividade da economia nacional. É um processo igualmente promotor das práticas de aprendizagem ao longo da vida, de responsabilidade e de valorização social do conhecimento técnico, científico e cultural. Partindo do princípio que o nível de qualificação de base de cada pessoa influencia a capacidade da aquisição de competências ao longo da vida, a promoção da qualificação da população adulta vai, decerto aumentar a eficácia dos resultados e a eficiência do investimento em formação contínua (Simões & Silva, 2008).

No âmbito da avaliação e certificação, evidencia-se a noção de competência, que tem vindo a ser cada vez mais importante para os sistemas de formação e para o mercado de trabalho. Para os primeiros, o interesse pela competência justifica-se por variadas razões, nomeadamente objetivos centrados nos resultados; crítica de uma pedagogia tradicional, excessivamente orientada para o conhecimento; a questão das especializações tradicionais e a procura de maior flexibilidade dos sistemas de formação e de normas nacionais. Para o mercado de trabalho, o interesse pela competência pode também ser justificado pela procura de flexibilidade, tendo em conta a transformação das

organizações; pela necessidade de obter uma informação concreta sobre a capacidade de cada pessoa e sobre a individualização crescente da gestão dos recursos humanos (Grootings, 1994 cit. in Bertrand, 2005).

O facto de que o conceito de competência desperte interesses tão distintos e por vezes contraditórios, justifica-se pela diversidade dos sistemas de formação e dos problemas que apresentam, bem como pela ambiguidade do conceito (Bertrand, 2005).

São inúmeras as definições de competência. Bertrand (2005, p.24) enuncia Fragnière (1996) e Le Boterf (1994) que definem competências como “ (...) a capacidade do indivíduo para exercer uma atividade profissional concreta, aplicando os seus conhecimentos, as suas habilidades (*savoir-faire*) e as suas qualidades pessoais em determinado contexto e a um nível individual.”

A distinção entre competência e qualificação tem sido objeto de muitas definições. Contudo, é possível considerar que a capacidade individual para desempenhar uma função ou para realizar uma tarefa, facilita distinguir a competência quando relacionada à qualificação. Esta consiste numa noção mais geral ao trabalhador e à sua posição social, sobretudo quando relacionado com o sistema de classificação profissional (Bertrand, 2005).

Para Mertens (1996) a qualificação como capacidade potencial distingue-se da competência, capacidade real, quando relacionada com um objetivo em determinado contexto (Bertrand, 2005). Isto é, a qualificação posiciona-se com um carácter mais durador e ligada à formação e à experiência, e a competência, apesar de transitória, é inseparável da ação (Ropé, Tanguy & Verdier, 1995, cit in Bertrand, 2005).

Há alguns anos, a atenção está focada na avaliação e na certificação das capacidades, adquiridas na prática do trabalho. Socialmente esta ideia surge como uma segunda oportunidade às pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar, mas têm experiência profissional (Bertrand, 2005).

No entanto, para que esta oportunidade se revele como potenciadora do investimento dos aprendentes nas aprendizagens, deve ser criado um clima de formação saudável, na perspectiva da andragogia. As práticas andragógicas, “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1984/85), diferenciam-se das pedagógicas, designadamente por diferentes pressupostos sobre o conceito de aprendente, o papel da sua experiência na aprendizagem, a disponibilidade para aprender, a orientação para a aprendizagem e a motivação para aprender” (Castro & Imaginário, 2011).

### **3.1. Etapas**

Os processos RVCC profissionais são desenvolvidos nos CNO's e dirigem-se a cidadãos a partir dos 18 anos, empregados e desempregados. Estes processos permitem a certificação de competências profissionais obtidas em contextos não formais e informais, bem como identificar necessidades de

formação com vista à aquisição de novas competências, numa ótica de aprendizagem ao longo da vida (Portaria nº 370/2008, de 21 de maio).

Após a inscrição num CNO, o candidato deve passar por um processo de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento. No âmbito do encaminhamento o candidato pode ter distintas opções, sendo que uma delas pode ser um processo de RVCC profissional (Portaria nº 370/2008, de 21 de maio).

Estruturalmente, o processo de RVCC profissional está organizado em três eixos que, nos seus contornos e objetivos gerais, coincidem com as etapas do RVCC escolar: **reconhecimento** de competências, **validação** de competências e **certificação** de competências (Portaria nº 370/2008, de 21 de maio).

### **3.1.1. Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento**

As etapas do Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento são comuns a todos os candidatos que se inscrevam num CNO.

Na fase de acolhimento o candidato procede ao preenchimento da ficha de inscrição e estabelece um primeiro contacto com o CNO, sendo-lhe explicada de uma forma geral a missão e as atividades desenvolvidas no centro. Nesta fase deve ser iniciada a recolha, partilha e análise de informação respeitante ao candidato, de forma a ser traçada a melhor resposta, em função das suas características específicas. Esta informação constitui a base do processo de diagnóstico. Tendo por base esta análise e a informação mais aprofundada e complementada com entrevistas e instrumentos de diagnóstico designados para os efeitos, o técnico de diagnóstico e encaminhamento “traça” o perfil do candidato e identifica eventuais respostas de qualificação. Numa entrevista individual, é negociada a proposta de diferentes respostas de qualificação, sendo que daí pode resultar a necessidade de a redefinir. Caso o encaminhamento passe pelo processo de RVCC profissional, o técnico deve informar o candidato sobre a natureza e o objetivo desta via. Antes deste encaminhamento é importante diagnosticar a possibilidade de o candidato desenvolver um processo de reconhecimento de competências escolar, de forma a garantir, com base num processo de dupla certificação, a possibilidade obter uma qualificação de nível 2 ou 3, e o respetivo nível de escolaridade - 9.º ou 12.º ano de escolaridade (Simões & Silva, 2008).

### **3.1.2. Reconhecimento de competências**

O processo de reconhecimento de competências profissionais inicia com o Profissional RVC e desenvolve-se com a intervenção do Tutor RVC. Nesta etapa, após a descodificação do referencial de

competências profissionais, o candidato procede à identificação das competências adquiridas ao longo da vida recorrendo à metodologia de balanço de competências (Gomes & Simões, 2007).

Nesta fase, tanto o Profissional RVC como o Tutor RVC trabalham para a consolidação do Portefólio do candidato. Contudo as suas intervenções são distintas, na medida em que o profissional realiza uma abordagem mais global recorrendo à metodologia de balanço de competências e à história de vida do candidato, enquanto o Tutor RVC realiza uma abordagem mais específica, como técnico da área profissional em que o processo de RVCC é desenvolvido. Esta última abordagem centra-se mais nas unidades de competência do referencial associado à saída profissional em questão (Simões & Silva, 2008).

O Portefólio dos candidatos é um documento que se articula e decorre do BC. É uma coleção de diversos documentos que certificam as competências que detém tendo por base o referencial de RVCC profissional que será a base do seu processo avaliativo. Representa o processo e o produto de aprendizagem, documenta experiências significativas e encontra-se sujeito a uma permanente (re)construção ao durante o processo RVCC (Gomes, et al., 2006).

Desta forma, é iniciada a construção do Portefólio com o Profissional RVC, que procede juntamente com o candidato, à identificação das aprendizagens que adquiriu ao longo da sua vida, através da informação obtida junto do técnico de diagnóstico e encaminhamento, bem como da Ficha de percurso profissional e de formação. Esta ficha é um documento estruturante de apoio ao processo de reunião de elementos de evidência das competências que o candidato detém (Simões & Silva, 2008).

O Tutor RVC tem como função dar continuidade ao trabalho de enriquecimento e evidência de competências utilizando os instrumentos de avaliação que integram o “kit de avaliação”, nomeadamente a Grelha de autoavaliação, a Ficha de Análise do Portefólio, o Guião de entrevista técnica, a Grelha de observação de desempenho em posto de trabalho e exercícios a desenvolver em contexto de prática simulada, que tem como objetivo conceber novas evidências ou a aprofundar outras (Simões & Silva, 2008).

### **3.1.3. Validação de competências**

A etapa de validação de competências foca-se na realização de uma sessão, na qual o candidato e a equipa pedagógica analisam e avaliam o portefólio, face ao Referencial de competências profissionais, identificando as competências a validar e a desenvolver (Gomes & Simões, 2007)

Nesta etapa o avaliador tem um papel indispensável, na medida em que é responsável pela análise e avaliação das unidades de competência que o candidato pode validar, à luz da análise e validação das evidências que foram trabalhadas com o Tutor RVC e com o Profissional RVC.

Para tal, a avaliação/validação realizada pelo Avaliador RVC é baseada nos conteúdos que completam o Portefólio e no caso de existirem dúvidas, são utilizados os diversos instrumentos de avaliação, ou de parte deles, incluído no “kit de avaliação” (Simões & Silva, 2008).

A fase da validação pode estar interligada com a fase de reconhecimento, revelando a primeira um caráter dinâmico e flexível. Esta situação ocorre quando no desenvolvimento do trabalho de reconhecimento de competências, existam momentos de reflexão e balanço quanto ao processo já desenvolvido pelo candidato, dos quais origine a validação de algumas unidades de competência e, nesse seguimento, a continuação do desenvolvimento do trabalho de reconhecimento (Simões & Silva, 2008).

Esta diversidade dos momentos de validação, durante o processo de reconhecimento só é adotada pela equipa e, em sobretudo pelo Tutor RVC e pelo Avaliador RVC, se assim o compreenderem (Simões & Silva, 2008).

Contudo, após a conclusão da etapa de reconhecimento é obrigatória a realização de uma sessão de validação com toda a equipa, de onde resulta o “encaminhamento” do candidato para uma sessão de certificação. O júri de certificação é constituído pelos três elementos da equipa e um Avaliador Externo acreditado e integrante da bolsa nacional (Simões & Silva, 2008).

A etapa de validação pode abranger ainda candidatos, anteriormente encaminhados, através da definição de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), para um processo de autoformação ou de formação em posto de trabalho para adquirirem competências profissionais que estejam em falta e que regressam ao CNO para validação dos adquiridos (Simões & Silva, 2008).

Nestas situações, o candidato em sessão de validação no CNO, apresenta as evidências de que o PPQ foi cumprido. Essa validação é realizada através da análise do Portefólio, agora mais consistente, tendo em consideração as competências entretanto adquiridas e complementada por uma entrevista ou por uma demonstração prática. Ou seja, recorrendo à utilização de alguns dos instrumentos de avaliação, relativos às competências que têm que validar (Simões & Silva, 2008).

Resultantes deste processo de validação, no Portefólio, devem estar incluídos novos comprovativos das competências entretanto adquiridas, que serão alvo de validação e posteriormente avaliadas em sessão de Júri de Certificação.

No caso de um encaminhamento, a partir da definição de um PPQ, ser feito para um percurso de formação flexível, nomeadamente os cursos EFA ou formação modular, para uma entidade formadora acreditada, o candidato, para efeitos de avaliação, não regressa ao CNO. Nesta situação, após a conclusão do processo formativo do candidato, a certificação do candidato é da responsabilidade da entidade formadora, através da atribuição de um Certificado de Qualificações, que comprova as competências adquiridas através desse processo formativo ou de um Diploma, no caso das competências adquiridas através da formação, associadas às competências certificadas anteriormente, garantirem a possibilidade de obter uma dupla certificação (Simões & Silva, 2008).

### **3.1.4. Certificação de competências**

Reunidas as condições necessárias para a certificação de uma qualificação o processo RVCC profissional culmina numa sessão de certificação.

É realizado um trabalho de preparação, que inclui a análise e avaliação do portefólio por parte da equipa técnico-pedagógica e do avaliador externo, para a sessão de certificação. Nesta sessão está presente um Júri de Certificação nomeado pelo Diretor do Centro e constituído pelo profissional de RVC, pelo Tutor e pelo avaliador externo. A certificação de competências consta na confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC (Gomes & Simões, 2007).

Em reunião com a equipa técnico-pedagógica para efeitos de discussão da avaliação, o Avaliador Externo deverá apresentar possíveis dúvidas que tenha quanto às unidades de competência validadas, com o objetivo de clarificar e fundamentar as opções tomadas pela equipa (Simões & Silva, 2008).

Dada a sua função, o Avaliador Externo assegura a apreciação geral e legitimação social do processo de RVCC de cada candidato e da própria certificação que lhe é concedida no seguimento da sessão de júri para o efeito bem como na concretização do seu projeto pessoal (Gaspar, Milagre & Lima, 2009)

Da sessão de certificação podem resultar situações distintas. Caso o candidato reúna as condições necessárias para certificar todas unidades de competência fundamentais para obter o nível 2 ou 3 de qualificação, associada à dupla certificação, é-lhe emitido, um Certificado de Qualificações onde constam todas as unidades de competência certificadas e um Diploma. Esta certificação de nível escolar e profissional pode resultar do processo de RVCC escolar e profissional ou da conclusão da valência do profissional quando o candidato já tem a vertente escolar. Uma outra hipótese passa pela emissão apenas de um Certificado de Qualificações, que identifica as unidades de competência certificadas, quando o candidato reúne as condições para certificar todas as unidades de competência essenciais para a certificação profissional, mas não detiver o correspondente nível de escolaridade. No caso de o candidato não reunir condições necessárias para a certificação profissional de todas as unidades de competência é emitido um Certificado de Qualificações - parcial, que identifica as unidades de competência certificadas - e um PPQ em função das competências profissionais em falta, através do qual se realiza o seu encaminhamento para um percurso formativo (Simões & Silva, 2008).

Caso o CNO não tenha capacidade de homologação, os Certificados de Qualificações e os Diplomas, assinados pelo Diretor, têm que ser homologados por entidades que possuem competência certificadora, com as quais o centro tenha protocolo (Gomes & Simões, 2007).

### **3.2. Intervenientes**

O processo RVCC profissional é desenvolvido por uma equipa de técnicos, nomeadamente o Profissional de RVC, o Formador com funções de tutoria – Tutor RVC, o Formador com funções de validação – Avaliador RVC e o Avaliador Externo.

Como função de base o Profissional de RVC deve ter habilitação académica superior, ter conhecimento das metodologias e experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos, mais especificamente no desenvolvimento da metodologia de balanço de competências e da construção de portefólios reflexivos de aprendizagens. O Tutor RVC, técnico da área profissional/qualificação em que o processo de RVCC se desenvolve, deve satisfazer os requisitos do regime de acesso e de exercício da atividade de formador, nos termos da legislação em vigor e ter formação e experiência especializadas no âmbito da educação e formação de adultos. No caso de processos de RVCC ligados a referenciais cujas saídas profissionais se encontram regulamentadas por legislação específica, ou nas situações em que o regime legal de licenciamento ou acesso a uma atividade económica exija profissionais devidamente habilitados, o perfil dos tutores de RVC deve cumprir os critérios específicos decretados para os formadores no âmbito da respetiva regulamentação aplicável. O Avaliador RVC pode ser um técnico interno ou externo ao CNO e cumpre ao mesmo perfil determinado para o Tutor RVC. O Avaliador Externo é um elemento acreditado pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e integra a bolsa nacional de avaliadores externos com reconhecido mérito a nível local/regional. Este elemento deve garantir a execução dos princípios, normas e procedimentos definidos, colaborando para a transparência, credibilidade e legitimação social do processo. O técnico de diagnóstico e encaminhamento deve ter habilitação académica de nível superior, ter conhecimentos acerca das diferentes ofertas educativas e formativas dirigidas aos adultos, bem como de técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação (Simões & Silva, 2008).

Em cada CNO, a função do Profissional RVC, deve ser gerida de forma transversal, o que significa que todos os técnicos estejam preparados para trabalhar com candidatos em processos de RVCC, quer de natureza escolar como profissional. O perfil de base exigido ao Tutor RVC e ao Avaliador RVC coincidem, o que se traduz na possibilidade de um mesmo técnico poder exercer as duas funções alternadamente sem nunca as acumular no mesmo processo de RVC profissional, desenvolvido por um candidato (Simões & Silva, 2008).

O Avaliador RVC participa no âmbito da etapa de validação e da etapa de certificação e desenvolve um papel de análise “fina” das unidades de competência que o candidato poderá validar, à luz do referencial de RVCC profissional. Funciona como um interveniente mais distante do processo do candidato que o do Tutor RVC e deste modo, reforça a objetividade com que o processo de evidência e validação de competências tem de ser desenvolvido (Simões & Silva, 2008).

O Avaliador Externo, selecionado pelo Diretor do CNO da bolsa de avaliadores externos, é um interveniente, necessariamente, externo ao CNO. A sua intervenção é realizada na preparação das sessões de certificação e no âmbito das sessões propriamente ditas, que sucedem a etapa de validação. Este interveniente, que foca a sua análise global no Portefólio e no percurso de RVCC de cada candidato, garante a aferição global e a legitimação social do processo desenvolvido e do próprio Certificado de Qualificações/Diploma, facultado no seguimento da sessão de certificação. O Avaliador Externo colabora, de uma forma relevante, para a definição do PPQ e do PDP de cada candidato, de acordo com as necessidades e expectativas que este tenha após o processo de RVCC, devendo ponderar as potencialidades e oportunidades concebidas pelo contexto local/ regional (Simões & Silva, 2008).

### **3.3. Duração**

O número de horas de duração do processo pode variar, sendo fundamentalmente explicado pela etapa de reconhecimento. Esta fase está dependente da forma como a metodologia de Balanço de Competências (BC) é desenvolvida, do facto do candidato ter ou não um Portefólio que já tenha evidências das competências profissionais consideradas indispensáveis, da capacidade de autonomia que o candidato revele na recolha de comprovativos, e/ou da necessidade de utilizar de forma mais ou menos exaustiva os instrumentos do “kit de avaliação” (Simões & Silva, 2008).

Nesta sequência, caso seja necessário aplicar determinados exercícios em contexto de prática simulada, na sua totalidade, cujas durações estão determinadas em cada “kit de avaliação”, a fase de reconhecimento pode ter uma duração muito para além dos valores de referência indicados no quadro (Simões & Silva, 2008).

Também a duração da fase de validação pode ser muito variável, estando dependente do modo de articulação criado entre o Tutor RVC e o Avaliador RVC e, mais concretamente da definição dos vários momentos ao longo do processo de reconhecimento em que na presença do candidato, as unidades de competência vão sendo validadas ou optando pela hipótese de realizarem um único momento de validação, depois da conclusão da fase de reconhecimento (Simões & Silva, 2008).

### **3.4. Metodologia**

A ação consciente do sujeito envolvido está sem dúvida presente numa pedagogia orientada para a autonomia dos adultos, na medida em que os torne capazes de se “projetarem”. Os adultos “constituem” as suas experiências de vida e é precisamente essa realidade central que interessa tornar consciente e dar forma no processo RVCC. Para tal é essencial desenvolver uma dinâmica, um contexto de confiança e de interajuda, que proporcione *feedback*. Enaltecer iniciativas de mudança e de risco de forma a motivar e estimular o “conceito de si enquanto aprendente” e o sentir-se

“competente” para aprender. “Isto significa reforçar o *locus* de controlo interno, através da consciencialização e da apropriação do que é aprender sobre o aprender.” Significa igualmente evidenciar o papel dos agentes profissionais das equipas técnico-pedagógicas de RVCC como “tutores” neste processo de mediação. “Aproximar, articular sistemas de educação não-formal, informal e formal, restituindo-lhes (inimaginado) valor equiparado, é um dos mandatos na base da conceção de um sistema de RVCC.” (Gomes, Umbelino, Martins, Oliveira, Bentes & Pedro, 2006, p. 26).

A proposta metodológica baseada no Balanço de Competências (BC) e no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) assentam na construção de instrumentos de trabalho que, de forma coerente e sistemática, ajudem simultaneamente o processo RVCC e o processo de formação de que aquele faz parte (Gomes et al., 2006).

### **3.4.1. Balanço de Competências**

Como referido anteriormente, uma das metodologia subjacente ao processo de RVCC é o BC que, segundo Imaginário (1997),

“ (...) pressupõe que os sujeitos desenvolvem ao longo da sua existência conjuntos de competências — em sentido lato, compreendendo, por isso, saberes, saberes-fazer, saberes-ser e até saberes-tornar-se —, em relação às quais, em algum momento das suas vidas (ou em momentos sucessivos), importará que assumam posição crítica e a partir dela, tomando consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos, delineiem projetos exequíveis.”

Esta metodologia constitui um processo, faseado, que consiste na identificação das competências pessoais, sociais e profissionais de que adultos pouco escolarizados/qualificados sejam portadores. É um processo acompanhado por profissionais, que, “ (...) através de olhares cruzados e pluridisciplinares (...)”, possibilita a produção de resultados fidedignos e validados nos que respeita a competências adquiridas ou de défices de competências no âmbito de um projeto profissional realizável. Não se trata de um conjunto de juízos acerca do nível escolar de um sujeito ou das suas hipóteses de sucesso na realização de um projeto profissional, uma seleção ou uma enumeração de saberes e saberes-fazer. Um balanço de competências é uma intervenção que tem em consideração a valorização do próprio sujeito para que o mesmo se responsabilize pelo seu futuro profissional (Imaginário, 1997).

Um BC é estruturado em três fases: preliminar, de investigação e de conclusões (Imaginário, 1997). A fase preliminar consiste na obtenção da informação do sujeito acerca do BC, a análise do seu pedido bem como a formalização de um contrato de intervenção. Na fase de investigação, procede-se à

análise do percurso pessoal e profissional do sujeito. Esta fase pode incluir a utilização de questionários de interesses profissionais bem como a utilização de outros instrumentos de análise psicológica, a realização de ensaios profissionais e de análises de postos de trabalho. Esta fase pressupõe, da parte do sujeito, a realização de atividades de exploração de documentação e de contacto com pessoas, organizações ou instituições significativas, efetuadas entre os encontros do sujeito com os profissionais do BC. Esta fase de investigação é concluída pela criação de uma "carteira de competências" do sujeito. A fase de conclusões é composta pela formalização de um plano de ação, nomeadamente um projeto profissional, e a síntese do balanço de competências. Esta fase reconstitui, com e para o sujeito do BC, o percurso aí realizado, que assim lhe é devolvido (*ibid*).

### **3.4.2. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem**

O PRA dos candidatos é um documento que se articula e resulta do BC. Como Portefólio entende-se um conjunto de documentos vários que demonstra o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, descrevendo os esforços necessários realizados para atingir os objetivos delineados. Sendo representativo do processo e do produto de aprendizagem, documenta experiências significativas e resulta de uma seleção pessoal (Gomes, et al., 2006).

Na maior parte das vezes, o processo de acomodação de um novo conceito passa pela desconstrução de uma representação de um outro conceito adjacente, daquele que se pretende incorporar. Sá-Chaves (2005) propõe esta abordagem quando relaciona o conceito de “portefólio”, como sendo “mais do que um dossiê”. Um dossiê pode derivar de um portefólio, sendo que o dossiê representa “uma racionalidade, redutora simplista, de cariz tecnicista e instrumental”, assente numa filosofia de avaliação de ensino/aprendizagem, enquanto o paradigma subjacente à utilização de um portefólio é de uma filosofia de aprendizagem, assente num processo de “investigação/ação/formação” e pressupõe o desenvolvimento de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas, acerca do próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar (Gomes et al., 2006).

### **3.5. Instrumentos de apoio ao processo RVCC profissional e sua sequência**

A fase de reconhecimento de competências, como referido anteriormente, tem como objetivo evidenciar e demonstrar competências do candidato no âmbito deste processo. Este trabalho é desenvolvido pelo Profissional RVC, que apresenta o referencial de competências profissionais e explora, de uma forma mais detalhada, toda a informação anteriormente trabalhada pelo candidato na etapa de diagnóstico e encaminhamento. Este trabalho de exploração é desenvolvido em articulação com o preenchimento da Ficha de percurso profissional e de formação de forma a sistematizar toda a informação considerada relevante e igualmente complementada através de diversos documentos comprovativos que vão sendo reunidos. Este procedimento permite ao Profissional RVC listar

documentação relativa ao candidato que permita comprovar fidedignamente o domínio de determinadas tarefas ou competências.

A partir da ficha de percurso profissional e de formação, o candidato, de uma forma mais organizada e objetiva, estrutura o seu Portefólio de forma a este refletir as suas competências e as tarefas que sabe realizar.

No desenvolvimento do processo, a entrada do Tutor RVC é marcada pelo preenchimento da Grelha de autoavaliação pelo candidato. A Grelha de autoavaliação é de utilização obrigatória, e compõe o primeiro instrumento do “*kit de avaliação*” utilizado no âmbito dos processos de RVCC profissional. Nesta fase, o Tutor tem como função apoiar o candidato no preenchimento da Grelha de autoavaliação, na medida em que vai esclarecer o sentido da linguagem técnica nela utilizada.

Nesta fase, a partir da informação obtida através da Ficha de percurso profissional e de formação, dos conteúdos do Portefólio, e do preenchimento da Grelha de autoavaliação, o Tutor preenche a Ficha de análise do Portefólio, que é o segundo instrumento do “*kit de avaliação*” a ser utilizado. A ficha de análise do Portefólio deve ser aplicada apenas nas situações em que a informação e os respetivos comprovativos que constituem o Portefólio possam conduzir inequivocamente à validação de competências. Nesta, são assinaladas, pelo Tutor, quais as competências validadas através da análise dos comprovativos que completam o Portefólio, e juntamente com o candidato organiza a entrevista técnica, baseando-se no Guião de entrevista. A entrevista é considerada um momento essencial no processo RVCC profissional do candidato.

O guião de entrevista técnica é o segundo ou terceiro instrumento de avaliação, dependendo do preenchimento ou não da Ficha de Análise do Portefólio, a ser utilizado no âmbito dos processos RVCC profissionais e é de aplicação obrigatória. Todavia, poderá não ser aplicado na sua totalidade, se a informação e os respetivos comprovativos constantes do Portefólio forem suficientes para a validação de determinadas competências.

O Tutor, baseando-se na informação que vai obtendo acerca do candidato, apoia este último na reorganização do Portefólio, evidenciando os pontos significativos, tendo em consideração o referencial de RVCC profissional, promovendo simultaneamente a recolha de mais evidências que certifiquem o desempenho de determinadas tarefas. Concomitantemente e em função da reorganização do Portefólio, a Ficha de análise do mesmo vai sendo atualizada.

Nesta fase, caso o Portefólio e a entrevista técnica não se revelem suficientes para ser possível ao Tutor concluir o domínio de determinadas tarefas/competências por parte do candidato é necessário desenvolver outras formas de verificação, nomeadamente a observação direta no posto de trabalho e/ou pelo desenvolvimento de exercícios em contexto de prática simulada. A classificação e o registo dos resultados podem ser considerados comprovativos satisfatórios na fase de validação.

Na fase da validação, a equipa (Tutor RVC, Avaliador RVC e profissional de RVC) reúnem para, com base na análise do Portefólio, validar as unidades de competência e respetivas tarefas. No

caso de ser necessário verificar se o candidato sabe executar determinadas tarefas ou se detém determinadas competências, mobilizam-se, novamente instrumentos do “*kit* de avaliação” considerados mais indicados, de acordo com a natureza de cada tarefa e das condições de contexto. Ou seja, desenvolve-se uma entrevista técnica que pode focar uma ou mais partes do Guião de entrevista ou uma prova prática, que pode passar por observação direta no posto de trabalho ou a realização de exercícios em prática simulada. Tanto a Grelha de observação direta do desempenho em posto de trabalho como os exercícios práticos a desenvolver em contexto de prática simulada são dois instrumentos facultativos, que são utilizados no caso da entrevista técnica ser inconclusiva relativamente à possibilidade de validação/não validação de determinadas tarefas/competências. Apesar de ambas as formas de proceder à avaliação das tarefas serem de demonstração prática, deve ser privilegiada a observação direta no posto de trabalho, recorrendo-se aos exercícios a desenvolver em contexto de prática simulada apenas nos casos em que não seja possível realizar-se a observação direta no posto de trabalho.

Na sessão de certificação, que obrigatoriamente é registada em ata própria, o júri certifica as unidades de competência e as respetivas tarefas, baseando-se no Portefólio produzido pelo candidato. Nesta sessão, o candidato pode recorrer à exposição oral ou à demonstração prática do domínio de uma ou outra competência sua.

No caso da sessão de júri resultar uma certificação parcial, é definido um PPQ, que conduz ao “encaminhamento” do candidato para um percurso formativo com vista à aquisição de competências profissionais.

Após a realização de uma sessão de júri de certificação é emitido um documento comprovativo da certificação de competências, que pode ser de dois tipos, um Diploma, quando o candidato obtém um nível de qualificação profissional e de escolaridade, ou um Certificado de Qualificações, quando são certificadas unidades de competência, quer estas correspondam à totalidade ou apenas a parte das unidades de competência que totalizam o referencial de RVCC profissional. Tanto o Diploma como o Certificado de Qualificações são emitidos pelo Diretor do CNO, à luz da ata da sessão de júri de certificação.

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA**

### **1. Adequação da metodologia**

O presente estudo tem como objetivo retratar uma realidade específica no âmbito dos sistemas de Educação e Formação de Adultos e compreender de que forma se organizam os processos de

reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais na área do Serviço de Apoio a Crianças e Jovens.

A opção por uma metodologia qualitativa na presente investigação de carácter exploratório justifica-se pelo facto de os intervenientes da investigação serem vistos como parte de um todo no seu contexto natural. “*O estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo*” (Merriam, 1988 cit. in Martins, 2006, p.70).

A metodologia qualitativa, onde “*a realidade é uma construção social da qual o investigador participa*”, analisa o significado que os indivíduos dão às próprias ações, no espaço onde constroem as suas vidas e as suas relações. Isto é, procura compreender o sentido dos atos e das decisões dos atores sociais, bem como os vínculos das ações com o contexto social mais amplo, em que estas se dão (Batista, 1999).

## 1. Objetivos específicos

A investigação, que nos propomos realizar, pretende contribuir para a compreensão da organização dos processos de reconhecimento e validação de competências profissionais, tendo por base uma das saídas profissionais da área de educação e formação **Serviço de Apoio a Crianças e Jovens**. Para a concretização do referido objetivo geral, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: a) compreender como o referido processo se desenvolve; b) identificar os intervenientes no processo e os respetivos papéis; c) identificar e analisar os instrumentos e as metodologias utilizados para certificar competências profissionais; d) explorar a forma como o referencial de competências profissionais está organizado e, de que forma é utilizado; e) identificar o grau de execução do referencial de competências profissionais.

## 2. Questões de investigação

1. De que forma se estrutura o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais?
2. Quais são os intervenientes neste processo e quais os seus papéis?
3. Quais as metodologias e instrumentos utilizados para certificar competências profissionais?
4. De que forma se organiza e como é utilizado o referencial de competências profissionais<sup>1</sup>?
5. O referencial de competências profissionais está adequado à prática da função?

---

<sup>1</sup> Referencial de competências profissionais encontra-se em anexo (Cf. Anexo 1)

### 3. Participantes

Participaram nesta investigação cinco candidatas inscritas num CNO que pretendiam aceder a uma certificação profissional, através do processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens. A opção por este grupo de candidatas em específico não foi um critério estipulado, sendo que aquando do pedido de colaboração do CNO, solicitou-se autorização para o acompanhamento de um grupo em processo RVCC profissional e este grupo era o único a iniciar o referido processo.

Foram também envolvidos quatro agentes de educação e formação, nomeadamente a Equipa Técnica que acompanhou o grupo de candidatas durante o processo RVCC profissional e numa fase final, tendo em vista a certificação das mesmas, o avaliador Externo.

Assim, o grupo de participantes nesta investigação, é constituído por sete indivíduos do sexo feminino e dois do sexo masculino. Dos nove indivíduos, quatro possuem um curso superior, dois detêm o Ensino Secundário e três têm o 3º Ciclo do Ensino Básico.

No que respeita aos indivíduos que Trabalham no CNO, verificamos que apenas um exerce funções única e exclusivamente no Centro enquanto os restantes têm funções paralelas à sua atividade.

Quanto às candidatas, todas estão empregadas e exercem a sua atividade na função pública, de acordo com a sua escolaridade.

Seguidamente é apresentada um quadro que sistematiza as características relevantes dos participantes na presente investigação (**Quadro 1**).

Participantes	Sexo	Habilitações	Função no CNO	Profissão
C.C.	Feminino	Licenciatura em Psicopedagogia	Profissional RVC	Profissional RVC
A.S.	Masculino	Licenciatura em Ciências da Educação	Tutor/Avaliador RVC	Técnico de A.T.L.
F.C.	Feminino	Licenciatura em Ciências da Educação	Tutora/Avaliadora	Técnica de Animação Cultural
N.C.	Masculino	Licenciatura em Psicologia e em Educação Física e Desporto Mestrado em Psicologia do Desporto	Avaliador Externo	Consultor de Recursos Humanos/Avaliador Externo
E.R.	Feminino	Ens. Secundário	-----	Assistente Técnica
M.P.	Feminino	Ens. Secundário	-----	Assistente Técnica
S.S.	Feminino	3º Ciclo	-----	Assistente operacional
S.F.	Feminino	3º Ciclo	-----	Assistente operacional

M.J.	Feminino	3º Ciclo	-----	Assistente operacional
------	----------	----------	-------	------------------------

---

**Quadro 1:** Caracterização dos participantes

**4. Instrumentos**

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), nos estudos de carácter exploratório, a probabilidade de utilização de entrevistas sem recorrer a um trabalho de observação ou de análise de documentos, é diminuta. Também o facto do presente estudo ser de carácter qualitativo, tornou a opção pelo uso dos instrumentos acima referidos mais pertinente, dado que a referida metodologia privilegia o uso de uma abordagem em que o contacto do investigador com o sujeito é muito importante (Martinelli, 1999).

Desta forma, na presente investigação recorreu-se a distintos métodos e instrumentos, nomeadamente a entrevistas semiestruturadas, aos Técnicos e às candidatas (Cf. Anexos 2 e 3), a análise documental e observações. Recorreu-se à análise das fichas de inscrições das candidatas no CNO bem como aos curricula vitae dos Técnicos, que nos permitiu aceder a informações como a idade, nível de escolaridade, funções desempenhadas, entre outros aspetos relativos aos trabalhadores. Através destas e complementando com as entrevistas semiestruturadas que realizámos, foi possível executar uma caracterização mais detalhada da amostra e analisar os discursos e verbalizações dos participantes, com o objetivo de responder às questões propostas neste estudo. A opção pela entrevista semiestruturada ficou a dever-se à flexibilidade do dispositivo, que possibilita a recolha de testemunhos e interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência, a sua linguagem e as suas categorias mentais (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Ainda relativamente à análise documental, a equipa do CNO onde foi desenvolvida a investigação facultou-nos todos os instrumentos de trabalhos desenvolvidos pela equipa, bem como os portefólios desenvolvidos pelas candidatas. Quivy e Campenhoudt (1998) afirmam que as leituras auxiliam a realizar o balanço dos conhecimentos referentes ao problema de partida e as entrevistas colaboram na descoberta dos aspetos a considerar e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras. Ambas se complementam e enriquecem-se reciprocamente. Portanto, as entrevistas têm como objetivo evidenciar alguns dos aspetos do fenómeno em questão, aos quais o investigador não teria naturalmente pensado por si mesmo, e desta forma complementar as pistas de trabalho incutidas pela leitura realizada anteriormente (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Foram também realizadas observações das sessões<sup>2</sup>, no âmbito do processo RVCC profissional, que se manifestaram fundamentais, na medida em que forneceram substância à

---

<sup>2</sup> Registo das observações (Cf. Anexo 4)

informação reunida através das entrevistas e análise documental. Optou-se pela observação direta, que tem como uma das principais vantagens a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no momento específico em que se produzem o que confere autenticidade aos acontecimentos “em comparação com as palavras e os escritos” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.199).

## **5. Procedimentos**

### **5.1.Recolha de dados**

Para se proceder à recolha de dados, numa primeira fase contactou-se, um CNO solicitando a sua colaboração na presente investigação (Cf. Anexo 5) e uma Escola Secundária (Cf. Anexo 6), no sentido de solicitar autorização para a observação das sessões, uma vez que estas foram realizadas em itinerância. Nesse documento, procurou-se explicar de forma sumária o âmbito da temática em estudo bem como o teor da colaboração pretendida por parte das mesmas. Após resposta afirmativa de ambas, foi agendada uma reunião com a Profissional RVC com o objetivo de explicar as etapas de investigação e esclarecer mais detalhadamente o tipo de colaboração solicitada. Nesta sequência, foram agendadas as datas de observação das sessões de reconhecimento de acordo com o cronograma do grupo, alvo da investigação (Cf. anexo 7).

O processo de recolha de dados desenvolveu-se ao longo de quatro meses e meio, aproximadamente, e decorreu fundamentalmente em três momentos. O primeiro consistiu na observação das sessões de reconhecimento, que decorreram, semanalmente entre meados de abril a meados de junho de 2012. Na primeira sessão realizada e para uma melhor participação de todos os participantes, surgiu a necessidade de expormos o objetivo e os contornos da sua colaboração no estudo. Procedeu-se igualmente ao esclarecimento de que toda a informação recolhida estaria protegida por um termo de confidencialidade, que seria assinado no momento (Cf. Anexo 8). Simultaneamente foram realizadas as entrevistas semiestruturadas aos Técnicos do CNO e ao Avaliador Externo. Foi desde logo solicitada autorização para a gravação de dados via áudio e conferida confidencialidade em relação aos mesmos. Num segundo momento, que decorreu de junho a agosto de 2012, realizou-se o acompanhamento da Equipa, na aplicação dos instrumentos de trabalho aplicados às candidatas, no âmbito do processo RVCC profissional, a observação da reunião Técnico-pedagógica, onde estiveram presentes o Tutor RVC, a Avaliador RVC e a Profissional RVC, a observação das sessões de Júri de Validação e posteriormente do Júri de Certificação. Num terceiro e último momento foram realizadas as entrevistas semiestruturadas às candidatas, numa Biblioteca Municipal da zona de residência das mesmas.

## 5.2. Tratamento de dados

Como foi já supramencionado, o estudo assenta numa abordagem qualitativa que se sustenta na fonte oral e procura os significados de vivências para os sujeitos. A realidade do sujeito é apreendida a partir dos significados que por ele lhe são conferidos (Martinelli, 1999). Assim procedeu-se aos seguintes passos: (1) transcrição das entrevistas – transcrição integral do discurso dos intervenientes no processo RVCC profissional, Técnicos e candidatas, de ficheiros áudio para ficheiros de escrita; (2) leitura “flutuante” dos dados – viabiliza que se percecione o material recolhido e se inicie a identificação de dados suscetíveis de associação bem como a criação de categorias; (3) utilização de software de análise de conteúdo – nomeadamente, o programa Nvivo que permite criar categorias, codificar, filtrar, fazer buscas e debater os dados para seja possível responder às questões de investigação (Cação, 2008).

## CAPÍTULO IV – RESULTADOS

### 1. Descrição do sistema de categorias

O sistema de categorias foi desenvolvido com o objetivo de responder às questões de investigação precedentemente descritas, sendo constituído por duas categorias gerais: Estruturação (1), Intervenientes (2), cuja descrição se encontra seguidamente, com a posterior apresentação da respetiva grelha (**Quadro 2**).

#### **Estruturação (1)**

A partir da categoria geral “Estruturação” (1), surgiram dos nossos dados cinco categorias de primeira ordem: “Referencial de Competências Profissionais” (1.1), “Etapas do processo RVCC” (1.2), “Metodologia” (1.3), “Modalidades de avaliação” (1.4) e “Instrumentos” (1.5).

A categoria “Referencial de Competências Profissionais” (1.1), consistiu em relatos dos participantes entrevistados no âmbito desta investigação relativamente ao mesmo. Desta categoria resultaram três categorias, nomeadamente “Potencialidades e Limitações” (1.1.1), “Constrangimentos” (1.1.2.) e “Estratégias” (1.1.3.). Optou-se por criar categorias distintas para as “Limitações” e “Constrangimentos” dado que o primeiro conceito se refere a relatos acerca das limitações do referencial, ou seja, até que ponto o mesmo pode ser limitativo, e o segundo, a dificuldades sentidas, por parte dos Técnicos no uso deste instrumento.

A categoria “*Etapas do processo RVCC*” (1.2) refere-se a descrições dos Técnicos relativamente às distintas fases do processo RVCC profissional. Desta categoria surgiram três categorias, nomeadamente “*Reconhecimento*” (1.2.1.) “*Validação*” (1.2.2.), “*Certificação*” (1.2.3.). Desta última categoria, “*Certificação*” (1.2.3.), resultaram duas categorias finais, mais especificamente, “*Total*” (1.2.3.1.), formada através do discurso dos Técnicos quanto ao procedimento em caso de certificação total por parte do candidato e “*Parcial*” (1.2.3.2.) que se referiu ao discurso, também, de Técnicos, aos procedimentos a serem tomados, em caso de certificação parcial por parte do candidato.

A seguinte categoria “*Metodologia*” (1.3), abarca a descrição, por parte dos Técnicos, da metodologia utilizada ao longo do processo RVCC profissional.

A quarta categoria de primeira ordem “*Modalidades de avaliação*” (1.4), foi criada através de discursos dos Técnicos referentes às distintas formas de avaliação utilizadas e desta resultaram três categorias que são “*Entrevista*” (1.4.1.), “*Observação*” (1.4.2.) e “*Exercício prático*” (1.4.3.). Da categoria “*Entrevista*” (1.4.1.), resultaram três categorias de ordem final, “*Potencialidades e Limitações*” (1.4.1.1), “*Constrangimentos*” (1.4.1.2.) e “*Estratégias de desconstrução*” (1.4.1.3.), que reúne o discurso dos Técnicos relativamente à forma de atuação face aos constrangimentos sentidos no uso da entrevista. Também neste caso, optou-se por criar categorias distintas para as “*Limitações*” e “*Constrangimentos*” dado que o primeiro conceito se refere a relatos acerca “*Entrevista*” e até que ponto pode ser limitativa, e o segundo, a dificuldades sentidas, por parte dos Técnicos ao realizar a mesma. De cada uma das categorias “*Observação*” (1.4.2.) e “*Exercício prático*” (1.4.3.) resultou uma categoria de ordem final, “*Potencialidades e Limitações*”.

A última categoria de primeira ordem “*Instrumentos*” (1.5) permite identificar um dos instrumentos utilizados no âmbito do processo RVCC profissional e a forma como é utilizado. Dessa categoria resultou uma categoria de segunda ordem, designadamente “*Grelha de autoavaliação*” (1.5.1.), da qual resultaram duas categorias de ordem final, “*Constrangimentos*” (1.5.1.1.) e “*Estratégias de desconstrução*” (1.5.1.2.), que engloba o discurso dos Técnicos relativamente à forma de atuação à luz dos constrangimentos sentidos no uso do instrumento em questão.

## **Intervenientes (2)**

Através dos dados reunidos dos relatos dos participantes, da categoria geral Intervenientes (2) emergiram três categorias, nomeadamente “*Técnicos do CNO*” (2.1.), “*Avaliador Externo*” (2.2.), “*Adultas*” (2.3.).

Da categoria de primeira ordem “*Técnicos dos CNO*” (2.1), emergiram quatro categorias de segunda ordem, “*Funções*” (2.1.1.), “*Perspetiva RVCC*” (2.1.2.), que compreende os relatos acerca do modo como os Técnicos definem o processo RVCC profissional, “*Potencialidades e Limitações*”

(2.1.3.), que abarca as potencialidades e limitações do processo de reconhecimento de competências profissionais, “*Envolvimento das candidatas*” (2.1.5.), que abarca o discurso dos Técnicos relativamente ao motivo pelo qual as candidatas se inscreveram e envolveram no processo.

Da primeira categoria de segunda ordem “*Funções*” (2.1.1.), resultam quatro categorias, três das quais correspondem aos elementos que formam a equipa envolvida no âmbito dos processos RVCC profissional e englobam descrições dos mesmos relativamente às suas funções, “*Profissional RVC*” (2.1.1.1), “*Avaliador RVC*” (2.1.1.2.), “*Tutor RVC*” (2.1.1.3) e a última categoria “*Constrangimentos*” (2.1.1.4.), que reúne, dos mesmos, o discurso relativamente às dificuldades sentidas no desempenho das suas funções.

Da categoria de primeira ordem “*Avaliador Externo*” (2.2), que compreende o discurso do elemento externo ao CNO e que tipo de funções desempenha, resultam três categorias de segunda ordem, “*Perspetiva RVCC*” (2.2.1.), que agrupa o discurso do Avaliador Externo da sua definição de RVCC Profissional, “*Potencialidade e Limitações*” (2.2.2.), que refere o discurso deste elemento relativamente aquilo que é potenciador ou limitativo neste processo e “*Envolvimento das candidatas*” (2.2.3.), que traduz, do seu ponto de vista, os motivos pelos quais as candidatas se inscreveram e envolveram no processo.

A última categoria de primeira ordem “*Adultas*” (2.3.) foi criada a partir dos discursos das candidatas envolvidas no processo de reconhecimento de competências profissionais. Desta categoria emergiram três categorias. A primeira, “*Perspetiva RVCC*” (2.3.1.) abrange relatos das mesmas acerca da definição, de cada uma, do processo de reconhecimento de competências profissionais. Também através dos seus relatos, relativos as dificuldades que sentiram no desenvolvimento do processo, foi possível criar a categoria “*Constrangimentos*” (2.3.3.). A última categoria, “*Razões para adesão ao RVCC*” (2.3.3.), abarca o discurso acerca dos motivos pelos quais realizaram o RVCC.

<b>Categoria</b>	<b>Primeira ordem</b>	<b>Segunda ordem</b>	<b>Terceira ordem</b>
<b>1 Estrutura</b>	1.1 Referencial de Competências Profissionais	1.1.1 Potencialidades e Limitações	
		1.1.2 Constrangimentos	
		1.1.3 Estratégias de desconstrução	
	1.2 Etapas do processo RVCC	1.2.1 Reconhecimento	
		1.2.2 Validação	
		1.2.3 Certificação	1.2.3.1 Total 1.2.3.2 Parcial
	1.3 Metodologia	1.3.1. PRA	

	1.4 Modalidades de avaliação	1.4.1 Entrevista	1.4.1.1 Potencialidades e limitações			
			1.4.1.2 Constrangimentos			
			1.4.1.3 Estratégias de desconstrução			
			1.4.2 Observação	1.4.2.1 Potencialidades e limitações		
				1.4.3 Exercício prático	1.4.3.1 Potencialidades e limitações	
	1.5 Instrumentos	1.5.1 Grelha de autoavaliação	1.5.1.1 Constrangimentos			
<b>2 Intervenientes</b>	2.1 Técnicos do CNO	2.1.1 Funções	2.1.1.1 Profissional RVC			
			2.1.1.2 Avaliador RVC			
			2.1.1.3 Tutor RVC			
			2.1.1. Constrangimentos			
			2.1.2 Perspetiva RVCC			
					2.1.3 Potencialidades e Limitações	
					2.2 Avaliador Externo	
	2.2.3 Potencialidades e Limitações					
			2.2.4 Envolvimento das candidatas			
	2.3 Adultas				2.3.1 Perspetiva RVCC	
			2.3.2 Potencialidades e Limitações			
2.3.3 Envolvimento das candidatas						

**Quadro 2:** Grelha de categorias

## CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Retomando como ponto de partida as questões de investigação anteriormente enunciadas torna-se agora possível responder às mesmas com base nas verbalizações dos participantes e na interpretação dos dados obtidos, embora nos pareça pertinente iniciar este capítulo, com aquilo que é a perspectiva, dos participantes nesta investigação, do processo RVCC profissional.

Do ponto de vista dos Técnicos do CNO, estes definem-no como o *[(...) reconhecimento de toda a experiência que é adquirida ao longo da vida das pessoas. C.C.]*. Caracterizam-no como *[(...) um processo que procura certificar competências. A.S.]* assemelhando-se *[(...) àquilo que antigamente se chamava que era uma carteira profissional. (...) processos já mais tutelados e orientados (...) procura perceber a qualidade das experiências e até que ponto essa qualidade, das experiências permitiram determinar as competências das pessoas. A.S.]*.

Foi visível que o processo RVCC profissional é considerado, por parte dos Técnicos como um processo que *[(...) faz todo o sentido num país como o nosso, que sofreu durante muitos anos de um esmagamento de todas as possibilidades e oportunidades para as pessoas continuarem os seus estudos, porque foi preciso força de trabalho, no setor produtivo normalmente... N.C.]*, permitindo às pessoas que *[(...) foram adquirindo conhecimentos, competências porque constituíram família (...) fizeram imensa formação profissional, no contexto de trabalho, (...) tem percursos associativos, desportivos e cultural assinalável (...) é da mais elementar justiça, (...) ser-lhes dada a oportunidade de passar essas (...) competências e conhecimentos para o papel. N.C.]*.

É um processo que procura *[(...) retirar aquilo que serão as experiências e os acontecimentos mais determinantes da vida profissional de gente, de pessoas ligada à Ação Educativa, que demonstre ou que dê a conhecer aquilo que são, competências adquiridas no seu percurso. A.S.]*, pois são pessoas que *[(...) entraram nesta profissão sem qualquer formação e que há anos nunca seria exigido, tiveram que ir adaptando as suas formas de trabalhar, as suas formas de estar aos vários contextos...A.S.]* e isso *[(...) demonstra uma grande capacidade de aprendizagem e de adaptação e que podem ser equivalentes ou até superiores à formação que é dada em sala. A.S.]*

Do ponto de vista das candidatas, o processo RVCC profissional *[(...) é uma forma dos outros nos avaliarem e de nós próprios nos avaliarmos a nível profissional. Saber se, estamos conscientes daquilo que estamos a fazer e se estamos indicados ou se somos a pessoa adequada ao que exercemos. E.R.]* e que permite *[(...) avaliar tudo aquilo que nós fizemos durante o nosso percurso de vida profissional. M.J.]*.

Tendo por base as perspetivas dos participantes neste estudo, analisam-se de seguidas as questões de investigação.

## 1. “De que forma se estrutura o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais?”

Conforme instituído pela Portaria nº 370/2008, de 21 de maio, um candidato que se inscreva num CNO deve passar por um processo de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, sendo que, entre as diversas opções possíveis, este encaminhamento pode ser realizado também para um processo de RVCC profissional.

Sendo [...] *selecionados para entrarem no processo...A.S.*] e [*Tendo o perfil adequado avançamos para a fase de reconhecimento. C.C.*]. A fase do reconhecimento tem [...] *uma média de dez sessões de grupo e que há a construção do portefólio, que está dividido por temáticas importantes para quem trabalha nesta área. C.C.*]. Inicialmente, a equipa dá a [...] *conhecer aquilo que é a generalidade das competências que vão ser certificadas. Através do referencial é-lhes transmitido. (...) que para elas serem certificadas terão que corresponder, o seu percurso, no seu discurso, na sua reflexão, às exigências do referencial. A.S.*] Após a explicação do referencial, [...] *os adultos são depois acompanhados, semanalmente, pela Profissional RVC, que lhes entregará todas as semanas um, podemos dizer trabalho, um instrumento de trabalho que indica aquilo que elas vão refletir, pesquisar e escrever durante uma semana...A.S.*]. Durante esta fase são entregues um conjunto de instrumentos que permite aos candidatos [...] *construírem o seu discurso, a sua escrita também, naquilo que o referencial pede. A.S.*] e que está relacionado com a

[...] *Ação Educativa, aquilo que é a sua, a Instituição onde trabalha, fazer também uma breve caracterização da Instituição onde trabalha, procurar dar a conhecer um bocadinho aquilo que é o Projeto Educativo da Instituição, de que forma é que a pessoa contribuiu para esse projeto, que equipa de trabalho ela faz parte. (...) questões que tenham a ver com a área das expressões artísticas, o que é que ela construiu ou não construiu, as várias faixas etárias, o que é que conhece ou não conhece sobre desenvolvimento infantil, o que é que conhece ou não conhece sobre questões de saúde, saúde mental, o que é que fez ou não fez com Necessidades Educativas Especiais, que tipo de atuação tem, por exemplo, em aspetos que tenham a ver com a alimentação, vigilância ao sono, acompanhamento de recreios, as visitas de estudo...Pedimos também que possa, das formações mais formais que teve, que possa traduzir também num trabalho aquilo que foram as mais-valias dessas formações e o que é que aprendeu também nessas formações, que possa definir aquilo que são o perfil de competências da profissional desta área. A.S. ]*.

Posto isto, o processo desenvolve-se com a entrada do Tutor, que vai [...] *analisar as questões mais específicas e vai mais ao pormenor das competências que devem estar no portefólio. O tutor faz uma primeira análise do portefólio. C.C.*] e procurar [...] *ver quais são as falhas que ainda existem para aproximar com o referencial. A.S.*].

No fundo, o Tutor vai continuar o trabalho de enriquecimento e evidência de competências utilizando os instrumentos de avaliação que integram o “kit de avaliação”, nomeadamente a Grelha de

autoavaliação, a Ficha de Análise do Portefólio, o Guião de entrevista técnica, a Grelha de observação de desempenho em posto de trabalho e exercícios a desenvolver em contexto de prática simulada (Simões & Silva, 2008). Vai utilizar [(...)*vários instrumentos, várias, várias, hum, ferramentas que possibilitem então retirar mais dados.* A.S.]. Nesta altura, caso o portefólio corresponda ao referencial [(...)*o processo avança, passo para já para o primeiro ponto, é a grelha de autoavaliação.* F.C.]. [Nessa grelha a pessoa vai então dizer o que já fez e o que não fez. AS.]. Concluída a grelha é realizado, por parte do Tutor, [(...)*trabalho de aproximação entre aquilo que a pessoa diz que já fez ou não fez com aquilo que escreveu e descreveu no portefólio.* A.S.]. Posteriormente, o processo continua com a entrevista, onde são [(...)*afinados ou apurados alguns pontos que eventualmente ficaram com algumas dúvidas ou não ficaram bem claros nas evidências do portefólio.* F.C.]. Após a entrevista, o Tutor passa para a observação em contexto de trabalho que [(...)*incide no local de trabalho, junto da adulta em questão, com...pronto, na interação no grupo que está.* A.S.]. A observação é realizada para que [(...)*traduza, de alguma forma, a atuação de uma pessoa com o propósito de responder ou corresponder a alguma coisa que nós tenhamos ainda dúvidas.* A.S.]. Nesta altura, o Tutor analisa o portefólio e se a candidata [(...)*à partida está...tem ou não as competências. Cumpriu ou não o referencial, se realmente cumpre o referencial está preparado para a sessão de validação.* F.C.].

A fase final deste processo segue com a entrada do Avaliador RVC que quando [(...)*preparado o candidato, vai a sessão de júri de validação.* F.C.].

A sessão de validação é realizada em conjunto com o candidato, tem por base o trabalho desenvolvido pelo Avaliador RVC, Tutor RVC e o Profissional RVC e consta duma análise e avaliação do Portefólio tendo em conta o referencial de RVCC profissional da respetiva saída (Simões & Silva, 2008).

[(...) *que no fundo é tutor que na entrevista já faz essa validação, depois com a observação em contexto de trabalho também faz já a validação, mas há uma sessão de validação, mais formal, em que está o adulto, a profissional, o tutor e o avaliador do profissional porque este processo também implica a existência de um avaliador interno do processo. Depois, nessa reunião verificamos realmente se a adulta conseguiu validar todas as unidades.* C.C.].

Nessa avaliação são identificadas as competências a validar e as competências a desenvolver (Simões & Silva, 2008) e portanto podem surgir duas opções, a certificação parcial ou total.

A etapa de validação pode abranger ainda candidatos, anteriormente encaminhados, através da definição de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), para um processo de autoformação ou de formação em posto de trabalho para adquirirem competências profissionais que estejam em falta e que regressam ao CNO para validação dos adquiridos (Simões & Silva, 2008).

Na hipótese de se dar uma certificação parcial, quando a candidata [(...) *não confere no seu portefólio, por muito que se pegue, por muito que se esprema, por muito que se veja, mas pronto (...)*

*falta ali qualquer coisa (...). F.C.] não possua [...] todas as unidades validadas, é explicado à adulta as duas opções que terá para conseguir validar as unidades em falta. C.C]. Nesta situação, a equipa realiza um [...] um PPQ, um plano pessoal de qualificação que, traduzindo isso, será um plano, um percurso que a pessoa vai traçar ou de formação mais formal ou de formação mais informal. A.S.]. Neste encaminhamento, a equipa pode propor que o candidato [...] vá para formação para um centro que tenha essa formação, às vezes são unidades de formação de curta duração, de 25 ou 50 horas (...) estando inscrito, frequentando essa formação e tendo parecer positivo do formador, ficará certificado completamente. A.S.], realizando assim [...] formação modular nas áreas específicas em que estão a faltar as competências...C.C].*

Neste caso, após a validação de unidades de competências e em situação de encaminhamento, definido através de um PPQ, para um percurso de formação flexível, nomeadamente os cursos EFA ou formação modular, para uma entidade formadora acreditada, para efeitos de avaliação, o candidato não regressa ao CNO.

Neste seguimento, uma questão que nos parece importante evidenciar, prende-se com a falta de oferta formativa nos casos das certificações parciais, situação apontada pelos Técnicos, como uma limitação do processo RVCC profissional. [...] a falta de formação, de oferta... (...) acho que neste momento acho que é um dos entraves à certificação parcial total. F.C.] Neste tipo de certificações, quando a hipótese de realização de formação em contexto de trabalho, nem sempre está disponível, por impossibilidade ou falta de flexibilidade por parte das Instituições para com os seus empregadores e participantes num processo desta natureza, de facto o encaminhamento para a realização de uma formação modular, através da emissão de um PPQ, torna-se a única hipótese viável. Contudo, em algumas situações o candidato não consegue atingir a certificação total face à escassez de oferta formativa específica na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens. Esta escassez poderá eventualmente também ficar a dever-se à legislação deste tipo de oferta formativa, dado que de acordo com o artigo 38º, “ os grupos de formação são constituídos por um número mínimo de 15 e um número máximo de 30 formandos” e nem sempre é possível reunir um grupo de candidatos que tenham em vista ou a necessidade de realizar tal formação.

A equipa poderá também propor um encaminhamento, através da definição de um PPQ, para um processo de autoformação que o candidato realize formação em contexto de trabalho para adquirirem competências profissionais que estejam em falta e que regressem ao CNO para validação dos adquiridos (Simões & Silva, 2008).

[Ou então, que é outra vertente que temos proposto, é o adulto em questão poder efetuar essa formação em contexto de trabalho. Ou dentro do agrupamento, ou dentro da Instituição que tenha uma ou outra valência que permita à pessoa demonstrar o que é que está a ensinar ou o que é que está a aprender. (...) é orientada nesse plano pessoal de qualificação, por um conjunto de tarefas e por um conjunto de itens que a gente que são importantes para a pessoa depois certificar. Essa pessoa fará, depois terá sempre, digamos, um acompanhamento dentro dessa instituição, um tutor da instituição que o

acompanhe e que também oriente a pessoa nesse trabalho e que depois a pessoa no final fará o registo no diário de bordo, onde vai apontando diariamente aquilo que foi efetuado e faz um trabalho também que nos apresenta depois aqui. A.S.]

Nestas situações, o candidato em sessão de validação no CNO, apresenta as evidências de que o PPQ foi cumprido. Essa validação é realizada através de nova análise do Portefólio, agora mais completo, considerando as competências entretanto adquiridas e concluída por uma entrevista ou por uma demonstração prática. Isto é, recorrendo à utilização de alguns dos instrumentos de avaliação, referentes às competências que têm que validar. Como resultado deste processo de validação devem estar incluídos no Portefólio novos elementos comprovativos do domínio das novas competências entretanto adquiridas. Após a validação das unidades de competência, o candidato é proposto a júri de certificação, que é posteriormente realizada com a equipa do CNO em articulação com o Avaliador Externo (Simões & Silva, 2008).

No caso de o candidato desenvolver o seu processo e na sessão de validação lhe ser transmitida a sua validação total, o processo culmina numa *[...] sessão de certificação onde, onde estará o, onde, onde está o Avaliador Externo, o meu caso, onde está a equipa formativa, os representantes da mesma, a profissional de reconhecimento de competências e o grupo de adultos. N.C.]* onde é dada a certificação total ao candidato e no fundo, transmitido que reúne as competências *[Que permite integrar qualquer equipa de trabalho, nas várias valências da Ação Educativa, sim, sem pôr em causa aquilo que é o bem-estar das crianças. A.S.]*.

Posteriormente são emitidos o Certificado de Qualificações e o Diploma devidamente homologados pelo Diretor do CNO com competência certificadora (Simões & Silva, 2008).

## **2. “Quais são os intervenientes neste processo e quais os seus papéis?”**

A Profissional de RVC, neste CNO é a responsável pelo processo profissional e é a *[...] única profissional a trabalhar no RVCC profissional. C.C.]*. No que diz respeito às suas funções a sua intervenção *[...] é em termos de diagnóstico e depois na parte de reconhecimento que é no fundo a fase mais longa do processo, que é o profissional que acompanha. C.C.]*. *Intervém também na fase de certificação onde está presente toda a equipa e [...] também faz sentido estar o profissional e tenho que intervir. C.C.]*. A natureza da sua atividade é principalmente caracterizada pelo apoio ao candidato no desenvolvimento do processo de reconhecimento e evidenciação de competências adquiridas, sempre que o candidato necessite, mais especificamente, apresentar o Referencial de RVCC profissional, orientar e apoiar o candidato na sistematização de informação relativa ao seu percurso profissional bem como no processo de construção e consolidação do Portefólio (Simões & Silva, 2008).

[...] tanto no diagnóstico como no reconhecimento o papel é mesmo de orientar a candidata para o que é que ela deve escrever, o que é que é importante estar no portefólio. Porque e nesta situação específica, há coisas tão básicas que são tão básicas para elas, que são diariamente o trabalho delas, que à partida elas não reconhecem como importante de descrever... Mas principalmente para desconstruir o que é importante estar no portefólio, o que é que elas devem pegar do seu dia a dia e passar para o papel, que é, principalmente numa fase inicial, complicado escrever e passar para o papel, as competências que se fazem diariamente, que já se fazem sem pensar muito nisso... Obrigá-las a pensar sobre isso...se calhar acho que é o mais importante no processo. Se calhar é mais difícil inicialmente porque não é só descrever...C.C].

O Tutor RVC intervém na fase de reconhecimento, [(...) *partindo daquilo que é, hum, o trabalho já efetuado anteriormente pela profissional na recolha de dados iniciais para se iniciar o processo de RVCC profissional. A.S.*] e acompanha

[...] aquilo que depois, de uma maneira mais personalizada e aproximada, aquilo que são os dados que as profissionais incluem no processo e porque depois vão, vão necessitando de mais elementos para também aproximar isso com os referenciais e os itens, que são necessários que as pessoas comprovem em termos de competências, apresentem elementos em termos de competências, para que depois também se possam ir validando e pronto...ir finalizando e certificar todas as pessoas. A.S.].

No que concerne às suas funções, o Tutor RVC tem como principais atividades a identificação das competências dos candidatos, face ao referencial de RVCC profissional, a análise do Portefólio do candidato e o apoio ao longo da respetiva construção, mobilizar os instrumentos de avaliação que incorporam o “kit de avaliação” e que permitem a demonstração de competências do candidato, proceder ao registo de avaliação na plataforma informática prevista para o efeito, fornecer informações aos candidatos acerca das etapas de validação e de certificação, compreendendo a respetiva preparação e garantir os meios humanos e a logística indispensáveis à avaliação do candidato (Simões & Silva, 2008).

A função do Avaliador RVC, interveniente nas etapas de validação e certificação, é realizar uma análise mais detalhada das unidades de competência que o candidato poderá eventualmente validar à luz do referencial de RVCC profissional (Simões & Silva, 2008).

Relativamente as estas duas últimas funções, os Técnicos que as desempenham têm a mesma formação de base, uma Licenciatura em Ciências da Educação e uma vasta experiência profissional na área da Educação. O facto da formação de base, de ambos os Técnicos, ser coincidente permite ir de encontro ao Guia de Operacionalização que orienta que um mesmo técnico poderá exercer as duas funções, alternadamente, ou seja, nunca podendo acumulá-las no âmbito do mesmo processo de RVC profissional, desenvolvido por um candidato (Simões & Silva, 2008).

[Vamos cruzando, enquanto equipa do Cefpi, do CNO e mais do profissional, juntamente com a colega, com outra colega tutora, vamos cruzando os papéis ela enquanto tutora e eu avaliador e vice-versa, eu enquanto tutor e ela avaliadora. Isto também porque nos procura dar também um olhar um bocadinho mais crítico, mais distante, se calhar até mais perspicaz

nalgumas situações que permite sinalizar situações onde haja dúvidas, onde seja pertinente retirar mais elementos das pessoas, desses adultos, hum, que permita pronto, que também haja um acompanhamento para além do tutor e que estando mais distante se calhar tem um olhar mais abrangente, não tão, às vezes até afetivamente incluído no processo, não é? A.S.]

Quanto ao Avaliador Externo, este é um elemento selecionado pelo Diretor do CNO de uma bolsa de avaliadores externos. A sua intervenção é realizada no âmbito das sessões de certificação e na preparação das mesmas. Este elemento centraliza a sua análise global no Portefólio e no percurso de RVCC de cada candidato e é responsável pela avaliação global e a legitimação social do processo desenvolvido e, naturalmente, do respetivo Certificado de Qualificações/Diploma, atribuído no seguimento da sessão de certificação. É também um elemento fundamental, para a definição do PPQ e do PDP de cada candidato, baseando-se nas necessidades e expectativas que este tenha após o processo de RVCC e considerando as potencialidades e oportunidades do contexto local.

O Avaliador Externo, como referido anteriormente, é um elemento que não faz parte da equipa técnica e realiza *[(...) um trabalho de preparação...N.C.]* que está relacionado com *[(...) o conhecimento do adulto, (...) com a análise do seu portefólio e nessa análise é simplesmente e em traços muito gerais, tentar perceber qual foi o percurso do adulto. N.C.]*. esta conhecimento prévio do candidato facilita a *[(...) dinâmica da sessão de Júri em termos de manter o contacto, trazer para a sessão de Júri alguns dos conhecimentos do adulto, hum, e algumas das suas competências desenvolvidas ao longo da vida. N.C.]*. O seu papel *[(...) tem a ver e entra unicamente no processo de certificação do adulto, no momento da sessão de Júri, havendo, em termos da mecânica, um conhecimento do processo do adulto, seja a nível escolar, seja profissional. N.C.]*.

No que diz respeito aos constrangimentos sentidos pelos Técnicos no âmbito do processo RVCC profissional, foram verbalizadas *[(...) as questões do tempo. C.C.]*, referidas como um obstáculo por vezes complicado de ultrapassar, dado que *[ Isto é uma área que as candidatos têm horários muito dispersos. Muitas vezes trabalham até tarde...conseguir conciliar os horários de todas com os horários do processo e depois as questões da vida familiar, da vida profissional...C.C.]*. De igual forma, o facto de por vezes os candidatos não conseguirem cumprir com os prazos impostos pela equipa, para a entrega de trabalho,

*[(...) e depois nós próprios também temos que ter aquele tempo de, de reflexão, não é? E o tempo que nos permita ponderar bem aquilo que estamos a fazer e às vezes, quando os trabalhos nos chegam muito em cima, que às vezes nos chegam mesmo muito em cima, temos alguma dificuldade em nós também darmos resposta. Às vezes são, são portefólios muito longos, imensas páginas, imensos assuntos, às vezes com muito conteúdo e nós temos que desmontar e desmultiplicar tudo aquilo, todo aquele discurso e às vezes torna-se difícil, um constrangimento grande, não cumprir com prazos e ter perspetivado um Júri com determinado tipo de pessoas e depois não conseguir cumprir. A.S.]*

Também o facto de alguns Técnicos da equipa desempenharem funções paralelas com a atividade do CNO se torna um obstáculo,

[Conciliar atividades paralelas que temos, com esta. (...) às vezes o distanciamento, a distância que temos das Instituições, leva-nos a que tenhamos horários muito para além do horário laboral, que às vezes entram pela noite ou então muito cedo, de manhã, pela manhã, cedo, porque estamos aqui a trabalhar com profissionais que também estão no ativo, muitos deles e que têm que cumprir o seu horário de trabalho, o que nos remete p'as margens do horário (...)e isto é um constrangimento grande. O cansaço também existe acumulado, até dos próprios adultos que estão em processo. Hum, às vezes o termos que nos deslocar essas distâncias ou de não conseguir. Às vezes temos datas, não é? Que sejam comuns para promovermos o trabalho que queremos promover com as pessoas. Às vezes a dificuldade que as pessoas têm em cumprir com a entrega dos trabalhos. A.S.]

Foi igualmente possível identificar que de uma maneira ou de outra, todos os Técnicos alertaram e apontaram como constrangimento sentido no âmbito do processo RVCC, as dificuldades sentidas ao nível do trabalho desenvolvido com as candidatas, sobretudo no início da construção do Portefólio [(...) *temos pessoas com muitas dificuldades em termos escritos, que apesar de terem o 9º ano, têm algumas limitações que se calhar não escrevem desta forma há vinte, trinta...quarenta anos até, (...) e isso dificulta o processo porque é um processo escrito.* C.C.], mais especificamente ao nível da ortografia [*Tinha dificuldades, eu tinha dificuldades. É porque eu apanhava os portefólios e às vezes nem os conseguia ler, desconstruir porque em termos de português...F.C.*].

A este propósito pareceu-nos pertinente abordar o BC, dado que, segundo Imaginário (1997), é uma das metodologias subjacente ao processo de RVCC.

De acordo com Castro (2011), em Portugal, as práticas de BC surgem muito direcionadas aos ativos, empregados ou desempregados, pouco qualificados, tanto a nível escolar como profissional e que evidenciam certas dificuldades na mobilização pessoal para estas ações tão "exigentes e autodirigidas".

A construção de um portefólio baseado no modelo autobiográfico obriga a um domínio mais ou menos eficiente da escrita, e no caso de sujeitos adultos pouco escolarizados pode constituir, logo à partida, um entrave para o desenvolvimento do processo (Castro & Imaginário, 2011).

A este propósito, é de acrescentar a dificuldade sentida, por parte dos profissionais em apresentarem, a este tipo de público, uma intervenção pouco conhecida e usual que é o "balanço de competências".

Castro (2011), analisando as metodologias e contextos relativos às atividades do BC, organiza os "seus Modos de funcionamento" em torno de três eixos, objetivos, estrutura e destinatários.

No que concerne aos **objetivos**, o BC aparece sempre suportado por uma atitude voluntária da pessoa envolvida, impondo a sua participação ativa na análise de aspetos significativos da sua experiências de vida, para que estes resultem em elementos de evidência. O BC orienta à construção de uma plano de ação, com o objetivo de ultrapassar as possíveis diferenças entre as competências a mobilizar para o novo projeto, daquelas já adquiridas. Dado que apenas cada pessoa pode realizar o seu próprio balanço e como tal este ato é caracterizado único e singular, distinto e complexo que

possibilita evidenciar os interesses, os valores, as motivações e as qualificações das próprias pessoas, bem como aspetos relacionados com a tomada de decisão, gestão dos recursos humanos e à resolução de problemas, considerando as forças e fraquezas do atual contexto socioeconómico. Em Portugal, o BC surge como um instrumento às ordens do sujeito que o protagoniza e lhe possibilita a construção do ponto de situação sobre as suas próprias aprendizagens e competências realizadas, para que o mesmo fique apto para as transferir e mobilizar em situações presentes e futuras (Castro & Imaginário, 2011).

Relativamente à **estrutura** do BC, têm sido desenvolvidos distintas formas de realização, apesar de não existir um suporte legislativo institucionalizado. Castro (2011), do seu conhecimento e experiência afirma a existência de alguns aspetos comuns, que permite apresentar “(...) *um modelo de dispositivo de aplicação e desenvolvimento de um processo intencional e sistemático de BC, ligeiramente diferente do modelo original desenvolvido em França.*”. Este apresenta-se organizado em quatro momentos. O momento introdutório que se destina a envolver os sujeitos nesta intervenção e a difundir os seus resultados, o momento inicial sustentado fundamentalmente na negociação das condições da intervenção e na definição dos papéis do sujeito de VC e do profissional, o momento intermédio no qual se executam os objetivos negociados, através da análise de um conjunto de diferentes estratégias e o momento final, de negociação de projetos e de investimento do sujeito na realização no futuro. A apresentação de uma estrutura para as práticas de BC não pretende assingelar uma intervenção baseada na experiências de vida, ante pelo contrário, evidencia a emergência de diversas práticas de BC, apesar da ausência de um modelo. Práticas as quais são coerentes ao nível dos seus objetivos e na forma como se organizam, tendo em vista a promoção do investimento do próprio sujeito nas elaboração de projetos pessoais e profissionais.

A análise de diferentes práticas possibilitou perceber, que ao nível dos **destinatários**, os distintos modelos de intervenção fazem sempre “apelo a uma condição prévia ao BC”, tanto ao nível da implementação de intervenções de promoção da empregabilidade, de reconhecimento de competências como de novos modelos de formação. Assim sendo, o facto de serem as entidades empregadoras, baseadas nos seus próprios projetos e objetivos, que simultaneamente difundem as necessidades do BC e promovido a sua realização, pode levar a que este surja de uma forma “externa” aos próprios sujeitos. Neste âmbito, ainda não é visível a pressão dos próprios indivíduos no sentido de exigir que este dispositivo possa servir para dar forma a um legítimo desejo de orientar o seu projeto de vida e aprendizagens adquiridas durante a sua existência. A este nível foi possível, através das entrevistas realizadas às candidatas que realizaram o processo RVCC profissional, observarmos esta situação, quando verbalizavam [(...) *espero que realmente, um dia mais tarde, que procure emprego, me valorizem por aquilo que fiz porque não fiz em vão.* M.P.] ou em candidatas que mantêm o seu emprego há alguns anos e transmitem que vão ouvindo as pessoas dizer [“*Vai tirar o curso que é uma*

*mais-valia para o teu currículo e depois tu sobes!”*. O certo é que estou ali há 17 anos, tenho várias formações e nunca subi. Espero que sirva para alguma coisa, mas duvido. S.F.].

Também apontado como constrangimentos sentidos por parte dos Técnicos, no desenvolvimento dos processos RVCC profissional, foi o facto dos mesmos realizarem [*Os contactos com as instituições. (...) que faço para divulgar o processo. F.C.*], considerando esta atividade como uma tarefa que vai para além daquelas que lhes são formalmente atribuídas.

[Temos uma outra tarefa, que não seria que não seria da competência do Tutor ou do Avaliador, que é uma tarefa também de, de divulgação do próprio processo junto de Instituições e entidades educativas, hum, digamos que também somos promotores, divulgadores do processo RVCC profissional. Não é uma tarefa que seja muito grata, porque se há um campo de conhecimento que temos, de Instituições, que nós...onde vamos apresentar, existe um universo muito grande de entidades que nós não conhecemos e às vezes, por exemplo, se não houver uma divulgação nacional, regional ou até da própria entidade onde somos Tutores, Avaliadores, que esteja também por trás a dar...a fazer publicidade, às vezes também parece que somos produtores de um, de um...produto, um qualquer produto, um eletrodoméstico, não é? A.S.]

Ora, esta situação remete-nos para a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, considerada um dos principais princípios na estruturação da intervenção em Psicologia do Trabalho e das Organizações e portanto referir o contributo de Yves Clot neste âmbito. O autor evidencia a necessidade de se refletir acerca das categorias clássicas da Ergonomia e Psicologia do trabalho – prescrito e real, tarefa e atividade na medida em que devem abranger todas as dimensões de situações de trabalho contemporâneas. O autor propõe por um lado, o desdobramento do real e da atividade e por outro, do prescrito e da tarefa (Santos, 2006). Esta abertura deriva do facto de pensarmos a atividade de trabalho como uma atividade “ (...) triplamente dirigida (...). Na situação vivenciada, ela não é somente dirigida *pela* conduta do sujeito ou dirigida *através* do objeto da tarefa, ela é também dirigida *para* os outros» (Clot, 1999, cit. in Santos, 2006, p. 35). Nesta ótica, toda a atividade é endereçada, tendo um ou vários destinatários (Clot, 1994, 1999, cit. in Santos, 2006) que surge como uma resposta à atividade dos outro e como tal, considerada coatividade (Santos, 2006).

Para Clot (1999) “a tarefa é aquilo que se tem a fazer e atividade, aquilo que se faz”, enfatizando a necessidade de acrescentar às dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real, o real da atividade, isto é, que se ultrapasse a simples análise do que deve ser feito e do que efetivamente se faz, para incorporar as vivências internas do sujeito, o conceito psicológico da atividade (Lima, 2006).

O real da atividade vai além do visivelmente observável, sendo “(...) *também aquilo que não se faz, o que não é possível fazer, o que se procura fazer sem conseguir – os fracassos, o que gostaríamos ou poderíamos fazer, o que a gente pensa ou sonha poder fazer* (Clot, 1999, cit. in Lima, 2006).

3. “Quais as metodologias e instrumentos utilizados para certificar competências profissionais?”
4. “De que forma se organiza e como é utilizado o referencial de competências profissionais?”

Relativamente às questões acima citadas, optámos por proceder à sua análise e discussão no mesmo ponto, dado que o referencial é um dos instrumentos utilizados no âmbito dos processos RVCC profissional e desta forma, as questões acabam por estar relacionadas.

A **metodologia** utilizada é o **Portefólio**, representativo do processo e resultado da aprendizagem. No fundo, é um conjunto de documentos representativos de experiências significativas no âmbito da aprendizagem (Gomes, et al., 2006). No Portefólio estão expostos [(...) *todos os relatos, todas as competências...C.C.*] das candidatas. Este documento [(...) *está dividido por temáticas importantes para quem trabalha nesta área. C.C.*] e nele constam uma descrição do quotidiano das candidatas [(...) *do seu dia a dia (...) as competências que se fazem diariamente... C.C.*].

O principal instrumento utilizado no processo RVCC profissional é o **Referencial de Competências Profissionais**, considerado [(...) *a base do processo porque são aquelas competências que nós estamos a avaliar. C.C.*], uma [(...) *uma linha, linha condutora. N.C.*] de todo o trabalho desenvolvido no âmbito destes processos e nele constam todas as competências a certificar tendo em vista a certificação profissional.

No CNQ, a cada qualificação corresponde um perfil profissional, um referencial de formação que inclui um referencial de formação de base e um referencial de formação tecnológica, este último corresponde ao referencial da saída profissional própria. Inclui igualmente um referencial de competências que incorpora um referencial específico para o RVCC escolar e outro para o RVCC profissional. Os referenciais de competências e, sobretudo, os referenciais de RVCC profissional são criados com base nos referenciais de formação tecnológica e organizam-se em unidades de competência que se revelam num conjunto de tarefas concretas e observáveis, através das quais os candidatos apresentam o domínio das competências exigidas para a validação e posteriormente a certificação (Simões & Silva, 2008), [(...) *por base o referencial afeto também ao âmbito da formação profissional, portanto, é o mesmo, quer de Acompanhante de crianças, quer de Técnico de Ação Educativa. Portanto o referencial, da certificação profissional é igual ao referencial usado na formação profissional. A.S.*].

A apresentação do referido de competências profissionais consta das primeiras sessões desenvolvidas na fase de reconhecimento pela Profissional RVCC, no âmbito de evidenciação e demonstração de competências (Simões & Silva, 2008). Isto é, no início da fase de reconhecimento, os Técnicos procuram dar a conhecer às candidatas [(...) *aquilo que é a generalidade das competências que vão ser certificadas. Através de quê? Através do referencial é-lhes transmitido. A.S.*] e que para as mesmas [(...) *serem certificadas terão que corresponder, o seu percurso, no seu discurso, na sua*

*reflexão terão que corresponder às exigências do referencial. Só vou certificar, validar uma pessoa num item do referencial se ela me apresentar elementos desse mesmo referencial. A.S.].*

Nesta fase é também analisada, de uma forma mais minuciosa, a informação obtida anteriormente na etapa de diagnóstico e encaminhamento, em articulação com o preenchimento da **Ficha de percurso Profissional e de formação**. Desta forma é possível organizar toda a informação significativa, iniciar a compilação de todos os documentos, com base na referida ficha e estruturar o Portefólio, que deverá espelhar as competências que o candidato detém (Simões & Silva, 2008).

Todos os instrumentos de avaliação, a partir dos quais se desenvolvem os processos de RVCC profissional nos CNO's, mais especificamente, aqueles que constituem o "kit de avaliação" são construídos com base no referencial (Simões & Silva, 2008), para que permitam *[(...) já traduzirem o referencial numa formulação mais prática e mais simples, de modo a que o referencial seja desmontado e que permita as pessoas construírem o seu discurso e escrita, naquilo que o referencial pede. A.S.]*

A acrescer este instrumento, são utilizados a **Grelha de autoavaliação**, e as modalidades de avaliação utilizadas no âmbito deste processo, nomeadamente a **Entrevista**, a **Observação** e o **Exercício prático**, e os respetivos instrumentos de suporte, o **Guião de Entrevista**, a **Grelha de Observação** e a **Ficha de caracterização do exercício prático**. Todos os instrumentos e modalidades de avaliação são utilizados para que *[(...) possibilitem então retirar mais dados. A.S.]* dos trabalhos das candidatas.

Se após as sessões de reconhecimento com a Profissional RVC o Portefólio da adulta *[(...) eventualmente estiver de acordo com o referencial, o processo avança, passo para já para o primeiro ponto, é a grelha de autoavaliação. F.C.]*, considerado um *[(...) teste de autenticidade. A.S.]*. Nessa grelha, que parte

*[(...) sempre do referencial afeto ao, ao nível que está proposto para a certificação, ou nível II ou nível IV. (...) a pessoa vai então dizer o que já fez e o que não fez. Portanto, referente a cada item da grelha, está um quadradinho para o sim ou para o não, a pessoa escreve lá o sim ou não, mediante os vários itens, todos, que vão, mais uma vez, desde o berçário, pré-escolar até ao universo mais juvenil que vão desde competências construídas, é claro, no universo profissional ou também formativo mas que abrange toda a área pedagógica, didática, de animação, expressões artísticas, quer à área de apoio às rotinas institucionalizadas na instituição, praticadas na instituição, questões que têm a ver com a alimentação, o recreio, a higiene, a sesta, etc., etc. A.S.]*.

Posto isto, o Tutor RVC preenche a **Ficha de Análise do Portefólio**, onde indica quais as competências que são, inequivocamente validadas através da análise dos comprovativos que completam o Portefólio. Seguidamente prepara a **Entrevista Técnica**, suportada pelo **Guião de entrevista** (Simões & Silva, 2008).

A Entrevista, utilizada numa fase em que o Portefólio já se encontra construído, [(...) *vai ainda retirar, através do discurso oral, os elementos menos óbvios, que ainda estão na penumbra. Às vezes, partindo até de situações muito práticas que as pessoas já nem se recordam, às vezes numa visita de estudo, a forma como é que elas...A.S.*], a forma de atuação [(...) *em termos de segurança numa visita de estudo, na forma como já socorreram alguém que teve algum ferimento ou algum acidente às vezes no recreio. (...) o é importante a forma de atuação, o como fizeram bem, se fizeram bem, se fizeram mal...A.S.*].

Transversalmente a este processo, o Tutor tem como função apoiar o candidato na (re) organização do seu trabalho, evidenciando o fundamental, face ao referencial de RVCC do Serviço de Apoio a Crianças e Jovens e promovendo a recolha de mais evidências (Simões & Silva, 2008).

Nesta altura do processo, caso o Portefólio/Ficha de análise do Portefólio e a entrevista técnica não seja suficientemente conclusivos das competências do candidato, o Tutor RVC desenvolve uma das outras **modalidades de avaliação**, nomeadamente a **observação direta no posto de trabalho** e/ou pelo desenvolvimento de **exercícios em contexto de prática simulada** (Simões & Silva, 2008).

A observação em contexto de trabalho, que [(...) *como o nome indica, incide no local de trabalho, junto da adulta em questão, com...pronto, na interação no grupo que está. A.S.*] e pretende [(...) *observar a atuação dessa pessoa dentro daquilo que é a rotina e o quotidiano dessa sala. A.S.*] e que

[(...) *ela traduza, de alguma forma, a atuação de uma pessoa com o propósito de responder ou corresponder a alguma coisa que nós tenhamos ainda dúvidas. (...)É importante o observador ver que atuação é que têm, se se circunscreve só a uma criança, se, se, se a pessoa em causa não colabora em nenhuma tarefa, se fica muito atada só a uma tarefa a uma competência e deixa tudo o resto. A.S.*].

O Exercício prático, que [(...) *nem sempre é utilizado porque nós também damos muito valor à questão da observação em contexto de trabalho... A.S.*], é uma forma de avaliação

[(...) *é um exercício prático onde se pede que a pessoa, partindo daquilo que é algo que não está no portefólio, que a pessoa não descreveu nem nada, já depois de ter sido pedido, que é construir no meio desse exercício e que às vezes, tem mais a ver até, se pode ser mais usada nas áreas das expressões artísticas, demonstrar que tem esse saber através da construção de algum objeto. Não é tanto na construção...não vamos tanto classificar nem avaliar aquilo que é uma atuação direta com as crianças, é o que é que sabe, o que é que pode demonstrar de algo que diz que sabe mas que não está escrito no portefólio. A.S.*].

O resultado da aplicação destas duas últimas modalidades de avaliação devem ser sempre registados e classificados para serem apresentados na fase de validação (Simões & Silva, 2008).

Assim, verificou-se que as modalidades de avaliação compreendem a Entrevista, a Observação em contexto de trabalho e o Exercício Prático, sendo que dos últimos três resultam, respetivamente, o guião de entrevista, a grelha de observação e a ficha de caracterização do exercício prático. A acrescer

a estes instrumentos, temos a Ficha de percurso profissional e de formação e a Ficha de Análise do Portefólio.

##### **5. “O referencial de competências profissionais está adequado à prática da função?”**

Em termos de implementação das modalidades de avaliação e utilização dos instrumentos de trabalho, podemos verificar que ao longo da apresentação de resultados, os Técnicos foram evidenciando alguns constrangimentos, referindo que [*O referencial não está direcionado. Pelas próprias perguntas chave que tem...F.C.*], referindo que o mesmo não se encontra direcionado para as candidatas e mais especificamente para a saída profissional das mesmas, nomeadamente acompanhante de crianças, que corresponde ao nível II de certificação profissional e Técnica de Ação Educativa, ao de nível IV do mesmo tipo de certificação. [(...) *não é p'as Auxiliares. Aquilo, aquele...Este referencial, quer de nível II, quer de nível III 'tá direcionado para uma Educadora. F.C.*]. Neste âmbito, foi igualmente transmitido que quando o referencial é apresentado às Educadoras de Infância, estas são da opinião de que as competências estão exigidas no documento, estão ao nível de alguém com cursos superiores, [*Partilham da mesma opinião e que realmente isto...Quer dizer, elas chegam mesmo a dizer “Então mas ela tem que saber tanto como eu!”*. F.C.] e que, apesar do referencial pedir “*Planifica...*”, “*Organiza...*”, “*Dinamiza...*”...não sei quê. (...) Uma Auxiliar de Ação Educativa não planifica. F.C.]. Também a Profissional de RVC, partilha a opinião de que [*As dificuldades, e isso prendem-se mais com os tutores, que me vão dizendo e que eu também consigo observar é o próprio referencial. Existem algumas competências que são exigidas que à partida não são...não são reais*. C.C.]. A este propósito também o Avaliador Externo refere que [(...) *nas áreas mais técnicas são valorizados alguns aspetos que muitas vezes as pessoas não trabalham e ou nunca trabalharam e sai um bocadinho da zona de conforto e obriga ali a alguma adaptação*. N.C.].

Obviamente que, uma vez que todos os instrumentos saem automaticamente da plataforma informática utilizada no âmbito deste processo e estão afetos ao referencial de competências profissionais, as dificuldades também são sentidas na aplicação de todos os instrumentos utilizados neste processo.

Naturalmente, estas limitações, acabam por se revelar como constrangimentos para os Técnicos. Estes acabam por adotar algumas estratégias de desconstrução de forma a possibilitar o trabalho de construção do Portefólio das candidatas, [( *Há algumas, há algumas inconcordâncias mas que temos que...o que fazemos é adaptar no fundo e elas demonstram que sabem fazer dizendo isso mesmo “Nunca fiz mas se me for proposto eu sou capaz de o fazer”*. C.C.]. Referem igualmente a necessidade de

[(...) darmos a volta ao referencial no sentido de dizer assim “Olhe, claro que não planifica. Não planifica uma expressão ou um jogo na área da Matemática. Mas está na sala, vai colaborar com a Educadora. A Educadora vai explicar às

crianças, deveria fazer uma pré-preparação consigo.”. Mas no caso de não fazer, vai explicar às crianças a auxiliar também entende e vai ajudar.”. F.C.]

Considerando o nível de habilitações das pessoas, podemos afirmar que as candidatas com a escolaridade obrigatória, com um conteúdo funcional de grau 1 correspondem às candidatas que realizam o RVCC profissional na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens, com uma certificação profissional de nível II e portanto, com a designação profissional e de acordo com o CNQ de *Acompanhante de Crianças*.

Da mesma forma, às candidatas com o nível secundário concluído e conteúdo funcional 2 correspondem às candidatas que realizam o RVCC profissional na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens, com uma certificação profissional de nível IV e portanto, com a designação profissional e de acordo com o CNQ de *Técnicas de ação Educativa*.

De acordo com o número 1, do artigo 49º, são gerais as carreiras de Técnico superior, Assistente Técnico e Assistente operacional. O número 2 do mesmo artigo caracteriza as carreiras gerais de acordo com o número e designação das categorias em que se desdobram, dos conteúdos funcionais, dos graus de complexidade funcional. Assim, o Técnico Superior, com um grau de complexidade funcional 3 e no que toca ao conteúdo, de acordo com a Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro:

“Funções consultivas, de estudo, planeamento, programação, avaliação e aplicação de métodos e processos de natureza técnica e ou científica, que fundamentam e preparam a decisão.”

“Elaboração, autonomamente ou em grupo, de pareceres e projetos, com diversos graus de complexidade, e execução de outras atividades de apoio geral ou especializado nas áreas de atuação comuns, instrumentais e operativas dos órgãos e serviços.”

Funções exercidas com responsabilidade e autonomia técnica, ainda que com enquadramento superior qualificado.”

“Representação do órgão ou serviço em assuntos da sua especialidade, tomando opções de índole técnica, enquadradas por diretivas ou orientações superiores.”

Da mesma forma, o Assistente Técnico, com um grau de complexidade funcional 2 tem,

“Funções de natureza executiva, de aplicação de métodos e processos, com base em diretivas bem definidas e instruções gerais, de grau médio de complexidade, nas áreas de atuação comuns e instrumentais e nos vários domínios de atuação dos órgãos e serviços.”

O Assistente operacional, com um grau de complexidade funcional 1 e no que toca ao conteúdo funcional:

“Funções de natureza executiva, de caráter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas gerais bem definidas e com graus de complexidade variáveis.”

“Execução de tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico.”

“Responsabilidade pelos equipamentos sob sua guarda e pela sua correta utilização, procedendo, quando necessário, à manutenção e reparação dos mesmos.”

Assim, podemos observar que tanto as Assistentes operacionais como as Assistente Técnicas, isto é, as Acompanhantes de Crianças e Técnicas de Ação Educativa respetivamente apoiam nas tarefas e nas atividades desenvolvidas pelos Técnicos Superiores, sempre enquadradas e baseadas em diretivas e instruções dos respetivos superiores, não tendo assim autonomia para “*Organizar*” e “*Planificar*”.

Posto isto, de facto podemos sugerir que o referencial não se encontra direcionado para o desempenho das funções, nesta área específica de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens exigindo mais do que aquilo que é suposto e evidenciando um distanciamento entre aquilo que é a prática do universo desta área profissional e o conteúdo do Referencial da mesma.

## **CAPÍTULO V – CONCLUSÃO**

De uma forma geral, este estudo proporcionou uma melhor compreensão de um dispositivo utilizado no âmbito da Educação e Formação de Adultos, nomeadamente o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais, na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens. Possibilitou igualmente identificar os intervenientes neste processo bem como as respetivas funções, acedermos aos instrumentos e metodologias utilizadas no mesmo e analisarmos de que forma o referencial de competências profissionais está adequado à prática laboral.

O objetivo geral foi obtido através das respostas às cinco questões de investigação enunciadas no terceiro capítulo do presente trabalho das quais evidenciamos os resultados mais pertinentes.

O RVCC profissional, neste caso específico, na área de serviço de apoio a Crianças e Jovens, é um processo que permite reconhecer, validar e certificar saberes e competências profissionais, adquiridas por candidatos em contextos informais ou formais ao longo da sua vida.

Este processo é constituído por três etapas fundamentais: reconhecimento, validação e certificação. A primeira fase consiste na construção de um portefólio, onde são evidenciados todos os aspetos significativos dos candidatos, não só âmbito pessoal, mas sobretudo profissional. Este portefólio é construído através da metodologia de BC e à luz do referencial de competências

profissionais, com o apoio da Profissional de RVC e do Tutor de RVC. Esta etapa de reconhecimento pode ser interligada com a seguinte fase, de validação e como tal, esta última é de carácter dinâmico e flexível. Esta é marcada pela intervenção do Avaliador RVC e consta de uma análise conjunta, do portefólio face aos critérios exigidos no referencial para a certificação na área profissional em questão. Este processo culmina numa sessão de certificação, onde para além da equipa técnico-pedagógica, está presente o avaliador Externo, que é um elemento externo ao CNO, responsável pela avaliação global e a legitimação social do processo desenvolvido. Desta sessão podem resultar duas situações distintas para o candidato, a certificação total, em que valida todas as unidades e a certificação parcial. No caso desta última, é realizado um PPQ pela equipa, onde se encontra designado o encaminhamento do candidato para a realização de uma formação modular ou formação em contexto de trabalho. Qualquer uma das vias tem como objetivo que o candidato adquira as competências em falta, sendo que na primeira hipótese, este fica automaticamente certificado e na concretização da segunda, a equipa volta a reunir para realizar novo Júri de Certificação.

Identificámos também os intervenientes neste processo bem como as respetivas funções. A equipa é constituída por três elementos, nomeadamente a Profissional de RVC, o Tutor de RVC e o Avaliador RVC. Embora na primeira fase do processo, no reconhecimento, intervenham a Profissional de RVC e o Tutor de RVC, estes dois elementos distinguem-se pelo tipo de intervenção que fazem, sendo que a Profissional realiza uma abordagem mais global e o Tutor dá continuidade ao processo, com uma abordagem mais específica, focada nas unidades de competência do referencial. A Profissional RVC, com conhecimentos e experiência na área de educação e formação de adultos, é o primeiro técnico que intervém no âmbito do processo. Tem como função dar a conhecer o referencial de competências profissionais aos candidatos e apoiá-los na construção do seu portefólio, assente numa metodologia de BC. O Tutor de RVC é um técnico da área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens e que intervém no processo dando continuidade à identificação, valorização e reconhecimento de competências adquiridas, assente na mesma metodologia, o BC, e utilizando um conjunto de instrumento específicos, denominado *Kit de avaliação*. O último elemento da equipa a intervir no processo é o Avaliador RVC, que da mesma forma que o Tutor, é um elemento com experiência na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens. Este elemento, juntamente com a Profissional, o Tutor RVC e o candidato vão avaliar, face ao referencial, as competências evidenciadas no portefólio e na entrevista. A partir dessa avaliação são identificadas as competências viáveis de validar e as não evidenciadas e a desenvolver. O facto de o Avaliador e Tutor deterem o mesmo perfil na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens, permite que ambos elementos possam desempenhar as duas funções. O último elemento a intervir no processo de reconhecimento de competências profissionais é o avaliador Externo, que é um elemento reconhecido pela ANQ e parte integrante da bolsa nacional de avaliadores externos.

No que às funções dos Técnicos diz respeito, foram também sinalizados alguns constrangimentos por parte dos Técnicos no desempenho das suas funções e a necessidade, por vezes de adaptação e desconstrução dos instrumentos utilizados bem como das suas formas de atuação. Esta situação remete-nos para o conceito de andragogia abordado numa fase inicial da investigação e no papel do formador nesta perspetiva. Na Educação e Formação de Adultos, o modelo andragógico gera situações de formação que sejam facilitadoras de aprendizagem, mais do que o formador que se apresenta precisamente, como “facilitador da aprendizagem”. A criação de um bom clima no âmbito da formação, o envolvimento dos aprendentes bem como o apoio dos mesmos no planeamento da formação, no diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, na enunciação dos respetivos objetivos, na realização de planos, na concretização desses planos e na avaliação das aprendizagens são as responsabilidades fundamentais de um formador, do ponto de vista da andragogia (Castro & Imaginário, 2011).

Quanto aos instrumentos e metodologias, verificámos que todo o processo é desenvolvido assente numa metodologia de BC, pautado por uma intervenção que tem em consideração a valorização do próprio sujeito para que o mesmo se responsabilize pelo seu futuro profissional (Imaginário, 1997). Do BC resulta um portefólio, composto por um conjunto de documentos e comprovativos que demonstram as competências adquiridas, pelo candidato, ao longo da sua vida, demonstra o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, descrevendo os esforços necessários realizados para atingir os objetivos delineados. Representa o processo e o produto da aprendizagem, documentando experiências significativas (Gomes, et al., 2006). Para esta construção, são mobilizados distintos instrumentos do *Kit de avaliação* e utilizadas diversas metodologias. O principal instrumento é o referencial de competências profissionais criado a partir dos referenciais de formação tecnológica e neste caso, está relacionado e contextualizado na área de serviço de Apoio a Crianças e Jovens. Este documento é concebido e atualizado pela ANQ, faz parte do CNQ e contribui para a consolidação do SNQ. O referencial está organizado em unidades de competências que se apresenta num grupo de tarefas concretas e observáveis, através das quais os candidatos revelam o grau de domínio que têm dos saberes-fazer, bem como dos saberes-ser e saberes-estar indispensáveis ao exercício de uma profissão, na área em questão (Simões & Silva, 2008). O *kit de avaliação* é constituído por vários documentos entre eles a Grelha de Autoavaliação, a Ficha de Análise do Portefólio, o Guião de Entrevista Técnica, a Grelha de Observação de desempenho em posto de trabalho e a Ficha de caracterização de exercícios desenvolvidos em contexto de prática simulada. Estes instrumentos funcionam como apoio às formas de avaliação utilizadas, para registo das mesmas e são implementados após uma primeira versão do portefólio do candidato. Deste *kit*, o primeiro a ser mobilizado é a Grelha de Autoavaliação preenchida pelo candidato. A partir da informação deste instrumento, que marca a passagem da intervenção do profissional RVC para o tutor RVC, juntamente com o portefólio e a ficha de percurso profissional o Tutor prepara e realiza uma Entrevista técnica.

Este momento é crucial, senão o mais importante e complexo, de todo o processo e possui um alto valor avaliativo. É uma inferência sobre um delimitado conjunto de saberes em que os candidatos têm que evidenciar as suas competências. Realiza-se com base num guião estruturado num conjunto de questões técnicas em conformidade com as UC constantes no referencial do Serviço de apoio a Crianças e Jovens. O principal objetivo entrevista técnica obter informação que viabilize a validação, ou não, de tarefas/unidades de competências. Existem mais duas formas de avaliação possíveis, caso o portefólio e a entrevista não sejam suficientes para comprovar determinadas competências, nomeadamente a observação direta no posto de trabalho ou proposta de exercícios em contexto de prática simulada (Simões & Silva, 2008).

Ao longo da investigação verificámos também que, a maioria dos constrangimentos dos Técnicos, advêm da aplicação dos instrumentos no âmbito do processo. Estes são concebidos a partir dos referenciais de competências profissionais da área do serviço de Apoio a Crianças e Jovens, que segundo os mesmos não se encontram adequados à prática das funções das candidatas. Esta situação remete-nos para a última questão desta investigação, nomeadamente a adequação do referencial de competências profissionais ao desempenho das funções dos candidatos certificados. De facto, averiguámos que o referencial não se encontra direcionado para o desempenho das funções, nesta área específica de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens exigindo mais do que aquilo que é suposto e evidenciando um distanciamento entre aquilo que é a prática do universo desta área profissional e o conteúdo do Referencial da mesma.

Também uma outra questão que nos parece importante evidenciar são as potencialidades deste processo, que foram verbalizadas através de discursos das candidatas e dos Técnicos durante a investigação. É de todo visível, em termos de confiança e realização, quando as candidatas nos referiram que *[(...) pronto eu no princípio ainda estava um bocado receosa que fosse capaz, um bocado porque era muito trabalho e consegui, consegui fazer. Fiquei orgulhosa com isso, fiquei satisfeita. Mais uma vez que tive realmente a ideia de que é que era capaz. M.J.]*. Naturalmente, que estes testemunhos também se tornaram visíveis por parte dos Técnicos, quando referiram, que em sede de reunião com os superiores das candidatas, já foram transmitidas mudanças significativas em termos de segurança e confiança das mesmas no desempenho das suas funções.

É igualmente uma forma, através da qual as candidatas transformam as suas representações sobre o seu trabalho e modificam a sua forma de atuação, *[(...) é uma forma dos outros nos avaliarem e de nós próprios nos avaliarmos a nível profissional. Saber se, estamos conscientes daquilo que estamos a fazer e se estamos indicados ou se somos a pessoa adequada ao que exercemos. E.R.]*. É de facto, um processo que “olha” para os candidatos enquanto profissionais e lhes permite um “olhar” introspetivo no âmbito da sua atuação e no seu universo profissional.

Um dos constrangimentos deste estudo está relacionado com uma segunda autorização, à Escola Secundária para observação das sessões de reconhecimento. Este segundo pedido prendeu-se

com o início do ano letivo e ter havido uma alteração nos órgãos da Direção da Escola. Dados os constrangimentos temporais na obtenção da autorização, optou-se por realizar as entrevistas às candidatas numa Biblioteca Municipal.

Seria pertinente em futuros estudos aprofundar a possibilidade de realizar uma re(adaptação) do referencial de competências profissionais, na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens, de forma a aproximar este instrumento àquilo que é considerado a prática no Universo da Ação Educativa. Para tal, seria importante incluir num projeto desta natureza, uma equipa constituída por profissionais da área, na medida em que poderiam contribuir com os conhecimentos específicos do desempenho das suas funções. Nesta linha, o contributo da Psicologia do Trabalho seria igualmente valioso na medida em que um dos seus pressupostos é o valor atribuído à análise da atividade como primeira etapa de qualquer intervenção e cuja finalidade é conhecer e compreender a realidade profissional.

## REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertrand, O. (2005). *Competências e Qualificações Profissionais*. [Em linha]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001085/108523por.pdf>. [Consultado em 01/02/2012].
- Cação, R. (2008). *Análise Qualitativa de Dados com o NVIVO* [Em linha]. Disponível em: <http://www.slideshare.net/>. [Consultado em: 18/09/2012].
- Castro, J. & Imaginário, L. (2011). Metodologias de Intervenção. *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos – Passos Passados, Presentes e Futuros. Coletânea de Textos*, 53-76.
- Catálogo Nacional de Qualificações [Em linha]. Disponível em: <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao>. [Consultado em 05/11/ 2011].
- Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). Formação ao Longo da Vida e Gestão de Carreira. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6700/2/Formao%20ao%20longo%20da%20vida%20e%20gesto%20da%20carreira.pdf>. [Consultado em 14/01/2012].
- Costa, J.A.P.F. (2005). Competências Adquiridas ao Longo da Vida. Processos, Trajetos e Efeitos. [Em linha]. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7985/1/tese\\_full.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7985/1/tese_full.pdf). [Consultado em 05/11/ 2011].
- Decreto-Lei n.º 396/2007. Estabelece o regime jurídico do sistema nacional de qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento. *Diário da República* n.º 251, I série, de 31 de dezembro de 2007, 9165 – 9173.
- Giddens, A. (2006). Globalização. *O Mundo na Era da Globalização*, p.24.
- Gomes, M.C., Umbelino, A., Martins, I.F., Oliveira, J.B., Bentes, J. e Pedro, A. (2006). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências-Chave: itens estruturantes. In Direção-Geral de Formação Vocacional (Eds.), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*, p.29).
- Imaginário, L., Cavaco, C., Faustino, F., e Amorim, M. (1997). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa. Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Lei n.º 12-A/2008. Estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas. *Diário da República*, N.º 41, 1.ª série, de 27 de fevereiro de 2008, 1326- (2) – 1326 - (27).
- Lima, M. (2006). Resenha do Livro: A função Psicológica do trabalho de Yves Clot. [Em linha]. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/cpst/v9n2/v9n2a10.pdf>. [Consultado em 24/11/ 2012].
- Martinelli, M (1999). *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras Editora.

- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale, no 1º Ciclo*. Tese de Mestrado em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Neves, C. (2009). Estratégias de aprendizagem ao longo da vida na União Europeia: análise crítica e comparativa das estratégias de aprendizagem ao longo da vida de cinco estados-membros. [Em linha]. Disponível em [http://run.unl.pt/bitstream/10362/2693/1/Neves\\_2009.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/2693/1/Neves_2009.pdf). [Consultado em 05/11/ 2011].
- Gomes, M. & Simões, F. (2007). Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades. [Em linha]. Disponível em <http://www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/RVCC3.pdf>. [Consultado em 14/01/ 2012].
- Missão para a Sociedade de Informação (1997). A democraticidade da Sociedade de Informação. *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, p. 9-15. [Em linha]. Disponível em <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf> . [Consultado em 19/12/ 2012].
- Pires, A.L.O. (2002). Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências. [Em linha]. Disponível em [http://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires\\_2002.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires_2002.pdf). [Consultado em 05/11/2011].
- Portaria n.º 283/2011. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Diário da República*, nº 204, 1.ª série, de 24 de outubro de 2011.
- Portaria n.º 370/2008. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Diário da República*, nº 98, 1.ª série, de 21 de maio de 2008.
- Portaria n.º 781/2009. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Diário da República*, nº 141, 1.ª série, de 23 de julho de 2009. [Em linha]. Disponível em [www.catalogo.anq.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/158](http://www.catalogo.anq.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/158). [Consultado em 08/01/2012].
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. *Laboreal*, 2, (1), 34-41. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5371/2/28441.pdf>. [Consultado em 08/02/2012].
- Simões, M & Silva, M. (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Gaspar, T., Milagre, C. & Lima, J. (2009). *A sessão de júri de certificação: momentos, atores, instrumentos- roteiro metodológico*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Serapicos, M. (2008). Reconhecimento e Validação da aprendizagem ao Longo da Vida. Tese de Mestrado em Políticas e Gestão do Ensino Superior publicada, Universidade de Aveiro. [Em linha]. Disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001442> . [Consultado em 08/11/2012].

# **ANEXOS**

# **ANEXO 1**

Referencial de competências Profissionais – nível II

Referencial de competências Profissionais – nível IV



## REFERENCIAL DE RVCC PROFISSIONAL

### Código e Designação da Qualificação

**761174** - Acompanhante de Crianças

**Nível de qualificação do QNQ: 2**

### Unidades de Competência (UC)

#### Designação

1. Aplicar técnicas e metodologias de animação
2. Utilizar e dinamizar técnicas de expressão plástica e atividades práticas em creche e jardins de infância
3. Aplicar técnicas de expressão musical e atividades práticas em creches e jardins de infância
4. Aplicar técnicas de expressão dramática e atividades práticas em creches e jardins de infância
5. Organizar técnicas de expressão e atividades práticas em creches e jardins de infância
6. Aplicar atividades pedagógicas e relacionais com a criança
  
7. Organizar atividades pedagógicas em creche e jardins de infância
8. Organizar atividades pedagógicas, acompanhamento de estudos e de tempos livres
9. Aplicar os meios adequados à promoção da saúde mental infantil
10. Utilizar os procedimentos adequados à aquisição de hábitos de higiene e alimentação
11. Aplicar as regras de higiene no equipamento, materiais e espaços no domicílio
12. Aplicar procedimentos relacionados com a alimentação da criança em creche e jardim de infância
13. Aplicar procedimentos relacionados com a alimentação da criança em ATL
14. Aplicar técnicas de saúde e segurança no domicílio
15. Aplicar os procedimentos necessários à prevenção de doenças e primeiros socorros no domicílio

#### Tarefas

	Tarefa	Conhecimentos e Saberes Sociais e Relacionais
1.1	Aplica as técnicas de animação	Objetivos e meios para promover o desenvolvimento da criança; Perfil do animador; Papel do animador; Animação individual e em grupo.

1.2	Dinamiza a animação através do brinquedo	Objetivos e meios para promover o desenvolvimento da criança; Importância do brincar no desenvolvimento infantil.
1.3	Organiza o equipamento, o espaço e o material para a realização da animação	Organização do equipamento, do espaço e do material.
1.4	Planifica atividades de expressão plástica	Capacidade de definir objetivos; Capacidade de desenvolver conteúdos; Capacidade de identificar o potencial dos recursos humanos e materiais; Flexibilidade da planificação.
1.5	Planifica atividades de Expressão musical	Capacidade de definir objetivos; Capacidade de desenvolver conteúdos; Capacidade de identificar o potencial dos recursos humanos e materiais; Flexibilidade da planificação.
1.6	Planifica atividades de Expressão dramática	Capacidade de definir objetivos; Capacidade de desenvolver conteúdos; Capacidade de identificar o potencial dos recursos humanos e materiais; Flexibilidade da planificação
2.1	Dinamiza atividades de Expressão plástica	Perfil do animador; Papel do animador; Expressão livre; Criatividade; Princípios de expressão plástica.
2.2	Dinamiza atividades de expressão plástica com base no desenho infantil	Técnicas, materiais e espaços; Desenho livre; Evolução do desenho infantil; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Desenvolvimento cognitivo; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Relação criança-adulto.
2.3	Dinamiza atividades de expressão plástica com base na pintura	Técnicas, materiais e espaços; Pintura livre; Evolução da pintura na criança; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Desenvolvimento cognitivo; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Relação criança-adulto.
2.4	Dinamiza atividades de expressão plástica com base na modelagem	Técnicas, materiais e espaços; Evolução da modelagem; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Desenvolvimento cognitivo; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Relação criança-adulto.
2.5	Dinamiza atividades de expressão plástica com base na tapeçaria	Técnicas e materiais; A tapeçaria no jardim de infância.
2.6	Dinamiza atividades de expressão plástica com base na construção de fantoches	A importância do fantoche; Técnicas e materiais; Construção de fantoches; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Desenvolvimento cognitivo; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Relação criança-adulto.
3.1	Aplica as técnicas de animação com base na expressão musical	Percepção auditiva; Capacidade para reagir esteticamente à música; Audição de música como forma de ocupação de tempos livres; Princípios da expressão musical; Importância da expressão musical no desenvolvimento da criança; Evolução musical na criança; Elementos básicos da música; Trabalho musical em grupo; Linguagem musical.
3.2	Utiliza instrumentos musicais	Instrumentos musicais: percussão, sopro, cordas; Técnicas de utilização de instrumentos musicais.
3.3	Constrói instrumentos musicais	Construção de instrumentos musicais; Construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis.
3.4	Dinamiza atividades de canto e movimento	Registo de sons e ritmos; Sons e suas características; Canções infantis; Atividades de movimento.
3.5	Planifica atividades de Expressão musical	Registo de sons e ritmos; Sons e suas características; Canções infantis; Atividades de movimento.
4.1	Dinamiza a animação de atividades utilizando a expressão dramática	Expressão dramática e a sua importância no desenvolvimento da criança; Expressão corporal; Corpo como um todo e segmentação; Coordenação visual e áudio-motora; Respiração - desenvolvimento e exploração; Relaxamento - técnica e desenvolvimento; Princípios da expressão dramática; Expressão vocal e verbal; Corpo como emissor sonoro; Silêncio e som; Volume e projeção da voz; Articulação e diction; Som e suas características; Lenga-lengas; Trava-línguas; Criação e realização; Sair da rotina; Pensar, sentir e agir simultaneamente; Expressão dramática na prática.
4.2	Dinamiza jogos dramáticos	Liberdade de expressão; Preparação, atuação e avaliação; Expressão dramática e sua importância no desenvolvimento da criança; Função simbólica na expressão dramática; Expressão dramática e integração social; Expressão dramática e desenvolvimento social.
4.3	Dinamiza atividades com base na elaboração de trajos, maquilhagem, acessórios e máscaras	Desenvolvimento, crescimento e maturação da criança; Expressão dramática e sua importância no desenvolvimento da criança; Criação e realização.

4.4	Dinamiza a improvisação individual e coletiva	Liberdade de expressão; Preparação, atuação e avaliação; Os trajos, a maquilhagem, os acessórios e as máscaras; Expressão dramática e desenvolvimento integral da criança; Expressão dramática e a sua importância no desenvolvimento cognitivo, psicomotor, e sócio-afetivo; Função simbólica na expressão dramática; Jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem; Expressão dramática e integração social; Expressão dramática e desenvolvimento social.
4.5	Aplica técnicas de relaxamento	Técnicas de relaxamento; Pensar, sentir e agir simultaneamente; Expressão corporal; Expressão dramática e a sua importância no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo.
4.6	Realiza pantomima e mímica corporal	Coordenação visual e motora; Pantomima e mímica.
5.1	Desenvolve práticas pedagógicas em creche	Objetivos da creche; Organização do espaço físico e do material; Atividades e rotinas na creche; Capacidade para fomentar boas relações entre educador, agente de ação educativa, as crianças e os pais; Funcionamento e aspetos organizativos; Objetivos do jardim de infância.
5.2	Desenvolve práticas pedagógicas em jardins de infância	Organização do espaço físico e do material; Atividades e rotinas no jardim de infância; Capacidade para fomentar boas relações entre educador, agente de ação educativa, as crianças e os pais; Funcionamento e aspetos organizativos.
5.3	Desenvolve práticas pedagógicas em creche e jardins de infância com crianças com necessidades educativas especiais	Capacidade para reconhecer a imaturidade do desenvolvimento; Ausência de confiança e autoestima; Deficiências sensoriais especiais; Distúrbios emocionais; Crianças com necessidades educativas especiais.
6.1	Realiza a higiene e arrumação de materiais, equipamentos e espaços.	Higiene dos materiais, dos equipamentos e dos espaços; Arrumação dos materiais, equipamentos e espaços.
6.2	Realiza a manutenção e preparação de materiais, equipamentos e espaços	Manutenção de materiais, equipamentos e espaços; Preparação de materiais, equipamentos e espaços.
6.3	Prepara os materiais necessários para as atividades pedagógicas	Percursos da educação pré-escolar; Principais correntes pedagógicas; Modelos pedagógicos e organização dos espaços educativos; Organização e gestão da sala de atividades; Áreas de conteúdo da educação pré-escolar, leitura e escrita, matemática, conhecimento do mundo e desenvolvimento pessoal e social.
6.4	Prepara os espaços e equipamentos para as atividades pedagógicas, as refeições e as sesta	Percursos da educação pré-escolar; Principais correntes pedagógicas; Modelos pedagógicos e organização dos espaços educativos; Organização e gestão da sala de atividades; Espaço e tempo; Importância da rotina; Relação afetiva e pedagógica na educação da criança.
6.5	Realiza a observação dos comportamentos das crianças antes, durante e depois das atividades	Importância da observação; Conceito e técnicas da observação; Capacidade para realizar práticas de observação e registo; Capacidade para realizar a observação que permite o conhecimento individualizado da criança.
6.6	Realiza o registo dos comportamentos observados	Capacidade para realizar práticas de observação e registo; Capacidade para realizar a observação que permite o conhecimento individualizado da criança.
6.7	Desenvolve trabalho em equipa	Importância do comportamento na relação interpessoal; Princípios gerais do comportamento; Conflito e principais orientações no relacionamento interpessoal; Estilos de comunicação; Atitudes ineficazes; Comunicação assertiva; Capacidade para desenvolver um trabalho de equipa; Comportamento negativo no seio do grupo; Comportamento positivo no seio do grupo.
6.8	Aplica as técnicas de comunicação e relação com as crianças e com os adultos	Conceito de processo de comunicação; Elementos do processo de comunicação; Capacidade para identificar as barreiras à comunicação; Formas de superar as barreiras à comunicação; Recursos do emissor e do recetor.
7.1	Planifica atividades pedagógicas relacionando-as com o quotidiano da criança	Planificação de atividades; Capacidade para utilizar eficazmente o tempo no desenvolvimento das atividades; Atividades pedagógicas na sala e no exterior.
7.2	Serve e acompanha as refeições	Servir e acompanhar as refeições.
7.3	Aplica as técnicas de acolhimento das crianças e familiares	Acolhimento das crianças e familiares.
7.4	Organiza e acompanha a sesta, a higiene e a saída	Princípios básicos de higiene; Comportamento no dormitório; Comportamento no prolongamento; Sentido de responsabilidade nas atitudes e comportamentos; Iniciativa pessoal; Capacidade de autocritica; Capacidade para reformular as ações.

8.1	Participa em reuniões de equipa educativa e de pais	Participação em reuniões; Importância da escola, instituição de ATL, pais e comunidade.
8.2	Planifica e desenvolve atividades pedagógicas em ATL	Organização do espaço educativo; Organização e gestão da sala de atividades; A importância do espaço e do tempo; A importância da relação afetiva e pedagógica.
8.3	Elabora listas de materiais	Conhecimento de materiais lúdico-pedagógicos.
8.4	Elabora horários	Espaço e tempo; A importância da rotina.
8.5	Dinamiza atividades em diferentes espaços lúdicos e pedagógicos	Dinamização da biblioteca; Organização de festas e passeios; Planear e desenvolver o acompanhamento das crianças à praia; Promoção de jogos; Capacidade para desenvolver técnicas de expressão plástica.
8.6	Organiza e monta exposições de trabalhos efetuados pelas crianças	Organização e montagem de exposições; Exposição de trabalhos enquanto forma para estimular a confiança, a autocrítica e a criatividade.
8.7	Orienta as crianças na realização dos trabalhos de casa	Sensibilização para a qualidade do trabalho; Acompanhamento individualizado das dificuldades de aprendizagem; Estimular a investigação; Estimular a discussão de diferentes temas.
8.8	Desenvolve atividades específicas de apoio a crianças com necessidades educativas especiais	Crianças com necessidades educativas especiais; Capacidade para reconhecer a imaturidade do desenvolvimento; Capacidade para perceber a ausência de confiança e autoestima; Deficiências sensoriais específicas; Distúrbios emocionais; Capacidade para atuar de forma adequada em situações de depressão infantil, stress e resiliência; Importância do papel do educador, auxiliar de educação, da família e dos serviços de psicologia e orientação.
9.1	Identifica alterações na saúde mental infantil	Conceitos básicos de saúde mental; O normal e o patológico; Fatores de equilíbrio e de risco; Crises de desenvolvimento e crises acidentais; A importância da abordagem familiar; A perspetiva familiar e seus objetivos.
9.2	Aciona os meios adequados à promoção da saúde mental infantil	Capacidade para perceber a existência de situações de risco; Capacidade para identificar as ações adequadas à promoção da saúde mental infantil.
9.3	Aplica os procedimentos adequados para cada situação específica, de acordo com as orientações recebidas	Carência afetiva; Criança prematura; Criança hospitalizada; Criança de família desmembrada; Criança negligenciada e batida; Criança psicossomática.
10.1	Realiza a higiene das crianças em contexto de creche	Organização dos materiais; Organização dos espaços; Períodos de desenvolvimento e formas de comportamento na infância; Comportamentos de autonomia da criança.
10.2	Realiza a muda de fraldas em contexto de creche	Organização dos materiais; Organização dos espaços; Períodos de desenvolvimento e formas de comportamento na infância; Comportamentos de autonomia da criança.
10.3	Orienta a criança na realização da higiene em contexto de jardim de infância	Organização dos materiais; Organização dos espaços; Hábitos de higiene; Regras básicas de higiene; Estádios de desenvolvimento da criança; Comportamentos de autonomia.
10.4	Acompanha a criança na realização da higiene em contexto de ATL	Organização dos materiais; Organização dos espaços; Hábitos de higiene; Regras básicas de higiene; Comportamentos de autonomia.
10.5	Acompanha a criança com necessidades educativas especiais na realização da higiene	Organização dos materiais; Organização dos espaços; Capacidade para reconhecer a imaturidade do desenvolvimento; Deficiências sensoriais especiais; Necessidades educativas especiais.
11.1	Realiza a higiene dos espaços	Regras básicas de higiene; Higiene dos espaços.
11.2	Realiza a higiene dos equipamentos	Regras básicas de higiene; Higiene dos equipamentos.
11.3	Realiza a higiene dos materiais	Regras básicas de higiene; Manutenção e higiene dos materiais.
12.1	Administra a alimentação à criança em contexto de creche	Desenvolvimento, crescimento e maturação da criança; Fases do desenvolvimento infantil; Fatores que condicionam o desenvolvimento da criança; Desenvolvimento sócio-afetivo; Relação criança e adulto; Regras de higiene antes e depois da refeição; Comportamento e hábitos de alimentação; Prevenção de acidentes; Promoção de comportamentos de autonomia.
12.2	Acompanha a alimentação da criança em contexto de jardim de infância	Desenvolvimento, crescimento e maturação da criança; Fases do desenvolvimento infantil; Fatores que condicionam o desenvolvimento da criança; Desenvolvimento sócio-afetivo; Relação criança e adulto; Regras de higiene antes e depois da refeição; Comportamento e hábitos de alimentação; Prevenção de acidentes; Promoção de comportamentos de autonomia.

12.3	Aplica as técnicas de apoio a crianças com dificuldades de alimentação	Comportamentos e hábitos de alimentação; Regime alimentar da criança doente; Distúrbios alimentares; Prevenção de acidentes; <b>Comportamentos de autonomia.</b>
12.4	Administra a alimentação a crianças com necessidades educativas especiais	Capacidade para reconhecer a imaturidade do desenvolvimento; Ausência de confiança e autoestima; Deficiências sensoriais; Distúrbios emocionais; Prevenção de acidentes; Promoção de comportamentos de autonomia.
13.1	Acompanha a higiene antes e depois das refeições	Regras de higiene.
13.2	Promove a participação da criança na organização da refeição	Atividades antes e durante o período da refeição (pôr a mesa, servir a refeição, utilização correta dos talheres).
13.3	Desenvolve atividades que permitam a assimilação de regras sociais	Evolução do comportamento pessoal e social; Relações sociais no seio de um grupo; Noção de colaboração e cooperação; Teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson; Teoria da aprendizagem social de Bandura.
13.4	Acompanha as crianças no período de refeição	Desenvolvimento, crescimento e maturação da criança; Fases do desenvolvimento infantil; Fatores que condicionam o desenvolvimento da criança; Desenvolvimento sócio-afetivo; Relação criança e adulto; Regras de higiene antes e depois da refeição; Comportamento e hábitos de alimentação; Prevenção de acidentes; Promoção de comportamentos de autonomia; Comportamentos e hábitos de alimentação; Regime alimentar da criança doente; Distúrbios alimentares; Comportamentos de autonomia; Capacidade para reconhecer a imaturidade do desenvolvimento; Ausência de confiança e autoestima; Deficiências sensoriais; Distúrbios emocionais.
14.1	Identifica os sintomas de uma criança doente	Noção de saúde e de doença; Doenças transmissíveis e perigos de contágio; Administração de medicamentos; Contactar os pais.
14.2	Aplica as técnicas de socorro adequadas aos diferentes tipos de acidente	Principais causas de acidentes; Identificação das ações de prevenção; Realização de pequenos curativos; Recurso ao serviço de urgência; Capacidade para contactar os pais.
15.1	Aplica técnicas de prevenção de acidentes	Capacidade para atuar de forma adequada em diferentes situações; Capacidade para prevenir os perigos e limitar os riscos através de uma atitude ativa e informativa.
15.2	Seleciona o serviço de assistência apropriado	Capacidade para reconhecer os seus limites de ação e optar pelo serviço de assistência apropriado.
15.3	Aplica os primeiros socorros	Técnicas de primeiros socorros.
15.4	Organiza uma mala de primeiros socorros	Composição da mala de primeiros socorros.

**Notas:**

1 - A numeração que antecede cada tarefa indica o número da UC a qual se refere a tarefa e após o ponto indica o número da tarefa. Caso não existam tarefas para determinada UC significa que existe obrigatoriedade de frequência de formação.

2 - As tarefas identificadas com fundo diferente são consideradas nucleares.



## REFERENCIAL DE RVCC PROFISSIONAL

### Código e Designação da Qualificação

**761174** – Técnico/a de ação Educativa

Nível de qualificação do QNQ: 4

### Unidades de Competência (UC)

#### Designação

1. Aplicar técnicas e metodologias de animação
2. Aplicar técnicas pedagógicas no acompanhamento de crianças
3. Planificar atividades com base nas áreas de conteúdo
4. Aplicar técnicas de expressão plástica e musical
5. Aplicar técnicas de expressão dramática, corporal, vocal e verbal
6. Preparar espaços, materiais e equipamentos
7. Planificar, desenvolver e acompanhar atividades pedagógicas do quotidiano da criança
8. Planear e desenvolver atividades de tempos livres
9. Planificar e orientar as refeições das crianças
10. Aplicar técnicas de promoção da saúde mental infantil
11. Planificar, desenvolver e acompanhar atividades pedagógicas com crianças com necessidades educativas especiais
12. Planificar e desenvolver ações de prevenção de doenças e acidentes na infância
13. Aplicar técnicas de primeiros socorros

#### Tarefas

	Tarefa	Conhecimentos e Saberes Sociais e Relacionais
1.1	Aplica as técnicas de animação individual e em grupo	Objetivos e meios para promover o desenvolvimento da criança; Perfil do animador; Papel do animador; Animação individual e em grupo; Definição, estratégias e atividades de animação individual; Definição, estratégias e atividades de animação em grupo; Animação artística; Animação lúdica; Animador e cultura.
1.2	Dinamiza a animação através do brincar	Objetivos e meios para promover o desenvolvimento da criança; Importância do brincar no desenvolvimento infantil.
1.3	Organiza o equipamento, o espaço e o material para a realização da animação	Organização do equipamento, do espaço e do material.
1.4	Planifica atividades de expressão plástica	Capacidade de definir objetivos; Capacidade de desenvolver conteúdos; Capacidade de identificar o potencial dos recursos humanos e materiais; Flexibilidade da planificação.
1.5	Planifica atividades de expressão musical	Capacidade para definir objetivos; Capacidade para desenvolver conteúdos; Capacidade para identificar o potencial dos recursos humanos; Flexibilidade da planificação.
1.6	Planifica atividades de expressão dramática	Capacidade para definir objetivos; Capacidade para definir conteúdos; Capacidade para identificar o potencial dos recursos humanos; Flexibilidade da planificação.

2.1	Desenvolve práticas pedagógicas em creche	Objetivos da creche; Organização do espaço físico e do material; Atividades e rotinas na creche; Capacidade para fomentar boas relações entre educador, agente de ação educativa, as crianças e os pais; Funcionamento e aspetos organizativos; Objetivos do jardim de infância; A importância da afetividade na creche; A importância das rotinas na vida do bebé; Adaptação da criança e da família à creche; Receção.
2.2	Desenvolve práticas pedagógicas em jardim de infância	Organização do espaço físico e do material; Atividades de rotina no jardim de infância; Capacidade para fomentar boas relações entre educador, agente de ação educativa, as crianças e os pais; Funcionamento e aspetos organizativos; Processo de adaptação da criança ao jardim de infância; Técnicas de observação da criança; Observação naturalista; Observação sistemática.
2.3	Desenvolve práticas pedagógicas em creche e jardim de infância com crianças com necessidades educativas especiais	Capacidade para reconhecer a imaturidade do desenvolvimento; Ausência de confiança e autoestima; Deficiências sensoriais especiais; Distúrbios emocionais; Crianças com necessidades educativas especiais.
3.1	Planifica atividades com base na identificação das áreas de conteúdo da educação pré-escolar	Áreas de conteúdo da educação pré-escolar; Leitura e Escrita; Matemática; Conhecimento do mundo; Desenvolvimento pessoal e social.
4.1	Dinamiza atividades de expressão plástica	Perfil do animador; Papel do animador; Expressão livre; Criatividade; Princípios de expressão plástica; Organização do espaço, tempo e materiais; A importância no desenvolvimento da criança.
4.2	Dinamiza atividades de expressão plástica com base no desenho infantil	Técnicas, materiais e espaços; Desenho livre; Evolução do desenho infantil; Conceito de psicologia do desenvolvimento; Objeto da psicologia do desenvolvimento; Desenvolvimento infantil; Aspetos fisiológicos; Aspetos afetivos; Aspetos intelectuais; Aspetos sócio-morais; Construção da identidade; Moratória psicossocial; Desenvolvimento sexual infantil; Desenvolvimento e maturação da criança; Modelos psicológicos do desenvolvimento; Teoria psicanalítica (Freud); Teoria da maturação (Gressel); Teoria do ciclo vital; Teoria cognitiva (Piaget, Brunner); Teoria cognitiva-social (Vigotsky); Etapas do desenvolvimento humano; Gravidez/nascimento e suas condicionantes; Desenvolvimento intrauterino; Desenvolvimento pós-natal; Desenvolvimento, crescimento e maturação; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Evolução da postura e da descoberta do corpo; Evolução da ideia do espaço e do tempo; Lateralidade; Perceção e a sua importância para o desenvolvimento infantil; Desenvolvimento cognitivo; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da infância à puberdade; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Linguagem como forma de comunicação; Etapas na aquisição da linguagem; Cognição e linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Interação mãe-filho; Construção do objeto; Importância da vinculação; Relações precoces mãe-filho; Processo de separação / individualização; Processo de entrada no grupo; Isolamento, começo do grupo, relações entre crianças, amizade, cooperação e autonomia; Relação criança-adulto; Da família à creche ao jardim de infância e à escola; Papel estruturante do vigilante.
4.3	Dinamiza atividades de expressão plástica com base na pintura	Técnicas, materiais e espaços; Pintura livre Evolução da pintura na criança; Conceito de psicologia do desenvolvimento; Objeto da psicologia do desenvolvimento; Desenvolvimento infantil Aspetos fisiológicos; Aspetos afetivos; Aspetos intelectuais; Aspetos sócio-morais; Construção da identidade; Moratória psicossocial; Desenvolvimento sexual infantil; Desenvolvimento e maturação da criança; Modelos psicológicos do desenvolvimento; Teoria psicanalítica (Freud); Teoria da maturação (Gressel); Teoria do ciclo vital; Teoria cognitiva (Piaget, Brunner); Teoria cognitiva-social (Vigotsky); Etapas do desenvolvimento humano; Gravidez/nascimento e suas condicionantes; Desenvolvimento intrauterino; Desenvolvimento pós-natal; Desenvolvimento, crescimento e maturação; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Evolução da postura e da descoberta do corpo; Evolução da ideia do espaço e do tempo; Lateralidade; Perceção e a sua importância para o desenvolvimento infantil; Desenvolvimento cognitivo; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da infância à puberdade; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Linguagem como forma de comunicação; Etapas na aquisição da linguagem; Cognição e linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Interação mãe-filho; Construção do objeto; Importância da vinculação; Relações precoces mãe-filho; Processo de separação / individualização; Processo de entrada no grupo; Isolamento, começo do grupo, relações entre crianças, amizade, cooperação e autonomia; Relação criança-adulto; Da família à creche ao jardim de infância e à escola; Papel estruturante do vigilante.

4.4	Dinamiza atividades de expressão plástica com base na modelagem	Técnicas, materiais e espaços; Evolução da modelagem; Conceito de psicologia do desenvolvimento; Objeto da psicologia do desenvolvimento; Desenvolvimento infantil; Aspectos fisiológicos; Aspectos afetivos; Aspectos intelectuais; Aspectos sócio- morais; Construção da identidade; Moratória psicossocial; Desenvolvimento sexual infantil; Desenvolvimento e maturação da criança; Modelos psicológicos do desenvolvimento; Teoria psicanalítica (Freud); Teoria da maturação (Gressel); Teoria do ciclo vital; Teoria cognitiva (Piaget,Brunner); Teoria cognitiva-social (Vigotsky); Etapas do desenvolvimento humano; Gravidez/nascimento e suas condicionantes; Desenvolvimento intrauterino; Desenvolvimento pós-natal; Desenvolvimento, crescimento e maturação; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Evolução da postura e da descoberta do corpo; Evolução da ideia do espaço e do tempo; Lateralidade; Percepção e a sua importância para o desenvolvimento infantil; Desenvolvimento cognitivo; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da infância à puberdade; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Linguagem como forma de comunicação; Etapas na aquisição da linguagem; Cognição e linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Interação mãe-filho; Construção do objeto; Importância da vinculação; Relações precoces mãe-filho; Processo de separação / individualização; Processo de entrada no grupo; Isolamento, começo do grupo, relações entre crianças, amizade, cooperação e autonomia; Relação criança-adulto; Da família à creche ao jardim de infância e à escola; Papel estruturante do vigilante.
4.5	Dinamiza atividades de expressão plástica com base na tapeçaria	Técnicas e materiais; A tapeçaria no jardim de infância; Conceito de psicologia do desenvolvimento; Objeto da psicologia do desenvolvimento; Desenvolvimento infantil; Aspectos fisiológicos; Aspectos afetivos; Aspectos intelectuais; Aspectos sócio- morais; Construção da identidade; Moratória psicossocial; Desenvolvimento sexual infantil; Desenvolvimento e maturação da criança; Modelos psicológicos do desenvolvimento; Teoria psicanalítica (Freud); Teoria da maturação (Gressel); Teoria do ciclo vital; Teoria cognitiva (Piaget,Brunner); Teoria cognitiva-social (Vigotsky); Etapas do desenvolvimento humano; Gravidez/nascimento e suas condicionantes; Desenvolvimento intrauterino; Desenvolvimento pós-natal; Desenvolvimento, crescimento e maturação; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Evolução da postura e da descoberta do corpo; Evolução da ideia do espaço e do tempo; Lateralidade; Percepção e a sua importância para o desenvolvimento infantil; Desenvolvimento cognitivo; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da infância à puberdade; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Linguagem como forma de comunicação; Etapas na aquisição da linguagem; Cognição e linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Interação mãe-filho; Construção do objeto; Importância da vinculação; Relações precoces mãe-filho; Processo de separação / individualização; Processo de entrada no grupo; Isolamento, começo do grupo, relações entre crianças, amizade, cooperação e autonomia; Relação criança-adulto; Da família à creche ao jardim de infância e à escola; Papel estruturante do vigilante.
4.6	Dinamiza atividades de expressão plástica com base na construção de fantoches	A importância do fantoche; Técnicas e materiais; Construção de fantoches; Conceito de psicologia do desenvolvimento; Objeto da psicologia do desenvolvimento; Desenvolvimento infantil; Aspectos fisiológicos; Aspectos afetivos; Aspectos intelectuais; Aspectos sócio-morais; Construção da identidade; Moratória psicossocial; Desenvolvimento sexual infantil; Desenvolvimento e maturação da criança; Modelos psicológicos do desenvolvimento; Teoria psicanalítica (Freud); Teoria da maturação (Gressel); Teoria do ciclo vital; Teoria cognitiva (Piaget,Brunner); Teoria cognitiva-social (Vigotsky); Etapas do desenvolvimento humano; Gravidez/nascimento e suas condicionantes; Desenvolvimento intrauterino; Desenvolvimento pós-natal; Desenvolvimento, crescimento e maturação; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Evolução da postura e da descoberta do corpo; Evolução da ideia do espaço e do tempo; Lateralidade; Percepção e a sua importância para o desenvolvimento infantil; Desenvolvimento cognitivo; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da infância à puberdade; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Linguagem como forma de comunicação; Etapas na aquisição da linguagem; Cognição e linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Interação mãe-filho; Construção do objeto; Importância da vinculação; Relações precoces mãe-filho; Processo de separação / individualização; Processo de entrada no grupo; Isolamento, começo do grupo, relações entre crianças, amizade, cooperação e autonomia; Relação criança-adulto; Da família à creche ao jardim de infância e à escola; Papel estruturante do vigilante.

4.7	Dinamiza atividades de expressão plástica com base em diferentes técnicas	Recorte, colagem, estampagem, decalque, dobraduras, cartonagem, raspagem, mobiles, trabalhos tridimensionais, carimbagens, batik; Técnicas, materiais e espaços; Conceito de psicologia do desenvolvimento; Objeto da psicologia do desenvolvimento; Desenvolvimento infantil; Aspectos fisiológicos; Aspectos afetivos; Aspectos intelectuais; Aspectos sócio-morais; Construção da identidade; Moratória psicossocial; Desenvolvimento sexual infantil; Desenvolvimento e maturação da criança; Modelos psicológicos do desenvolvimento; Teoria psicanalítica (Freud); Teoria da maturação (Gressel); Teoria do ciclo vital; Teoria cognitiva (Piaget, Brunner); Teoria cognitiva-social (Vigotsky); Etapas do desenvolvimento humano; Gravidez/nascimento e suas condicionantes; Desenvolvimento intrauterino; Desenvolvimento pós-natal; Desenvolvimento, crescimento e maturação; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Evolução da postura e da descoberta do corpo; Evolução da ideia do espaço e do tempo; Lateralidade; Percepção e a sua importância para o desenvolvimento infantil; Desenvolvimento cognitivo; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da infância à puberdade; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Linguagem como forma de comunicação; Etapas na aquisição da linguagem; Cognição e linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Interação mãe-filho; Construção do objeto; Importância da vinculação; Relações precoces mãe-filho; Processo de separação / individualização; Processo de entrada no grupo; Isolamento, começo do grupo, relações entre crianças, amizade, cooperação e autonomia; Relação criança-adulto; Da família à creche ao jardim de infância e à escola; Papel estruturante do vigilante.
4.8	Aplica as técnicas de animação com base na expressão musical	Percepção auditiva; Capacidade para reagir esteticamente à música; Audição de música como forma de ocupação de tempos livres; Princípios da expressão musical; Importância da expressão musical no desenvolvimento da criança; Evolução musical na criança; Elementos básicos da música; Trabalho musical em grupo; Linguagem musical.
4.9	Utiliza instrumentos musicais	Instrumentos musicais: percussão, sopro, cordas; Técnicas de utilização de instrumentos musicais.
4.10	Constrói instrumentos musicais	Construção de instrumentos musicais; Construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis.
4.11	Dinamiza atividades de canto e movimento	Registo de sons e ritmos; Sons e suas características; Canções infantis; Atividades de movimento.
4.12	Planifica atividades de expressão musical	Registo de sons e ritmos; Sons e suas características; Canções infantis; Atividades de movimento
	Dinamiza atividades utilizando	Expressão dramática e a sua importância no desenvolvimento da criança; Expressão corporal; Corpo como um todo e segmentação; Coordenação visual e áudio-motora; Respiração -
5.2	Dinamiza jogos dramáticos	Liberdade de expressão; Preparação, atuação e avaliação; Expressão dramática e sua importância no desenvolvimento da criança; Função simbólica na expressão dramática; Expressão dramática e integração social; Expressão dramática e desenvolvimento social; Conceito de psicologia do desenvolvimento; Objeto da psicologia do desenvolvimento; Desenvolvimento infantil; Aspectos fisiológicos; Aspectos afetivos; Aspectos intelectuais; Aspectos sócio-morais; Construção da identidade; Moratória psicossocial; Desenvolvimento sexual infantil; Desenvolvimento e maturação da criança; Modelos psicológicos do desenvolvimento; Teoria psicanalítica (Freud); Teoria da maturação (Gressel); Teoria do ciclo vital; Teoria cognitiva (Piaget, Brunner); Teoria cognitiva-social (Vigotsky); Etapas do desenvolvimento humano; Gravidez/nascimento e suas condicionantes; Desenvolvimento intrauterino; Desenvolvimento pós-natal; Desenvolvimento, crescimento e maturação; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos; Desenvolvimento e maturação da criança; Fatores que condicionam o desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento infantil; Desenvolvimento físico e psicomotor; Evolução da postura e da descoberta do corpo; Evolução da ideia do espaço e do tempo; Lateralidade; Percepção e a sua importância para o desenvolvimento infantil; Desenvolvimento cognitivo; Fases, idades e perfis do desenvolvimento da infância à puberdade; Teoria de Piaget; Desenvolvimento da linguagem; Linguagem como forma de comunicação; Etapas na aquisição da linguagem; Cognição e linguagem; Desenvolvimento sócio-afetivo; Interação mãe-filho; Construção do objeto; Importância da vinculação; Relações precoces mãe-filho; Processo de separação / individualização; Processo de entrada no grupo; Isolamento, começo do grupo, relações entre crianças, amizade, cooperação e autonomia; Relação criança-adulto; Da família à creche ao jardim de infância e à escola; Papel estruturante do vigilante.
5.3	Dinamiza atividades com base na elaboração de trajos, maquiagem, acessórios e máscaras	Desenvolvimento, crescimento e maturação da criança; Expressão dramática e sua importância no desenvolvimento da criança; Criação e realização.
5.4	Dinamiza a improvisação individual e coletiva	Liberdade de expressão; Preparação, atuação e avaliação; Os trajos, a maquiagem, os acessórios e as máscaras; Luz e som; Materiais naturais; Papel de jornal, plásticos e barro; Modalidades de representação; Teatro de sombras; Teatro infantil; Pantomima; Teatro de fantoches; Expressão dramática e desenvolvimento integral da criança; Expressão dramática e a sua importância no desenvolvimento cognitivo, psicomotor, e sócio-afetivo; Função simbólica na expressão dramática; Jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem; Expressão dramática e integração social; Expressão dramática e desenvolvimento social.

5.5	Aplica técnicas de relaxamento	Técnicas de relaxamento; Pensar, sentir e agir simultaneamente; Expressão corporal; Expressão dramática e a sua importância no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo.
5.6	Realiza pantomima e mímica corporal	Coordenação visual e motora; Pantomima e mímica.
6.1	Realiza a higiene e arrumação de materiais, equipamentos e espaços	Higiene dos materiais, dos equipamentos e dos espaços; Arrumação dos materiais, equipamentos e espaços.
6.2	Realiza a manutenção e preparação de materiais, equipamentos e espaços	Manutenção de materiais, equipamentos e espaços; Preparação de materiais, equipamentos e espaços.
6.3	Prepara os materiais necessários para as atividades pedagógicas	Percursos da educação pré-escolar; Principais correntes pedagógicas; Movimento educação nova; Pedagogia da educação popular; Pedagogia não diretiva; Pedagogia construtivista; Modelos pedagógicos e organização dos espaços educativos; Organização e gestão da sala de atividades; Áreas de conteúdo da educação pré-escolar, leitura e escrita, matemática, conhecimento do mundo e desenvolvimento pessoal e social.
6.4	Prepara os espaços e equipamentos para as atividades pedagógicas, as refeições e as sestas	Percursos da educação pré-escolar; Principais correntes pedagógicas; Modelos pedagógicos e organização dos espaços educativos; Organização e gestão da sala de atividades; Espaço e tempo a importância da rotina; Relação afetiva e pedagógica na educação da criança.
6.5	Aplica as técnicas de observação dos comportamentos das crianças antes, durante e depois das atividades	Importância da observação; Conceito e técnicas da observação; Capacidade para realizar práticas de observação e registo; Capacidade para realizar a observação que permite o conhecimento individualizado da criança.
6.6	Realiza o registo dos comportamentos observados	Capacidade para realizar práticas de observação e registo; Capacidade para realizar a observação que permite o conhecimento individualizado da criança.
6.7	Desenvolve trabalho em equipa	Importância do comportamento na relação interpessoal; Princípios gerais do comportamento; Conflito e principais orientações no relacionamento interpessoal; Estilos de comunicação; Atitudes ineficazes; Comunicação assertiva; Capacidade para desenvolver um trabalho de equipa; Comportamento negativo no seio do grupo; Comportamento positivo no seio do grupo.
6.8	Aplica as técnicas de comunicação e relação com as crianças e com os adultos	Conceito de processo de comunicação; Elementos do processo de comunicação; Capacidade para identificar as barreiras à comunicação; Formas de superar as barreiras à comunicação; Recursos do emissor e do receptor.
7.1	Planifica, desenvolve e acompanha atividades pedagógicas relacionadas com o quotidiano da criança	Técnicas de observação e conhecimento individualizado das crianças; Desenvolvimento do trabalho em equipa; Desenvolvimento de atitudes e comportamentos; Responsabilidade, iniciativa pessoal, capacidade de autocritica; Capacidade para reformular as suas ações
7.2	Desenvolve atividades tendo por base a comunicação e a relação pedagógica	Conceito de processo de comunicação; Componentes psicológicos; Elementos do processo de comunicação; Barreiras à comunicação; Atitudes ineficazes nos comportamentos comunicacionais; Comunicação assertiva; Relacionamento interpessoal; Complexidade e riqueza da personalidade; Dinâmica do relacionamento humano; Importância das primeiras impressões no relacionamento interpessoal; Tensões do relacionamento humano; Comunicação e relação pedagógica; Regras como elemento estruturante da comunicação e relação pedagógica; Rotinas como elemento estruturante na organização espaço-temporal; Relacionamento e educação na infância; Relação da criança com outras crianças; Relação da criança com adultos; Impacto das relações entre adultos nas crianças; Importância do envolvimento parental; Abordagem sistémica da família; Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bron Feubrener; Participação da família no projeto educativo e na vida da instituição educativa.
8.1	Participa em reuniões de equipa educativa e de pais	Participação em reuniões; Importância da escola, instituição de ATL, pais e comunidade.
8.2	Planifica e desenvolve atividades pedagógicas em ATL	Organização do espaço educativo; Organização e gestão da sala de atividades; Elaboração de lista de materiais; Conhecimento de materiais lúdico-pedagógicos; Elaboração e preparação dos materiais necessários às atividades; Preparação dos espaços, equipamentos e materiais para a realização de atividades pedagógicas; Higiene dos espaços, equipamentos e materiais; Elaboração de horários; A importância do espaço e do tempo; A importância da rotina; A importância da relação afetiva e pedagógica.

8.3	Dinamiza atividades em diferentes espaços lúdicos e pedagógicos	Dinamização da biblioteca: Leitura, Conto de histórias, Dramatização; Organização de festas: Objetivos, Atividades a desenvolver, Distribuição de tarefas pelas crianças; Planejar e desenvolver o acompanhamento das crianças à praia: Viagem, Chegada à praia, Incidência solar, Atividades livres, Atividades orientadas, Idas à água, Refeições, Regresso; Organização de passeios: Viagem, Objetivos, Questões de segurança, Refeição, Regresso; Promoção de jogos: Jogos de interior, Jogos de exterior; Capacidade para desenvolver técnicas de expressão plástica: Aplicação das técnicas de animação de atividades pedagógicas (Expressão plástica, Expressão musical, Expressão dramática), Seleção de materiais de suporte, Organização de espaços.
8.4	Desenvolve atividades pedagógicas no exterior	Supervisão da brincadeira; Acompanhamento no recreio; Motivação para atividades pedagógicas em grupo.
8.5	Organiza e monta exposições de trabalhos efetuados pelas crianças	Organização e montagem de exposições; Exposição de trabalhos enquanto forma para estimular a confiança, a auto-crítica e a criatividade.
8.6	Orienta as crianças na realização dos trabalhos de casa	Sensibilização para a qualidade do trabalho; Acompanhamento individualizado das dificuldades de aprendizagem; Estimular a investigação; Estimular a discussão de diferentes temas; Atividades de linguagem; Ciências do meio físico e social; Expressão musical.
8.7	Desenvolve atividades específicas de apoio a crianças com necessidades educativas especiais	Crianças com necessidades educativas especiais; Capacidade para reconhecer a imaturidade do desenvolvimento; Capacidade para perceber a ausência de confiança e autoestima; Deficiências sensoriais específicas; Distúrbios emocionais; Capacidade para atuar de forma adequada em situações de depressão infantil, stress e resiliência; Importância do papel do educador, auxiliar de educação, da família e dos serviços de psicologia e orientação.
9.1	Acompanha a higiene antes e depois das refeições	Regras de higiene.
9.2	Promove a participação da criança na organização da refeição	Atividades antes e durante o período da refeição (pôr a mesa, servir a refeição, utilização correta dos talheres e guardanapo).
9.3	Desenvolve atividades que permitam a assimilação de regras sociais	Evolução do comportamento pessoal e social; Relações sociais no seio de um grupo; Noção de colaboração e cooperação; Teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson; Teoria da aprendizagem social de Bandura.
9.4	Acompanha as crianças no período de refeição	Desenvolvimento, crescimento e maturação da criança; Fases do desenvolvimento infantil; Fatores que condicionam o desenvolvimento da criança; Desenvolvimento sócio-afetivo; Relação criança e adulto; Regras de higiene antes e depois da refeição; Comportamento e hábitos de alimentação; Prevenção de acidentes; Promoção de comportamentos de autonomia; Comportamentos e hábitos de alimentação; Regime alimentar da criança doente; Distúrbios alimentares; Prevenção de acidentes; Comportamentos de autonomia; Capacidade para reconhecer a imaturidade do desenvolvimento; Ausência de confiança e auto-estima; Deficiências sensoriais; Distúrbios emocionais; Prevenção de acidentes; Promoção de comportamentos de autonomia.
10.1	Aplica as técnicas adequadas à promoção da saúde mental infantil	Conceitos básicos de saúde mental: O normal e o patológico; Fatores de equilíbrio e de risco; Crises de desenvolvimento e crises acidentais; A importância da abordagem familiar; A perspectiva familiar e seus objetivos; Capacidade para perceber a existência de situações de risco; Capacidade para identificar as ações adequadas à promoção da saúde mental infantil.
10.2	Aplica os procedimentos adequados para cada situação específica	Carência afetiva; Criança prematura; Criança hospitalizada; Criança de família desmembrada; Criança negligenciada e batida; Criança psicossomática
11.1	Participa em situações educativas com crianças com necessidades educativas especiais	Evolução histórica do conceito de necessidades específicas de educação; Modelos e práticas em necessidades específicas de educação em Portugal; Caracterização das necessidades específicas de educação; Crianças com imaturidade do desenvolvimento; Crianças hiperativas; Crianças com deficiência: Motora, Mental, Visual, Auditiva; Crianças com doenças crónicas; Papel da família; Papel da equipa educativa; Deficiência e agressividade; Intervenção precoce em crianças com necessidades especiais de educação; Modelos de intervenção precoce; Desenvolvimento sexual da criança com deficiência; Educação sexual na deficiência; Cognição, valores e sexualidade; Direito à sexualidade; Formas educativas específicas; Métodos de ensino-aprendizagem; Apoio à socialização; Promoção da autonomia; Promoção do desenvolvimento motor; Promoção do desenvolvimento da linguagem; Observação e conhecimento individualizado das crianças - Técnicas e procedimentos.

11.2	Planifica e desenvolve atividades pedagógicas com crianças com necessidades específicas de educação	Evolução histórica do conceito de necessidades específicas de educação; Modelos e práticas em necessidades específicas de educação em Portugal; Caracterização das necessidades específicas de educação; Crianças com imaturidade do desenvolvimento; Crianças hiperativas; Crianças com deficiência: Motora, Mental, Visual, Auditiva; Crianças com doenças crónicas; Papel da família; Papel da equipa educativa; Deficiência e agressividade; Intervenção precoce em crianças com necessidades especiais de educação; Modelos de intervenção precoce; Desenvolvimento sexual da criança com deficiência; Educação sexual na deficiência; Cognição, valores e sexualidade; Direito à sexualidade; Formas educativas específicas; Métodos de ensino-aprendizagem; Apoio à socialização; Promoção da autonomia; Promoção do desenvolvimento motor; Promoção do desenvolvimento da linguagem; Observação e conhecimento individualizado das crianças - Técnicas e procedimentos; Entrada e acolhimento das crianças e famílias; Atividades pedagógicas na sala e no exterior; Serviço e acompanhamento das refeições; Sesta, higiene e saída.
12.1	Aplica as técnicas de prevenção de doenças e acidentes relacionadas com a higiene e alimentação da criança	Saúde na Infância - Criança dos 0 aos 6 anos; Consultas Materno-infantis; Cuidados de higiene de equipamentos e espaços; Cuidados de conforto; Higiene pessoal e repouso; Necessidades nutricionais; Alimentação equilibrada; Alimentação e exercício físico; Alimentação e crescimento saudável; Distúrbios alimentares; Higiene Oral.
12.2	Aplica os procedimentos relativos aos cuidados de saúde preventivos a prestar nas diferentes situações	Noção de saúde e de doença; Alterações gastrointestinais; Náuseas; Vômitos; Diarreia; Obstipação; Alterações respiratórias; Dificuldades respiratórias; Obstrução nasal; Tosse; Asma; Alterações visuais; Alterações cutâneas; Febre; Parasitoses; Doenças transmissíveis; Rubéola; Sarampo; Papeira; Tuberculose; Hepatite; Meningite; Plano de vacinação.
12.3	Aplica os procedimentos adequados perante os diferentes tipos de acidentes	Acidentes domésticos; Escadas, portas, gavetas, quinas e janelas altas; Tomadas elétricas; Fogo, Forno, Frigorífico, Ferro de engomar; Quedas; Ingestão de medicamentos; Ingestão de Químicos; Acidentes na rua; Atropelamentos; Acidentes de viação; Transporte de crianças (cadeira ou cinto de segurança); Acidentes no parque infantil; Queimaduras; Quedas de baloiço e outros equipamentos; Fraturas e entorses; Principais causas de acidentes; Identificação das ações de prevenção; Realização de pequenos curativos; Recurso ao serviço de urgência; Informação à família.
13.1	Aplica as técnicas de primeiros socorros em caso de doença ou acidente	Técnicas de primeiros socorros; Capacidade para prevenir os perigos e limitar os riscos através de uma atitude ativa e informativa; Atuação refletida, rápida e adequada face às diferentes situações; Perceber os limites da ação; Optar pelo serviço de assistência apropriado.
13.2	Organiza uma mala de primeiros socorros	Composição da mala de primeiros socorros; Localização e organização dos medicamentos; Segurança, conservação e prescrição dos medicamentos; Emprego abusivo.
13.3	Aplica os procedimentos adequados aos diferentes tipos de acidente	Principais causas de acidentes Identificação das ações de prevenção Realização de pequenos curativos Administrar medicamentos Recurso ao serviço de urgência Informação à família Acidentes de pele: feridas, picadas, queimaduras Acidentes do esqueleto: entorse, luxação, fratura Acidentes circulatórios: Hemorragias; Acidentes digestivos: Indigestão, Intoxicação, Envenenamento; Acidentes respiratórios: Asfixia e dificuldades respiratórias; Formas de Atuação e prevenção em outros tipos de acidentes: Acidentes por corrente elétrica, Técnicas de imobilização, Prevenção de contaminação (Microbiana, Viral, Parasitária); Atitudes e primeiros cuidados face a situações específicas (Etflica, Epilética, Convulsiva, Depressiva)

**Notas:**

1 - A numeração que antecede cada tarefa indica o número da UC a qual se refere a tarefa e após o ponto indica o número da tarefa. Caso não existam tarefas para determinada UC significa que existe obrigatoriedade de frequência de formação.

2 - As tarefas identificadas com fundo diferente são consideradas nucleares.

# **ANEXO 2**

## **Guião de Entrevista aos Técnicos**

## **GUIÃO DE ENTREVISTA**

1. Qual a sua função no âmbito do trabalho desenvolvido no Centro de Novas Oportunidades, mais especificamente, no que diz respeito ao processo de reconhecimento de competências profissionais?
2. Qual é a sua formação base?
3. Qual o seu percurso profissional?
4. O que é para si, um processo RVCC profissional?
5. Na sua ótica, qual é a distinção entre o processo RVCC escolar e o profissional?
6. Em traços gerais, como se organiza o processo RVCC profissional? (fases que identificam – Reconhecimento, Validação e Certificação – e objetivos).
7. Do seu ponto de vista, normalmente quais são os motivos pelos quais os candidatos se envolvem no processo?
8. Em que fases do processo intervém?
9. Qual a natureza da sua intervenção?
10. Quais os instrumentos utilizados durante o processo? E quais as finalidades dos mesmos?
11. Sente alguma dificuldade/constrangimentos na aplicabilidade dos mesmos?
12. Qual a utilidade do referencial do RVCC profissional no âmbito dos processos?
13. Tem conhecimento das tarefas que lhe são legalmente atribuídas? (as formalmente descritas)
14. E no seu dia a dia de trabalho desempenha algumas tarefas que vão para além das formalmente atribuídas? Se sim, quais?
15. Sente alguns constrangimentos/dificuldades durante o processo dos candidatos? Se sim, quais?
16. Do seu ponto de vista, quais as potencialidades e limitações deste processo.

# **ANEXO 3**

Guião de Entrevista às candidatas

## **GUIÃO DE ENTREVISTA**

1. Qual a sua atividade profissional atualmente?
2. Qual o seu percurso profissional? (averiguar a experiência na área do serviço de apoio a crianças e jovens)
3. Como teve conhecimento do processo de reconhecimento de competências profissionais na área de Serviço de Apoio a Crianças e Jovens?
4. O que a levou a realizar este processo?
5. No desenvolvimento do seu processo que dificuldades/constrangimentos sentiu? (averiguar dificuldades sentidas/relação com o referencial)
6. Que formas de avaliação alternativas poderiam ser adicionadas ao processo de reconhecimento de competências profissionais?
7. Do seu ponto de vista, como define este processo? Para si, o que é o processo de reconhecimento de competências profissionais?
8. Em que medida este processo foi/vai ser importante para si?
9. Do seu ponto de vista, quais as potencialidades e limitações deste processo?
10. Na sua opinião, qual o valor que os potenciais empregadores atribuem a esta certificação?

# **ANEXO 4:**

Registos da observação das sessões

5ª sessão - 02.05.2012 sessão de reconhecimento

(sessão de o Dr. Artur Silva)

objectivo da sessão: explicitação dos referenciais

1. Levantamento das áreas onde as candidatas trabalham (listas das candidatas):

- Áreas de actividade essencial
- Creche / Jardim de Infância
  - pré-escolas
  - 1º ciclo
  - Biblioteca
  - Multideficiência
  - CAF (Compl. de Apoio à Família)
  - ATL

1.1. Actividades desenvolvidas pelas candidatas no âmbito das suas actividades profissionais: literária; escrita; actividade motora; actividade dramática; vigilância; apoio à educadora; actividades lúdicas.

→ Apoio à direcção das actividades que realizam diariamente (usos que as candidatas possuem e são básicos)

⇒ áreas de competência

(indicação, por tópicos, do tipo de trabalho que podem desenvolver no portefólio)

- exigência maior p/ quem está a realizar o processo nível II do que nível IV.

- importância das certificações profissionais sem reconhecimento a nível europeu.

⊙ Referenciais de nível II e de nível IV

(sintomas)

- actividades ligadas à animação (pintura, desenho, fantoches...) - de que forma trabalhar isto!

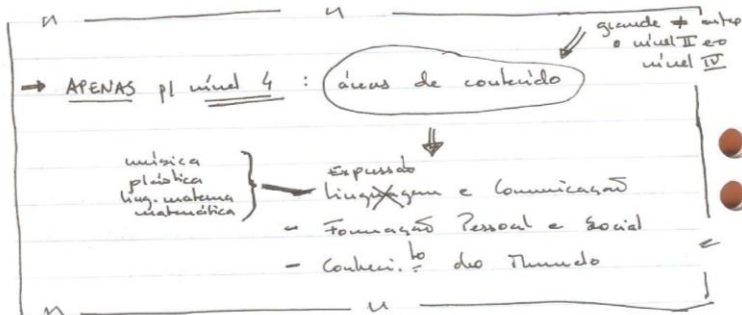
- por que áreas as candidatas passam.

(Por exemplo: se uma candidata nunca passou pela creche, recorre-se à vida pessoal (maternidade); ou ATL, recorre-se ao escabismo, à catequese...)

NOTA: alguma necessidade das candidatas falarem acerca das dificuldades sentidas no desempenho da profissão;  
NOTA: referência várias vezes entre o essencial e ao que fazem na realidade!

- atividades lúdicas (3 grandes áreas):
    - . exp. dramática
    - . exp. plástica
    - . exp. musical (q tipo de canções cantam e as as crianças; já construíam / usavam instr. musicais)
- decorações / dias celebrados / dias temáticos

⇒ NEE (d quem habalham / de habalham)  
 (designação das crianças q têm e as crianças. caso n tenham contacto directo e solicita- do um prog. habalho ⇒ procura de conteúdo da parte das candidatas)



- ⇒ Apoio nas questões da alimentação / de o form. Conheci. e vida e intolerâncias / acompanha. nas refeições.
- ⇒ Saúde (acompanha. destas crianças / medicações)
- ⇒ Organização de espaços

6.ª sessão - 09.05.2012

Sessão de Reconhecimento

- A profissional, individual. <sup>k</sup> vê o q cada candidata faz (o q já validou) / o q já fez; (chamada de atenção a uma das candidatas, em q o habalho q tem desenvolvido tem contacto q "n pareceu dela" / pd. pedir ajuda, q até apur- de q isso, m/ q tem q escutar e ligar qm dela);

ponto 2. : falar da escola onde habalham / haba- lham / p q gostam / uma actividade q tenham desenvolvido (pdm falar de valores, m/ de uma específica. <sup>k</sup>).

ponto 3. - Uma actividade: o dia do Pai (avós) ou da Mãe.

- uma candidata fez um postal ⇒ ex. plástica designação da actividade / objectivos gerais e especí- ficos (emp. no infinitivo fazer / elaborar) / ob- jectivo específico: desenvolver a criatividade;

\*1) necessário de ir adiantando habalho p/ n que- meter

- o colar a teavira (3- <sup>demonstrar a</sup> psicomotricidade fina)

- destinatários: dos 3 aos 6 anos  
(cada candidata específica a sua situação)  
↳ é imp. colocar as ilhas p/ consoante as  
mesuras, as coisas diferentes.
- técnicas: colagem; recorte; modelagem  
(unidade do bolo)
- descrição da atividade: dividir as crianças pelas  
mesas; descrição ao princípio de tudo o q  
faziam.
- colaboração: a postura das candidatas - o q  
das fiziam / o q acabam.
- a opinião: das candidatas

plástica / <sup>até aos 3 anos</sup>  
          / <sup>dos 3 aos 6 anos</sup>  
          \ <sup>+ de 6 anos</sup>

portanto, uma atividade p/ cada uma das  
faixas etárias

\* A profissional de RVC esteve a dar exemplos  
de atividades (uma hora por hora) p/  
cada faixa etária.

Trabalho Corporal / <sup>até aos 3 anos</sup> (constituição de  
Dinâmica            / 3 aos 6 anos     um parquinho)  
                              \ + 6 anos

Musical            / até aos 3 anos  
(fazer a construção   / 3 aos 6 anos  
de um instrumento   \ + 6 anos  
musical)

Resumo: áreas de conteúdo do pré-escolar  
é no pré-escolar q têm q trabalhar  
(por lei!)

→ explicação das áreas de conteúdo (unidade)  
por ex., a "Iniciação à escrita e à leitura"  
foi fazer: contar uma peg. história  
e pedir p/ os alunos contarem  
a história (p/ ver se perceberam)

isto é  
uma atividade p/  
a área de  
conteúdo.

por ex., p/ a "exp. oral", uma ati-  
vidade é mostrar aos alunos uma gra-  
fica e pedir p/ eles contarem uma his-  
tória.

Sessão de validação 04.08.2012

- Trácia Cristina Pinto

Fátima - tutora  
 Artur - avaliador

• a candidata fez uma breve síntese do seu percurso profissional (int. ~~uniosa~~)

• eificação do percurso no âmbito do processo de certificação profissional

→ O  $\bar{q}$  + gestor e o  $\bar{q}$  meus gestor (+ ou - dificuldade)

†  
 fez  $\bar{q}$  abordar de várias coisas  $\bar{q}$   $\bar{u}$  lhe dizem respeito (deus de conteúdo)

→ Fátima: evidenciar as partes  $\otimes$  significativas do percurso da Trácia.

→ Artur: chamada de atenção relativa.  $\frac{1}{2}$   $\bar{q}$  alguns seus objetivos e alguns conceitos (Trácia int. subordinada)

M.<sup>a</sup> José de Oliveira Rocha Macedo

Fátima: avaliadora

Artur: tutora

→ candidata: percurso profissional do curso e projeto (ZVCC)

↓  
 int. nautilus devido ao final do ano letivo

→ teve um período  $\bar{q}$  teve vontade de desistir

Fátima: do a candidata  $\bar{u}$  está na pré-primária, foi questionada em como é  $\bar{q}$  ~~de~~ fez as atividades <sup>de expressões</sup> ~~de~~ as crianças da pré? (ambos têm uma colega  $\bar{q}$  estava de baixa)

- Artur:  $\frac{1}{2}$  tem funções int. diferentes das anteriores,  $\bar{q}$ ?

→ Fátima:  $\bar{q}$   $\bar{u}$  existe explicações do motivo pelo qual realizou as atividades de expressão e  $\bar{q}$  isso tenha de ser importante

- simbologia da capa do portefólio

Sandra Pamela Dias Pereira da  
Fonseca

Fátima: avaliadora

Artur: tutor

- apresentação pessoal e profissional

- construção do portefólio

discurso  
confuso e atre-  
vado.

(+ gestos, Pinget)

+ dificuldade: fazer a parte relativa  
às actividades de expressão)

Fátima: questiona as partes q̄ n̄ percebe

Susana D<sup>o</sup> Noreia Silva Sá

av.: Fátima  
tutor: Artur

- apresentação pessoal e  
profissional

Fátima: vantagens na coabitação das  
famílias?

~~Artur~~

actividades q̄ faz na sala, em que  
gosta (+)?

→ CAF (Componente de Apoio à  
Família)

Artur:

→ parte da noite pouco vizível q̄ foi  
complementada d o facto da Susana ser um

Susana: "no início tive muita dificul-  
dade x, no final, sinto-me real-  
mente em parte  
p' o papel" Zeda! "

NOTA: A Susana Susana foi a pessoa  
onde (+) se sentiu mais confortável e impac-  
to do processo. No início teve ajuda das educas  
locas e utilizou conceitos delas e deixou



Apelo ao facto de ter observado  
q as candidatas cresceram pessoal  
e profissional-k.

→ Continuar a procura de formação  
e qualificação.

---

# **ANEXO 5**

Carta a solicitar a colaboração da Organização

Porto, 02 de abril de 2012

Ex. Ma

Sra. Diretora do [REDACTED]

Eu, Maria Madalena Canhão Correia de Carvalho, mestranda em Psicologia do Trabalho e das Organizações na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, venho por este meio solicitar autorização para a realização de um trabalho de investigação, inserido numa dissertação do mestrado, no Centro de Novas Oportunidades do [REDACTED].

Nesta proposta de investigação, o estudo tem como objetivo geral a compreensão da organização dos processos de reconhecimento e validação de competências profissionais, tendo por base uma das saídas profissionais da área do 761- Serviço de Apoio a Crianças e Jovens. Deste modo, pretendemos compreender, em concreto, como o referido processo se desenvolve bem como identificar os seus intervenientes e os respetivos papéis.

Mais se informa que, após a investigação, serão devolvidos os resultados da mesma bem como decorrerá a realização de uma prova de defesa pública, na Universidade Católica Portuguesa – Pólo da Foz em data ainda a agendar.

Com os melhores cumprimentos,

# **ANEXO 6**

Correio eletrónico enviado a solicitar autorização para observação das sessões de RVCC profissional

Ex. Ma Sr.<sup>a</sup> [REDACTED]

Eu, Maria Madalena Canhão Correia de Carvalho, Técnica no Centro de Novas Oportunidades do CEFPI, estou a realizar um mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Nesse âmbito pretendo realizar um trabalho de investigação, inserido numa dissertação de mestrado, que tem como objetivo geral a compreensão da organização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais da área 761 – Serviço de Apoio a Crianças e Jovens.

Assim, venho por este meio solicitar autorização para observar as sessões do grupo, que inicia na próxima quarta-feira, dia 18.04.2012, no Agrupamento de Escolas [REDACTED]. Esta observação tem como objetivo compreender, especificamente, como o referido processo se desenvolve bem como identificar os seus intervenientes e os respetivos papéis.

Mais se informa que, após a investigação serão devolvidos os resultados da mesma, bem como decorrerá a realização de uma prova de defesa pública, na Universidade Católica Portuguesa – Pólo da Foz, em data ainda a agendar.

Informo que foi também solicitada a autorização para o trabalho em questão, ao [REDACTED] [REDACTED] a qual foi autorizada e segue em anexo. Segue, igualmente uma declaração da Universidade Católica Portuguesa, comprovativa da minha situação no estabelecimento de ensino.

Disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Aguardo o seu parecer.

Atentamente,

Madalena Carvalho

# **ANEXO 7**

Cronograma das sessões de RVCC profissional

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES



**Roteiro – RVCC PRO**

**Cronograma das sessões do grupo 2\_2012** AGRUPAMENTO DE ESCOLAS [REDACTED]

Equipa técnico-pedagógico

Profissional RVC: [REDACTED]

Tutor RVC PRO: [REDACTED]

Contactos: [REDACTED]

**Diagnóstico**

	Responsável	Data	Propostas de trabalho
1ª sessão	Profissional RVC	21/03/2012	Apresentação das ofertas de educação/formação Pedido do CV
2ª sessão	Profissional RVC	11/04/2012	Elaboração de uma narrativa acerca do percurso profissional e formativo e outras experiências significativas.
3ª sessão	Profissional RVC e/ou Tutor RVC	18/04/2012	Entrevista individual e/ou colectiva de discussão e análise do Perfil do adulto. Negociação do percurso (propostas de encaminhamento).

**Processo de RVC PRO**

	Responsável	Data	Propostas de trabalho
1ª sessão	Profissional RVC	18/04/2012	Balanço de competências - Autobiografia Reflexiva - pontos 1/2
2ª sessão	Tutor RVC PRO	02/05/2012	Explicitação e enquadramento do Referencial de Competências Chave – Acção Educativa (nível 2 e 4)
3ª sessão	Profissional RVC	09/05/2012	Balanço de competências – Autobiografia Reflexiva – pontos 3/4
4ª sessão	Profissional RVC	16/05/2012	Balanço de competências – Autobiografia Reflexiva - ponto 5
5ª sessão	Profissional RVC	23/05/2012	Balanço de competências – Autobiografia Reflexiva - ponto 6
6ª sessão	Profissional RVC	30/05/2012	Balanço de competências – Autobiografia Reflexiva – pontos 7/8
7ª sessão	Profissional RVC	06/06/2012	Balanço de competências – Autobiografia Reflexiva – pontos 9/10
8ª sessão	Profissional RVC	13/06/2012	Balanço de competências – Autobiografia Reflexiva – pontos 11/12
9ª sessão	Profissional RVC	20/06/2012	Apoio na organização/conclusão do PRA

**ENTREGA DO PRA 27//06/2012**

	Responsável	Data	Propostas de trabalho
Tutoria	Tutor R/VC PRO		Grelha de Auto-avaliação
	Tutor RVC PRO		Entrevista
	Tutor RVC PRO		Observação em contexto de trabalho

	Responsável	Data
Reunião Técnico-pedagógico	Tutor RVC PRO, Avaliador RVC PRO, Profissional RVC	Julho 2012
Sessão de Júri de Validação	Tutor RVC PRO, Avaliador RVC PRO, Profissional RVC, Adulto	Julho 2012
Sessão de Júri de Certificação	Tutor RVC PRO, Avaliador RVC PRO, Profissional RVC, Adulto	Julho 2012

# **ANEXO 8**

Pedido de colaboração e consentimento informado

## **CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Maria Madalena Canhão Correia de Carvalho, mestranda em Psicologia do Trabalho e das Organizações na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, venho por este meio solicitar a participação de V. Ex.<sup>a</sup> numa investigação a realizar no âmbito da dissertação, subordinada à temática dos processos de reconhecimento e validação de competências profissionais.

Este trabalho tem como objetivo compreender a organização dos processos de reconhecimento e validação de competências profissionais, tendo por base uma das saídas profissionais da área do 761-Serviço de Apoio a Crianças e Jovens. Deste modo, pretendemos compreender, em concreto, como o referido processo se desenvolve bem como identificar os seus intervenientes e os respetivos papéis.

A sua participação consiste no preenchimento de um questionário sociodemográfico, assim como, em conceder uma entrevista focalizada na sua participação, no processo de reconhecimento de competências profissionais e, na subsequente, autorização para a utilização do conteúdo facultado na realização do trabalho. Durante a recolha dos dados relativos à entrevista, solicito igualmente a V. Ex.<sup>a</sup> a autorização de gravar, de forma a recolher o máximo de informação, contribuindo assim, para a riqueza da investigação. A sua participação obedece obrigatoriamente à condição de voluntariado de V. Ex.<sup>a</sup>.

Mais se informa que as informações comunicadas serão confidenciais e devidamente codificadas, de forma a garantir o anonimato dos participantes. Em qualquer momento poderá ter acesso ao material que lhe diga respeito.

Após a investigação, serão devolvidos os resultados da mesma, bem como decorrerá a realização de uma prova de defesa pública, na Universidade Católica Portuguesa – Pólo da Foz em data ainda a agendar.

Caso estes requisitos de participação na investigação não sejam satisfeitos, poderá anular a sua colaboração.

Aceito colaborar como participante nesta investigação.

A(o) participante \_\_\_\_\_

Grata pela sua colaboração.

A investigadora \_\_\_\_\_