



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPES – LATINDEX  
Nº. 06 – Ano III – 10/2014  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## **Olhares sobre os educadores de adultos no processo de reconhecimento de competências: o caso dos profissionais de RVC**

Catarina Isabel Fonseca Paulos  
Licenciada em Psicologia  
Mestre em Medicina Legal e Ciências Forenses - Universidade de Lisboa - Portugal  
Doutoranda em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Portugal.  
<http://lattes.cnpq.br/9216698503094071>  
E-mail: [catarina.paulos@campus.ul.pt](mailto:catarina.paulos@campus.ul.pt)

**Resumo:** O artigo traça uma primeira perspetiva sobre a atividade profissional dos profissionais de RVC, educadores de adultos envolvidos no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Tem como base os resultados de um estudo exploratório, assente na realização de entrevistas de tipo semi-estruturado e de carácter biográfico a profissionais de RVC. A investigação empreendida teve como principais questões orientadoras: Quem são os profissionais de RVC? Como se caracteriza o percurso profissional dos profissionais de RVC? Que formas identitárias foram construídas ao longo do desempenho da função de profissional de RVC? Como aprenderam a desempenhar a sua função? Que imagem têm de si? Que significados atribuem a si mesmos e ao trabalho? Que projetos têm para o futuro? Estes educadores de adultos reivindicam uma imagem sobre si próprios centrada essencialmente na componente de relação.

**Palavras-chave:** Educadores de adultos. Profissional de RVC. Formas identitárias.

## **Introdução**

O presente artigo baseia-se numa investigação exploratória efetuada no âmbito do doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Adultos, ainda em curso, cujo objetivo é o estudo de uma atividade profissional ligada à educação de adultos – o profissional de RVC (reconhecimento e validação de competências). Esta atividade surgiu com a implementação do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, abreviadamente designado por processo de RVCC, em 2001, inicialmente desenvolvido nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e, posteriormente, a partir de 2008, nos Centros Novas Oportunidades (CNO).

A finalidade do estudo consiste em analisar o percurso profissional trilhado pelos profissionais de RVC até chegarem à função atual, averiguar a forma como aprenderam a desempenhar esta atividade profissional e a formação de base que possuem, descobrir como se veem a si próprios e ao trabalho, as dificuldades sentidas e as expectativas face ao futuro. A problemática em estudo enquadra-se em referências teóricas provenientes dos campos da Educação de Adultos e da Sociologia da Educação.

### **1. A emergência de novas atividades profissionais no campo da educação de adultos**

O aparecimento de novas práticas educativas no campo da educação e formação de adultos, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento e validação de competências, conduziu à transformação de algumas atividades profissionais já existentes (de formador para formador de RVC ou de professor para formador de RVC) e ao aparecimento de novas atividades ocupacionais (técnicos de diagnóstico e de encaminhamento e profissionais de RVC).

As práticas de reconhecimento de competências partem do pressuposto que as pessoas aprendem através da experiência e que deve ser efetuada uma legitimação social desses adquiridos. Neste processo, o objetivo do profissional de RVC é ajudar a pessoa a identificar os adquiridos experienciais, com base na globalidade do seu percurso de vida, e de estabelecer ligações/articulações com as

competências do referencial (CAVACO, 2009). Os profissionais envolvidos nos processos de reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais detêm, assim, uma função essencial ao nível da valorização dos adquiridos do indivíduo, de promoção da sua autoestima e autoimagem, de auxílio à consciencialização e explicitação das aprendizagens efetuadas, de apoio à construção da identidade e, por vezes, de reconciliação da pessoa com o seu percurso de vida (PIRES, 2007).

A principal função do profissional de RVC assenta na fase do reconhecimento de competências, visando explorar os percursos de vida de cada adulto de forma a evidenciar as competências do referencial, motivar e envolver os adultos em processos de reflexão, autoanálise, autorreconhecimento e autoavaliação. Este técnico intervém, ainda, na fase de validação de competências, ao emitir, juntamente com o formador, um parecer em relação às competências evidenciadas ao longo do processo. O profissional de RVC é o técnico que estabelece uma relação mais próxima com os adultos, promovendo a rememoração de experiências de vida, o diálogo, a explicitação das atividades para cada tarefa, a escrita, o debate, a cooperação e as relações interpessoais entre os elementos do grupo. Ao longo do processo de RVC, o profissional de RVC adota várias posturas, tais como animador, educador e acompanhador (CAVACO, 2007).

## **2. Socialização e identidade profissional**

A socialização é considerada por Dubar (1997a) como um processo de construção da identidade. De acordo com o autor, a socialização pode ser abordada à luz de dois paradigmas.

Um primeiro paradigma denominado como holístico, que concebe a socialização como a transmissão metódica de pertenças culturais e simbólicas, de preferências profissionais e de orientações políticas das gerações mais velhas para as gerações mais jovens. Dubar (1997a) refere que esta conceção teórica entrou em crise.

Um segundo paradigma designado como interacionista, que define a socialização como o motor da construção da identidade por parte do indivíduo, tendo como base os modelos legados pela geração precedente. A socialização é definida como um processo de produção social da vida profissional e pessoal dos indivíduos,

através da mobilização ativa de recursos colocados à disposição pelas instituições. De acordo com Dubar (1997a), esta segunda concepção teórica que entende a socialização como uma construção por parte dos indivíduos, em interação com os outros, sendo um processo incerto e indeterminado, é mais credível do que a concepção teórica anterior, assistindo-se a uma diversificação das trajetórias sociais, assim como das formas de inscrição no emprego, na vida privada, na cultura ou na política.

A identidade é conceptualizada por Dubar (1997b) como “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 105). Esta noção de identidade introduz a dimensão subjetiva, vivida, e psíquica no centro da análise sociológica.

Mendes (2005) refere que o indivíduo constrói a sua identidade a partir do ruído social e dos conflitos entre os vários agentes e locais de socialização, e não através da reprodução pelo idêntico, proveniente da socialização familiar ou do grupo de amigos, entre outras entidades socializadoras. As identidades são, assim, ativadas “pelas contingências, pelas lutas, sendo permanentemente descobertas e reconstruídas na acção” (MENDES, 2005, p. 490). São relacionais e variadas, baseadas no reconhecimento efetuado pelos atores sociais e na diferenciação, desempenhando a interação um papel de destaque neste processo. De acordo com Mendes (2005), a identidade é socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações sociais.

As identidades formam-se a partir da narrativização do sujeito e das suas experiências de vida sociais, “constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos e institucionais específicos, em formações prático-discursivas específicas e por estratégias enunciativas precisas” (MENDES, 2005, p. 491). De forma análoga, Correia (2006) defende que a identidade é construída pelos indivíduos no decurso das suas trajetórias de vida, com o contributo da interação das instituições e do social-comunitário.

Pinto (1991) refere que a produção das identidades sociais implica dois processos. Por um lado, o processo pelo qual os atores sociais se integram em conjuntos mais vastos de pertença ou de referência, fundindo-se com eles de modo

tendencial (processo de identificação). E, por outro lado, o processo através do qual os agentes tendem a autonomizar-se e a diferenciar-se a nível social, fixando em relação a outros, distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas (processo de identificação).

Para a maioria dos sociólogos que utilizam o termo identidade, este é abordado como uma marca de pertença a um coletivo, a um grupo ou a uma categoria, que permite aos indivíduos serem identificados pelos outros, mas também identificarem-se eles mesmos face aos outros (DUBAR, 1994a).

A noção de identidade aplicada ao campo do trabalho tem uma utilização recente. É na obra *L'identité au travail* publicada em 1977 por Sainsaulieu (DUBAR, 1994a) que o termo surge com mais frequência em publicações de cariz sociológico, centradas no trabalho.

A emergência do estudo da identidade no trabalho ocorrida na Sociologia do Trabalho nos anos 70 é assim fruto de vários fatores (DUBAR, 2003). Em primeiro lugar, da racionalização do trabalho, nas décadas de 60 e de 70 do século passado. Em segundo lugar, da regulação no seio das empresas e das novas políticas de gestão que têm como objetivo aumentar a implicação dos trabalhadores no sucesso da organização. Em terceiro lugar, do papel de destaque que a formação contínua vai adquirindo nas empresas, ao mesmo tempo que emergem formas novas de mobilidade e discussões sobre qualificações e estratégias salariais mais individualistas. Nos anos 80 do século passado, a identidade dos trabalhadores constituiu um objeto de investigação cada vez mais importante.

De acordo com Dubar (1998), as identidades socioprofissionais, enquanto definições de si, assentes em representações do mundo profissional e do seu lugar nesse mundo, não são reflexo das categorias oficiais, mas transportam uma visão que é também uma visão do mundo e que depende de toda a trajetória social dos indivíduos. São assim “maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns com os outros, no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 1994b, p. 85).

As abordagens sociológicas das identidades foram marcadas, especialmente em França, pelo que Tripier, após Gouldner designou de paradigma de classe e suas contradições internas (DUBAR, 1994a). De acordo com Dubar (1994a), na obra de Marx, os indivíduos são descritos como agentes inteiramente determinados pela

posição nas relações de produção e pela pertença de classe, por vezes como atores que, de forma coletiva, fazem história e contribuem, através das suas lutas, para transformar as relações de produção.

É Sainsaulieu quem mais contribuiu para tornar a noção de identidade uma categoria pertinente de análise no seio da Sociologia do Trabalho francófona. Sainsaulieu abordou a identidade a partir das relações de trabalho nas organizações e tendo como base observações aprofundadas e participantes do funcionamento de empresas. Para o autor, o conceito de identidade entra de forma incisiva no debate teórico e coloca a hipótese de, com a amplificação da crise, com as mutações tecnológicas e com as novas políticas de emprego, as identidades profissionais antigas serem esmagadas pelas novas realidades. Este autor estabelece, pela primeira vez, um modelo com quatro tipos de identidade no trabalho, assente em quatro modelos culturais: modelo fusional, modelo negociatório, modelo de afinidade e modelo de reforma (DUBAR, 1994a). Estas identidades constituem modelos culturais em organizações, formas de confrontação do poder e de definição de si e dos outros (DUBAR, 1998). De acordo com Sainsaulieu, a identidade pode ser analisada como resultado de uma dupla relação: para o outro, no aqui e agora, onde se experimenta o risco do poder, e para si mesmo, na circunstância de relações anteriores similares ou diferentes (DUBAR, 1994a).

A partir do fim de 1980, a questão das identidades tornou-se um dos temas maiores, tanto dos trabalhos sociológicos, como do debate social. A partir de vários trabalhos empíricos, relacionando as políticas de gestão das direções de empresas e de poderes públicos, com as reações individuais a estas políticas, uma abordagem indutiva permitiu construir um novo modelo teórico sobre as formas identitárias, articulando os processos biográficos através dos quais os indivíduos constroem as identidades para si e os mecanismos estruturais que permitem ou não o reconhecimento das identidades pelo outro. O conceito de formas identitárias é construído para dar conta dos tipos de lógicas de ação, de justificações de práticas de trabalho, de emprego ou de formação, e de racionalidades práticas, levadas a cabo por indivíduos alvo de entrevistas não diretivas para justificar as suas ações no campo profissional, incluindo a procura de emprego, a mobilidade e a formação (DUBAR, 1994a).



Dubar (1997b) conceptualiza a identidade enquanto processo relacional e enquanto processo biográfico. No primeiro caso tenta-se definir que tipo de pessoa um indivíduo é, isto é, a identidade para o outro – identidade “atribuída por outro” (atos de atribuição). Assim, é através das relações que estabelece e nas atividades que empreende que um indivíduo é identificado e é levado a aceitar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições, havendo uma modelagem do indivíduo a partir da imagem e da definição que os outros têm dele.

Um dos autores que mais explorou as pertenças dos indivíduos foi Erving Goffman. Para este sociólogo americano, as identidades são múltiplas, flutuantes e situacionais (MENDES, 2005). A identidade é atribuída pelas instituições e pelos atores que interagem com o indivíduo, constituindo, segundo Goffman (1988), a identidade social “virtual”. No processo de construção da identidade ocorrem transações externas, entre o indivíduo e outros agentes significativos que têm como objetivo adequar a identidade para si à identidade para o outro, num processo que Dubar (1997b) designa de transação objetiva.

No segundo caso (identidade enquanto processo biográfico), exprime-se o tipo de pessoa que um indivíduo deseja ser, isto é, a identidade para si (atos de pertença, identidade predicativa de si), ocorrendo um processo de interiorização ativa e uma incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, produzindo-se o que Goffman (1988) designa por identidade social “real”. O processo de construção da identidade depende de transações internas do sujeito, isto é, entre a necessidade de manter uma parte da identidade herdada (identificações anteriores) e o desejo de construção de novas identidades no futuro (identidade visada), constituindo o que Dubar (1997b) apelida de transação subjetiva.

As formas identitárias situam-se na intersecção de processos biográficos de construção de si e de processos relacionais e institucionais de reconhecimento pelo outro. O ponto comum a estes dois processos heterogêneos foi designado de transação, como forma de exprimir o carácter cada vez mais interativo e recíproco das relações de trabalho e o carácter cada vez mais interiorizado e incerto das trajetórias profissionais. As formas identitárias constituem “cristalizações provisórias de formas socialmente legítimas do indivíduo se definir a si mesmo e de ser reconhecido pelos outros” (DUBAR, 1994a, p. 377).

As formas identitárias “constituem formas de viver o trabalho (sentido do trabalho) e de conceber a vida profissional no tempo biográfico (trajectória subjectiva)” (DUBAR, 2003, p. 51). Para Dubar (1994b), as formas identitárias dizem respeito às lógicas de ação no interior das pessoas, mas também à existência nas empresas de sistemas de justificação relativos ao universo profissional, isto é, à relação com o trabalho, à trajetória de emprego e às concepções de formação.

### **3. Opções metodológicas**

A investigação empreendida teve como principal objetivo estudar o percurso profissional e as formas identitárias dos profissionais de RVC, isto é, saber quem são, como aprenderam a desempenhar a sua função, conhecer a sua auto imagem e os significados que atribuem a si mesmos e ao trabalho.

Com este estudo pretendeu-se dar resposta às seguintes questões: Como se caracteriza o percurso profissional dos profissionais de RVC? Que formas identitárias foram construídas ao longo do desempenho desta atividade profissional? Quem são os profissionais de RVC (em termos de formação inicial e contínua)? Como aprenderam a desempenhar a sua função? Que imagem têm de si? Que significados atribuem a si mesmos e ao trabalho? Como avaliam o futuro da sua atividade profissional? Que projetos têm para o futuro?

Num primeiro momento realizou-se um estudo exploratório num Centro Novas Oportunidades (CNO) integrado numa escola do ensino público com o 3º ciclo do ensino básico e o nível secundário, no concelho de Oeiras, distrito de Lisboa, em Portugal. Neste estudo exploratório utilizou-se como método de recolha de dados a entrevista de tipo semi-estruturado. No âmbito deste estudo exploratório foram entrevistados a coordenadora do CNO e quatro profissionais de RVC.

Num segundo momento realizaram-se 32 entrevistas de carater biográfico a profissionais de RVC a trabalhar em Centros Novas Oportunidades de diversas tipologias no distrito de Lisboa, em Portugal. A utilização deste tipo de entrevista decorre da necessidade de “perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).



Nos dois momentos de recolha de dados utilizou-se metodologia qualitativa, que se baseia numa perspetiva compreensiva, de entendimento e interpretação dos fenómenos sociais, permitindo a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados (GONÇALVES, 2010). Este tipo de metodologia é uma forma de recolha e de análise dos dados (PADGETT, 1998) que se centra no modo como as pessoas interpretam e atribuem sentido às suas experiências de vida e ao meio onde vivem (HOLLOWAY, 1997). Esta abordagem explora o comportamento, as perspetivas e as experiências das pessoas que são alvo do estudo.

Com o consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram registadas em suporte áudio para, posteriormente, serem analisadas ao nível do discurso. O tratamento dos dados provenientes das entrevistas foi efetuado recorrendo-se à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1995).

#### **4. Um olhar sobre a atividade dos profissionais de RVC**

Os profissionais de RVC entrevistados têm como formação de base licenciaturas na área das ciências sociais e humanas, nomeadamente em psicologia, sociologia e ciências da educação.

Em termos de percurso profissional, os profissionais de RVC possuem experiências profissionais em diversas áreas, tais como psicologia, recursos humanos, formação profissional, ensino, e áreas administrativa e comercial.

A aprendizagem do trabalho inerente à função de profissional de RVC foi realizada através da leitura de publicações existentes sobre o processo de RVCC, nomeadamente, os referenciais de competências-chave, e através da passagem à prática, da transposição dos conceitos teóricos para a prática profissional, através de um processo de autoformação.

Na prática, não é, portanto na altura eles estavam a precisar urgentemente de uma pessoa e eu entrei sem saber ainda muito bem o que é que ia fazer e comecei a trabalhar, pronto. Cheguei à sessão e disseram, "olha, tens mais ou menos de explicar isto", eu nem sabia bem o que era, ainda tinha dificuldades em dizer RVCC, não sabia bem o que é que significavam as siglas, levava sempre uma cabulazinha e inicialmente fui logo fazer entrevistas. Mas isso como já tinha a experiência dos recursos humanos foi mais fácil e depois basicamente mandaram-me para uma sessão e foi tudo muito bater com a cabeça na parede a ver o que é que... isto resulta, isto

não resulta, o que é que valida, estudar os referenciais muito sozinha, deram-me todos... todo o material, os guias metodológicos... e pronto... foi estudar aquilo e tentar perceber, tentar apanhar as pontas e depois na prática ver o que é que resultava melhor e pior com os adultos... e foi assim... foi muito de partir pedra. (...) foi assim um bocadinho autogestão. (Prof. RVC)

Noutros casos, a aprendizagem foi efetuada através dos pares já detentores de experiência profissional neste campo, que funcionaram como formadores informais, num processo de hetero-formação, de explicitação dos procedimentos através dos quais se desenrola o reconhecimento e validação de competências e da observação participante da prática protagonizada pelos profissionais já experientes.

Aqui aprendi muito com as minhas colegas que já tinham experiência de outros centros, assisti a uma ou outra sessão, dúvidas ia tirando (...) tivemos uma formação, em Dezembro [2008], portanto já foi um bocadinho tarde, mas sempre ajudou. Mas essencialmente aprendi diretamente nas sessões com as minhas colegas e também com os adultos ao me aperceber das dificuldades e das coisas que eu podia ir melhorando. (Prof. RVC)

A partilha de ideias sobre o processo de RVCC e mecanismos de reflexão conjunta também contribuíram para o processo de aprendizagem dos Profissionais de RVC.

Estávamos todos de novo, tínhamos essa experiência do meu colega que já lá estava relativamente ao processo de básico e de outras duas colegas formadoras que tinham uma experiência muito reduzida de RVCC de nível secundário porque estavam num CNO da PT há dois, três meses. Mas também foi positivo porque já tinham algumas coisas. Então tivemos os primeiros meses, sei lá o primeiro mês, se calhar um mês sem pessoas, sem grupos, a reunir, a discutir, a refletir em conjunto, centrámo-nos no referencial, mas não só, trocámos muitas ideias (...) para as primeiras sessões, nós todas fazíamos os diapositivos, quer para as minhas sessões, para as primeiras, elas ajudavam-me e vice-versa, mesmo nas áreas. Por exemplo, quando começámos com grupos toda a gente ia assistir às sessões de todas. Eu ia às sessões todas das áreas, das três áreas, elas também vinham às minhas, quer dizer era assim. (Prof. RVC)

A formação inicial, ministrada inicialmente pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e, posteriormente, pela Agência Nacional para a Qualificação, ambas instituições responsáveis pela operacionalização e gestão das políticas de educação de jovens e adultos, pertencentes ao Ministério da Educação, também contribuiu para a aquisição de conhecimentos relativamente à prática profissional. No entanto, é considerada como

insuficiente, por não fornecer diretrizes precisas sobre o exercício da função. Para além da formação inicial, os profissionais de RVC também efetuaram formação contínua na área da educação e formação de adultos ao nível de encontros e trocas de experiências organizados por Centros Novas Oportunidades, onde se abordavam questões inerentes ao funcionamento destes centros de educação de adultos, e exemplos de boas práticas. Alguns profissionais de RVC investiram em formação pós-graduada ao nível de mestrados e mesmo de doutoramentos na área da educação e formação de adultos: “Mas sinceramente, parece-me mais positivo em termos de crescimento profissional ter feito, por exemplo, o mestrado em educação de adultos, e estar agora a fazer o doutoramento.” (Prof. RVC).

Os profissionais de RVC entrevistados consideram que a sua atividade profissional ocupa um lugar de destaque no campo da educação de adultos. Sendo o processo de RVCC uma modalidade educativa relativamente recente, não existem, ainda, muitas ideias pré-concebidas em relação aos profissionais que a dinamizam, sendo encarados de forma securizante e como uma fonte de motivação para as pessoas envolvidas no reconhecimento e validação de competências.

Acho que nós somos a ligação que eles [adultos] têm com esta realidade, com que eles se deparam depois de tantos anos de não terem estudado... não é estudado, é de não terem estado confrontados com um sistema de ensino, seja ele qual for. (...) Acho que é importante o facto de ser uma figura completamente diferente da estrutura escolar que nós estamos habituados em termos de formação profissional. Penso que é uma pessoa que não se encaixa em nenhum desses sistemas e acho que é essencial para se fazer a passagem e para os adultos encararem isto de forma saudável e conseguirem às vezes dar aquele passo, de experimentar, de começar, de continuar. (Prof. RVC)

Os profissionais de RVC trabalham com públicos heterogêneos em termos de faixas etárias e níveis socioeducativos, situação intensificada com o fenómeno do encaminhamento de pessoas desempregadas por parte do Instituto de Emprego e Formação Profissional para os Centros Novas Oportunidades, que então se verificava. O reconhecimento e a validação de competências é um processo que assenta essencialmente no trabalho presencial com os adultos, mobilizando comportamentos de apoio, reforço, motivação e, muitas vezes, de *counselling*. Como tal, o exercício da função de profissional de RVC requer uma formação sólida na área da comunicação, de técnicas de motivação, mediação interpessoal/negociação

e gestão de conflitos, situação também evidenciada pela coordenadora do Centro Novas Oportunidades.

São profissionais que de alguma forma têm que estar dispostos a ouvir, têm de estar dispostos a acolher as histórias de vida, têm que ter essa capacidade para ouvir, uma predisposição para valorizar as pessoas, e aquilo que as pessoas têm de melhor e ajudá-las nesse próprio reconhecimento. (Prof. RVC).

Para além disso, devido à diversidade de tarefas que são requeridas, umas do foro pedagógico e outras de carácter administrativo, é necessário que o profissional de RVC tenha competências ao nível da organização e da gestão eficaz do tempo.

Os profissionais de RVC efetuam o acompanhamento e a monitorização dos adultos em processo de reconhecimento e validação de competências, efetuando contactos para averiguar determinadas ocorrências como faltas de assiduidade. O profissional de RVC é também o mediador entre os adultos e os formadores, funcionando como um moderador ao longo do processo de RVCC, evitando e gerindo eventuais conflitos que possam surgir entre os vários intervenientes.

O que eu acho é que o profissional de RVC por todas as questões que eu falei, da condução do adulto, do apoio que tem que dar ao adulto, da mediação que faz entre o adulto e o formador, do atento que tem que estar a todos os procedimentos que fazem parte do processo, isso faz com que o profissional de RVC depois para muitas questões se destaque um bocadinho dos outros técnicos não é, porque tem de facto que gerir muitas coisas e desse ponto de vista eu acho que o papel dele chega a ser bastante central. (Prof. RVC)

No desempenho da sua atividade profissional, o profissional de RVC atua em estreita colaboração com outros técnicos, nomeadamente com os técnicos de diagnóstico e encaminhamento e com os formadores. O trabalho em estreita colaboração com os formadores é, por vezes, pontuado por tensões, desencadeadas por entendimentos diferentes na forma como se “olha” para o adulto, enquanto pessoa com determinadas características que a tornam única e carente, em determinados momentos da vida, de apoio e incentivo que favoreçam a sua autonomização e emancipação social.

Devido à indefinição que está associada à sua continuidade em termos prospetivos, há a tendência para quando questionados sobre a sua atividade

profissional, responderem atendendo à sua formação de base, não considerando efetivamente a sua função profissional atual, apesar de esta ser considerada relevante numa área e com uma população que tem sido muitas vezes menosprezada.

Apesar da descrição da função ter sido definida num diploma legal (Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio), na prática existe alguma diversidade em termos de tarefas que são executadas pelos profissionais de RVC, mesmo ao nível da sua intervenção no reconhecimento e validação de competências, divergindo entre Centros Novas Oportunidades. Considerando que a atividade central é orientar os adultos no desenvolvimento da história de vida, com base na abordagem autobiográfica, a forma como esta tarefa é desempenhada não é uniforme, podendo variar em função das estruturas organizacionais subjacentes aos Centros Novas Oportunidades.

O desempenho da função de profissional de RVC requer a mobilização de um conjunto de competências pertencentes a vários domínios:

- Competências técnicas, provenientes da formação de base, que constituem um corpo de saberes da área das ciências sociais, que capacitem o relacionamento com atores sociais oriundos de proveniências diversas e forneçam conhecimentos sobre as metodologias utilizadas na certificação de adquiridos experienciais, essencialmente, a abordagem autobiográfica e a validação de competências;
- Competências de gestão e organização, ao nível dos processos dos adultos em reconhecimento e validação de competências e ao nível de procedimentos administrativos (organização de *dossiers* técnico-pedagógicos, atualização da plataforma informática SIGO);
- Competências interpessoais, ao nível da prestação de apoio, escuta ativa, empatia, técnicas de motivação, promoção da autonomia, reforço da autoestima e gestão de conflitos;
- Competências informáticas, uma vez que as histórias de vida (e os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens) são elaborados em suporte informático e é necessário efetuar o registo das sessões no sistema informático SIGO.

Quando se questiona o que significa ser profissional de RVC, as competências mais salientadas pelos profissionais de RVC entrevistados são as competências interpessoais, ao nível da prestação de apoio, motivação e reforço.

... é tentar valorizar mesmo aquilo que eu acho que é muito positivo neste tipo de processo (...) mas o que eu valorizo mesmo é esta parte que eu disse há pouco, do acompanhamento, do apoio, do ouvir, do valorizar, valorizar aquilo que as pessoas têm de positivo, acho que isso é o mais importante. (Prof. RVC)

Antes destes educadores de adultos iniciarem a prática profissional, o conhecimento que possuíam do conteúdo funcional desta atividade profissional não era muito preciso.

A ideia que eu tinha, era uma ideia muito... eu não tinha quase ideia nenhuma do profissional de RVC porque só tinha ouvido falar em formador. Eu não sabia sequer muito bem o que é que era esta categoria de profissional de RVC (...) o conhecimento que eu tinha não era muito positivo porque era descrito pelos formadores como “pronto, depois estão lá os outros colegas que tratam da parte toda burocrática”. (Prof. RVC)

O modo como é encarado o desempenho da atividade profissional vai sofrendo alterações ao longo do tempo, passando de um registo “idealista” para um registo realista, fruto do confronto da transposição dos conceitos teóricos para a prática, e das exigências administrativo-políticas impostas pelas instituições que tutelavam os Centros Novas Oportunidades.

A forma como os profissionais de RVC são encarados por outros agentes sociais não é homogénea. Se por um lado, se sentem valorizados pelos outros profissionais de RVC, por outro lado, transmitem que apesar da comunidade educativa em geral os posicionar no campo da educação de adultos, revela desconhecimento e um certo alheamento em relação ao conteúdo funcional da sua atividade profissional, o que poderá contribuir para o acentuar da temporalidade e do défice de credibilidade associada a este processo.

Eu acho que dentro da equipa e dentro do grupo sou visto como um par e sou valorizado por isso como são valorizados os meus colegas. (...). Como sei que para muitas pessoas o CNO ainda é uma coisa um bocadinho estranha, as pessoas não sabem bem o que se trabalha aqui, não sabem bem o que é que se faz, nem toda a gente acredita no processo RVCC e portanto aí sei que me podem eventualmente ver como alguém que tem um cargo ou temporário, de passagem, ou um cargo se calhar não muito credível. (Prof. RVC)



Analisando a temporalidade, isto é, as perspectivas de continuidade futuras, a função de profissional de RVC é encarada com alguma ambivalência: por um lado, considera-se que poderá haver um alargamento da área de intervenção e um maior reforço e protagonismo ao nível do papel desempenhado no campo da educação e formação de adultos; por outro lado, teme-se que os profissionais que desempenham esta função, com uma formação de base predominantemente da área das ciências sociais e humanas, possam ser substituídos por professores. Acrescentar, é salientado o poder da opinião pública, que por desconhecer o processo, ou por apenas conhecer algumas representações, poderá ter uma imagem negativa do reconhecimento, validação e certificação de competências.

Acho que se não terminar agora em Agosto, termina brevemente porque é um processo que não é... acho eu pela opinião pública não é bem visto (...) os políticos também não veem muito bem este processo, eu acho que, infelizmente, o nosso futuro não deve ser assim, pelo menos nesta área muito risonho, deve ter o tempo contado. (Prof. RVC)

A continuidade da função de profissional de RVC é percecionada como estando dependente de um reforço em termos de competências de intervenção, quer ao nível mais restrito do processo de RVCC, quer ao nível mais alargado da educação de adultos em geral, e do aumento de legitimidade conferida pela sociedade.

Em termos de projetos profissionais analisados numa perspetiva de futuro, os profissionais de RVC focam, em geral, o desejo de continuidade do desempenho da função, o prosseguimento da frequência de formação pós-graduada e a implementação de ações relacionadas com a formação de base.

## **Conclusão**

O estudo visou obter elementos sobre a atividade profissional desempenhada pelos profissionais de RVC, inserida no campo da educação de adultos, de modo a compreender o percurso profissional e as formas identitárias construídas por estes profissionais.

A principal função dos profissionais de RVC prende-se com o reconhecimento de competências em adultos pouco escolarizados. Para além disso,

também intervêm na validação de competências, na construção de materiais pedagógicos e na realização de todo o trabalho administrativo inerente aos processos de RVCC, nomeadamente, registo dos procedimentos no sistema informático SIGO. No exercício da atividade profissional, os profissionais de RVC têm como objetivos “explorar os percursos de vida de cada adulto de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir em que medida este apresenta as competências do referencial; motivar e envolver o adulto num processo de reflexão, auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação” (CAVACO, 2007, p. 27).

No entanto, há um aspeto que não deve ser descurado e que foi referido nas entrevistas aos profissionais de RVC e à Coordenadora do Centro Novas Oportunidades, que são as competências interpessoais e toda a dimensão de apoio e de mediação interpessoal, presente na relação com os adultos, mas também no contacto com os formadores, na gestão de conflitos internos e de formas de trabalhar diferentes. Como refere Cavaco (2007), o profissional de RVC adota várias posturas, animador, educador e acompanhador, em função das situações com que se depara.

A atividade laboral desenvolvida pelos profissionais de RVC pode-se integrar no domínio que Demailly (2008) designa de atividades de relação, caracterizadas pela exigência de competências relacionais, e cuja proeminência no campo profissional se deve ao “declínio simbólico do trabalho manual, importância crescente do psicológico nas relações humanas” (p.19).

A aprendizagem do exercício da atividade profissional é efetuada com base na observação da prática profissional de profissionais de RVC experientes, pela leitura de materiais metodológicos existentes, pela transposição dos conceitos teóricos para a prática num registo de experimentação e de tentativa e erro, e pela frequência de ações de formação. É uma aprendizagem baseada na autoformação e na heteroformação, mas também uma formação experiencial “através da qual se transmitem procedimentos técnicos necessários, normas e princípios morais e se acumulam e preservam conhecimentos” (CAVACO, 2003, p. 143). Como nos diz Fernández (2006), “o trabalho é um local de aprendizagem, porque cada vez mais a forma de aprender é fazendo” (p.16).

Na socialização dos profissionais de RVC, o contacto com os pares torna-se fundamental uma vez que os grupos ocupacionais têm um “papel muito importante

na socialização profissional dos seus membros: ritos de iniciação, transmissão informal de normas e de retóricas, construção do “nós”, e dando forma e sentido à experiência prática” (DEMAILLY, 1994, p. 81).

Os profissionais de RVC reivindicam uma imagem sobre si próprios centrada essencialmente na componente de relação. Encaram a sua atividade profissional como estando fortemente focalizada na prestação de apoio e de suporte ao longo do processo de reconhecimento de competências, funcionando por um lado, como dinamizadores e orientadores das atividades e tarefas em que se estrutura o processo e, por outro lado, como mediadores e prestadores de apoio e de motivação, de forma a evitar que os adultos abandonem o processo ou este se prolongue no tempo. Esta é também uma imagem que é mutável, que vai sofrendo alterações e reconstruções ao longo do tempo. Como nos refere Abreu (2001), as identidades profissionais são construídas durante a prática profissional, em contexto de trabalho, não possuindo um carácter estático e definitivo, encontrando-se num processo evolutivo constante, “evoluem ao longo da história e da vida e constroem-se através de escolhas mais ou menos conscientes, que lhes vão conferir novas orientações e significações” (p. 95).

A formação de cariz académico é valorizada e a obtenção dos respetivos diplomas, em consequência do seu término com sucesso, é equiparada em termos de significação pessoal à possibilidade de continuidade do desempenho da função de profissional de RVC. Como nos refere Dubar (2003), “a formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (p. 51).

Em suma, pode referir-se que o trabalho ocupa o lugar central do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias “uma vez que é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade” (DUBAR, 2003, p. 51) e é através dele que conferem sentido às suas vidas e acedem à autonomia e à cidadania.

Analisando os contributos que a incursão empírica empreendida trouxe, há a salientar que a área da identidade profissional dos profissionais de RVC denota um défice de investigação, pelo que se torna importante a realização de estudos

empíricos que contribuam para a construção de um corpo teórico de conhecimentos. Para além disso, permitiu obter uma visão mais alargada e profunda sobre a função de profissional de RVC e das tensões que a atravessam.

**Abstract:** The article draws an initial perspective about the professional activity of the RVC professionals, adult educators involved in the competence recognition, validation and certification process. It is based on the results of an exploratory study, focused on semi-structured and biographical interviews done with RVC professionals. This research focused principally on the following questions: Who are the RVC professionals? What are their previous professional experiences? Which identity forms they developed during their work as RVC professionals? How did they learn to do all tasks involved? What image do they have of themselves? What meanings have they attributed to themselves and to their work? What projects do they have for their future? These adult educators have a self-image mainly centered on the relationship component of their professional activity.

**Key-words:** Adult educators. RVC professional. Identity forms.

## Referências

ABREU, W. C. **Identidade, formação e trabalho.** Das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros. Lisboa: FORMASAU e EDUCA, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

CAVACO, C. Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 20, p. 125-147, 2003.

CAVACO, C. Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 2, p. 21-34, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

CAVACO, C. **Adultos pouco escolarizados.** Políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa, 2009.

CORREIA, J. A. Prefácio. In: Dubar, C. (Aut.). **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DEMAILLY, L. Compétence et transformations des groupes professionnels. In: Minet, F.; Parlier, M.; Witte, S. (Orgs.). **La compétence: mythe construction ou réalité?**. Paris: L'Harmattan, 1994. p. 71-89.

DEMAILLY, L. **Politiques de la relation**. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

DUBAR, C. Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. In: Coster, M.; Pichault, F. (Dirs.). **Traité de sociologie du travail**. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1994a.

DUBAR, C. De la sociologie des «professions» a la sociologie des groupes professionnels et des formes identitaires. In: Lucas, Y.; Dubar, C. (Eds.). **Genèse et dynamique des groupes professionnels**. Lille: Presses Universitaire de Lille, 1994b.

DUBAR, C. **La socialisation comme processus de construction identitaire**. 1997. Communication au Colloque GERFED (policopiado), 1997a.

DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997b.

DUBAR, C. Les identités professionnelles. In: Kergoat, J.; Boutet, J.; Jacot, H.; Linhart, D. (Dirs.). **Le monde du travail**. Paris: La Découverte, 1998.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: Canário, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 43-52.

FERNÁNDEZ, F. S. **As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas**. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1988.

GONÇALVES, T. Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In: Alves, M. G.; Azevedo, N. R. (Eds.). **Investigar em educação**: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado. Lisboa: UIED, 2010. p. 39-63.

HOLLOWAY, I. **Basic concepts for qualitative research**. Oxford: Blackwell Science, 1997.

MENDES, J. M. O. O desafio das identidades. In: Santos, B. S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** 3ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2005. p. 489-523.

PADGETT, D. **Qualitative methods in social work research**: challenges and rewards. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

PINTO, J. M. Considerações sobre a produção social de identidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 32, p. 217-231, 1991.

PIRES, A. L. O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 2, p. 5-20, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

Texto científico recebido em: 10/09/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes) em: 31/10/2014

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

[www.facebook.com/revistavozesdosvales](https://www.facebook.com/revistavozesdosvales)

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*  
(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,  
em diversas áreas do conhecimento.