

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Competências Digitais dos Candidatos em Processo de RVCC  
Profissional: Desafios e Estratégias na Perspetiva dos Formadores  
da Qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde**

Sandra Cristina dos Santos Dias

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO  
ESPECIALIDADE EM E-LEARNING E FORMAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação orientada pela Professora Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro

2025

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a duas pessoas que, segundo alguns teóricos, podem ser consideradas pouco escolarizadas, mas que, na minha vida, foram verdadeiros mestres.

À minha mãe, Maria, e ao meu avô materno, António, que me ensinaram, desde tenra idade, que a aprendizagem não se circunscreve a uma sala de aula. Foram os meus mentores no reconhecimento do conhecimento adquirido por via da experiência, que se tornaria a minha área de trabalho, pela qual me apaixonei e que me cativa todos os dias.

Com saudade, procuro hoje transmitir o seu legado porque honrar as nossas raízes também é uma evidência de experiência consciente e refletida.

À Mary, uma amiga reflexiva que nunca parou de me motivar para este desafio e que é, também, uma protagonista na demonstração de que as competências vão muito além dos documentos que certificam o nosso conhecimento.

## **Agradecimentos**

Aos adultos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e para o constante questionamento sobre o sentido e a finalidade da Educação e Formação de Adultos

Aos Centros onde exerci funções no âmbito do RVCC Profissional – CECOIA, Inovinter, Citeforma, IEFP–Seixal e INA – pelo contexto de aprendizagem que me proporcionaram.

Aos colegas que foram, ao longo do tempo, verdadeiras âncoras numa comunidade de prática informal de elevado valor formativo. Uma palavra especial para Dália Pereira de Sousa, Manuela Mariani e Patrícia Marques, pelo compromisso e respeito com que desenvolvem o seu trabalho junto dos adultos.

Às colegas Liliana Esteves, Liliana Martins e Lurdes Alves, do INA, onde já não exerço funções, mas onde encontrei apoio, mesmo quando esse gesto discreto passou despercebido.

À minha orientadora, Professora Ana Pedro, pela confiança, escuta e por me conceder a autonomia necessária para questionar e propor, equilibrando o rigor científico com a liberdade de quem trabalha no terreno e procura compreender a realidade.

Aos Professores Cassio Cabral, Nikoletta Agonács, Neuza Pedro e Nuno Dorotea, pela forma prática e envolvente com que aproximam a academia das vivências concretas.

Ao Professor Fernando Albuquerque, pela escuta atenta e pelas palavras encorajadoras, mesmo após a sua aposentação.

Aos colegas Emannuele Silva, Gisliane Oliveira, Iuri Inocentes, Marta Machado e Raquel Borrego, pela cumplicidade e partilhas que marcaram este percurso.

Aos seis formadores que generosamente aceitaram participar nesta investigação, partilhando experiências, reflexões e inquietações que lhe deram corpo e sentido. A sua disponibilidade e compromisso foram essenciais para a construção deste trabalho.

O facto de mencionar apenas alguns nomes expressa, ainda assim, o reconhecimento e a gratidão por todos os que cruzaram o meu caminho e deixaram uma marca significativa, mesmo aqueles àqueles, que nas várias esferas, continuam a olhar para o RVCC com desconfiança ou desvalorização.

## Resumo

O presente trabalho de dissertação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialidade em E-Learning e Formação a Distância, tem como tema “Competências Digitais dos Candidatos em Processo de RVCC Profissional: Desafios e Estratégias na Perspetiva dos Formadores da Qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde” e procurou compreender de que forma os formadores percecionam as competências digitais dos candidatos em processo, desenvolvido em contexto parcial e/ou totalmente a distância, bem como identificar as estratégias que mobilizam para apoiar o desenvolvimento dessas competências no âmbito do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

A investigação partiu da contextualização das políticas públicas de Educação e Formação de Adultos em Portugal e do enquadramento dos processos de RVCC.

O enquadramento teórico apoiou-se numa revisão da literatura articulada em duas vertentes, quer integrando a análise de contributos conceptuais sobre os conceitos de “competência” e “competência digital” e uma revisão sistemática orientada pelo modelo PRISMA.

A metodologia adotada, de natureza qualitativa e caráter exploratório, baseou-se em entrevistas estruturadas a seis formadores da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde. A análise dos dados, mobilizando o quadro teórico de análise de conteúdo proposto por Bardin, e os resultados obtidos evidenciam a importância de criar momentos prévios de diagnóstico e microcapacitação digital, de uniformizar as plataformas de e-learning utilizadas e de reforçar a formação contínua dos formadores.

Conclui-se que as perceções dos formadores influenciam diretamente as suas práticas pedagógicas e organizacionais, condicionando o modo como equilibram apoio, reconhecimento e mediação digital nos processos de reconhecimento de competências.

Reconhecem-se, contudo, limitações associadas à reduzida dimensão da amostra e à natureza exploratória da investigação, recomendando-se a realização de investigações futuras que aprofundem a análise em diferentes qualificações e contextos institucionais.

**Palavras-chave:** Competências Digitais; Educação e Formação de Adultos; RVCC Profissional; Formador; DigComp; Capacitação Digital.

## **Abstract**

This dissertation, developed within the Master's Degree in Education and Training – Specialisation in E-Learning and Distance Education, addresses the theme “Digital Competences of Candidates in the Professional RVCC Process: Challenges and Strategies from the Perspective of Trainers in the Health Care Assistant Qualification”. It sought to understand how trainers perceive the digital competences of candidates throughout the process, conducted in partially and/or fully online contexts, as well as to identify the strategies they mobilise to support the development of these competences within the scope of the Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC).

The research began with the contextualisation of public policies on Adult Education and Training in Portugal and the conceptual framing of RVCC processes.

The theoretical framework was supported by a literature review articulated on two levels, integrating the analysis of conceptual contributions on the notions of “competence” and “digital competence”, and a systematic review guided by the PRISMA model.

The methodology adopted, qualitative in nature and exploratory in character, was based on structured interviews with six trainers from the Health Care Assistant qualification. Data analysis, drawing on Bardin's theoretical framework of content analysis, and the results obtained highlight the importance of introducing preliminary stages of diagnosis and micro-digital training, standardising the e-learning platforms used, and strengthening the continuous professional development of trainers.

The study concludes that trainers' perceptions directly influence their pedagogical and organisational practices, shaping the ways in which they balance support, recognition and digital mediation within competence recognition processes.

The study recognises limitations related to the small sample size and the exploratory nature of the research, and recommends future studies that deepen the analysis across different qualifications and institutional contexts.

**Keywords:** Digital Competences; Adult Education and Training; Professional RVCC; Trainer; DigComp; Digital Skills Development.

## Notas de estilo

Na elaboração desta dissertação foram utilizadas as seguintes regras de estilo:

- Redação e formatação: o texto cumpre o Acordo Ortográfico atualmente em vigor em Portugal, com exceção das citações dos autores que se apresentam conforme o original sem alteração de grafia. No que respeita à formatação do texto, foi adotado um modelo próprio, com definição de tipo e tamanho de letra, com alinhamento justificado e sem avanço de parágrafo. A numeração das páginas surge no canto inferior direito e de forma sequencial até à última página, incluindo os anexos. As expressões em língua estrangeira aparecem destacadas em itálico.
- Referências bibliográficas: a normalização bibliográfica segue a 7.<sup>a</sup> edição das normas da *American Psychological Association* (APA). As citações em inglês e francês foram mantidas no idioma original para assegurar a fidelidade ao texto dos respetivos autores.
- Entrevistas: os participantes são identificados através da seguinte codificação: a letra “F”, que remete para Formador, seguida do número de 1 a 6, correspondente à ordem temporal da recolha de dados. As suas declarações são apresentadas entre aspas, seguidas da respetiva codificação, por exemplo: “discurso” (F1).

## **Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas**

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

BERA– British Educational Research Association

CNO – Centros Novas Oportunidades

CQEP – Centros para a Qualificação e Ensino Profissional

CQ – Centro Qualifica

DGFV – Direção Geral da Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

FaD – Formação a Distância

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

INA – Instituto Nacional de Administração

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

RVCC PRO – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

TIC – Tecnologias d Informação e Comunicação

TORVC – Técnico/a de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

## Índice

Dedicatória .....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Notas de estilo.....	v
Índice .....	vii
Índice de Tabelas .....	ix
Índice de Anexos .....	x
1. Enquadramento Prévio e Justificação da Escolha do Tema.....	1
1.1. Problema de investigação.....	4
2. Contexto da Investigação .....	6
2.1. Educação e Formação de Adultos em Portugal.....	6
2.2. Reconhecimento de Competências .....	14
2.3. O Processo de RVCC Profissional.....	19
3. Enquadramento Teórico .....	25
3.1. O Modelo Prisma como Referencial de Análise.....	25
3.2. Conceito de Competência(s).....	29
3.3. Conceito de Competência Digital .....	31
4. Abordagem Metodológica.....	35
4.1. Tipo de Investigação .....	35
4.2. Procedimentos e Estratégia de Pesquisa .....	37
4.3. Instrumentos de Recolha de Dados .....	37

4.4. Amostra, Critérios de Seleção .....	41
4.5. Questões Éticas.....	44
5. Apresentação e Discussão de Resultados.....	47
5.1. Autopercepção das Competências Digitais .....	48
5.2. Percepções sobre as Competências Digitais dos Candidatos.....	52
5.3. Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital .....	55
5.4. Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital.....	58
6. Conclusão e Recomendações.....	60
7. Limitações da Investigação .....	64
Bibilografia .....	65
Anexos .....	73

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Tabela 2 – Autopercepção dos formadores do nível de proficiência digital

## **Índice de Anexos**

Anexo A – Parecer da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Anexo B – Guião de entrevista estruturada a formadores

Anexo C – Respostas dos formadores

Anexo D – Matriz de análise das entrevistas

## **1. Enquadramento Prévio e Justificação da Escolha do Tema**

Ao longo dos últimos quinze anos do meu percurso profissional, tive a oportunidade de trabalhar na área de Educação e Formação de Adultos, no âmbito do trabalho desenvolvido pelos Centros Especializados nesta área.

Iniciei a minha incursão nesta área, no ano de 2009, nos extintos Centros Novas Oportunidades (CNO), que se transformaram nos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) e, posteriormente, deram lugar aos atuais Centros Qualifica (CQ).

A minha experiência tem estado focada, essencialmente, na modalidade de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC PRO), como formadora e, nos últimos anos, como Técnica de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC).

Ao acompanhar um conjunto de profissionais da área da Saúde, em processo de reconhecimento de competências na qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde – correspondente ao nível IV do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) –, deparei-me com candidatos que revelavam lacunas significativas ao nível das competências digitais. Tal situação afetava, numa fase inicial, o progresso dos candidatos no reconhecimento das competências profissionais e implicava, por parte dos formadores, em articulação com a equipa, a gestão da dimensão digital para assegurar o apoio necessário à concretização dos objetivos do processo.

Como sublinha Cavaco (2018), o processo de RVCC está impregnado de uma complexidade estrutural que resulta da coexistência de duas lógicas distintas: por um lado, a perspetiva humanista, que valoriza o reconhecimento dos saberes experienciais como expressão de dignidade e justiça social; por outro, uma lógica mais instrumental, centrada na eficiência e na empregabilidade, que converte esses saberes em recursos geríveis no mercado de trabalho. Esta tensão reflete-se no dia a dia dos Centros Qualifica, especialmente quando se confrontam, por exemplo, com a vulnerabilidade digital dos candidatos.

Importa sublinhar que a maioria dos candidatos não recorria ao uso do computador nas suas práticas profissionais quotidianas. Embora alguns manifestassem alguma

familiaridade com tecnologias digitais em contextos pessoais, esta experiência revelava-se claramente insuficiente face às exigências do processo de RVCC, cuja dimensão digital, mais formalizada e reflexiva, implicava competências distintas e, frequentemente, ausentes.

Este desfasamento entre o uso pessoal da tecnologia e a sua aplicação em contextos educativos é sublinhado por Trilling e Fadel (2009), que observam: “But using these tools well for learning is another story” (p. 69). Tal afirmação evidencia que a simples exposição às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não é sinónimo de competência digital para a aprendizagem, sendo necessário desenvolver capacidades específicas que vão além do uso funcional e superficial das tecnologias.

Neste contexto, torna-se importante salientar que o objetivo primordial dos candidatos reside na obtenção da certificação profissional. A dimensão digital é, por isso, encarada como um meio para viabilizar o processo e não como um propósito autónomo.

No reconhecimento de competências da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde, os candidatos procuram a validação das competências profissionais definidas no respetivo referencial. Estas competências correspondem a tarefas específicas da sua área profissional, nomeadamente o apoio à prestação de cuidados aos utentes – higiene, conforto e eliminação, alimentação e hidratação, posicionamento, mobilização, transferência e transporte. Incluem ainda a higienização e o transporte de roupas, materiais, equipamentos e espaços, bem como o apoio logístico e administrativo às diferentes unidades e serviços, sob orientação dos profissionais de saúde.

As competências digitais surgem, assim, como uma necessidade de contexto, decorrente da forma como os processos de RVCC podem ser atualmente organizados pelos Centros Qualifica. Com a crescente implementação de modalidades parciais ou totalmente a distância, torna-se essencial que os candidatos consigam aceder às plataformas digitais, comunicar com a equipa, participar em sessões síncronas, aceder a recursos da formação complementar e elaborar o portefólio individual em formato digital, um instrumento central no processo para evidenciar as suas competências profissionais.

Neste contexto atual, a presença de práticas digitais no processo de RVCC exige destes adultos uma adaptação, nem sempre imediata, o que coloca desafios adicionais à atuação dos formadores, que precisam de mobilizar estratégias para apoiar esta adaptação.

Dada a crescente centralidade das tecnologias digitais nos processos educativos e profissionais, é necessário explicitar o que se entende, na presente investigação, por “competências digitais”, bem como compreender o modo como são percebidas e operacionalizadas pelos formadores.

Neste sentido, a decisão de investigação decorre não apenas da experiência profissional acumulada, mas também do reconhecimento da relevância científica e social do tema. Como refere Creswell (2010), a escolha do tópico deve atender à sua capacidade para acrescentar algo de significativo ao corpo de conhecimento existente. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta escolha torna-se ainda mais pertinente quando os investigadores trabalham sobre áreas onde existe pouco conhecimento sistematizado, o que se verifica no contexto das competências digitais no RVCC Profissional.

Este propósito encontra igualmente suporte nas palavras de Canário (2008), ao afirmar que “a atividade investigativa e reflexiva visa, como objetivo primeiro (com base numa teoria e num método), a produção de uma descrição não arbitrária de uma realidade, permitindo produzir compreensão e atribuição de sentido onde, antes, apenas existia desordem” (p. 119).

Em síntese, esta dissertação procura explorar as perceções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos e o seu impacto no desenvolvimento do processo de RVCC, bem como compreender as estratégias pedagógicas e organizacionais utilizadas pelos formadores para apoiar a mobilização das competências digitais exigidas pelo processo e facilitar a progressão e autonomia dos candidatos.

De forma concomitante, considero uma responsabilidade, enquanto profissional, o meu propósito em melhor compreender a realidade e desenvolver as estratégias mais adequadas e alinhadas com o perfil e objetivos dos candidatos que procuram os Centros Qualifica.

### 1.1. Problema de investigação

A definição do problema de investigação constitui a primeira etapa essencial de qualquer trabalho científico, como refere Coutinho (2011): “o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de guia na investigação” (p. 45).

Torna-se fundamental clarificar, com o maior grau de especificidade possível, o tema e o propósito da investigação, tal como referido por Coutinho (2011), que, citando Cardona Moltó (2002), afirma:

É desejável que a definição do problema seja o mais específica possível contendo os aspetos essenciais do estudo, ou seja, fazer referência ao que se estuda (objeto de investigação), com quem se vai levar a cabo a investigação (sujeitos) e como se estuda o problema (definição de variáveis). (p. 46)

O problema que sustenta a presente investigação parte da identificação que, atualmente e de forma crescente, os processos de RVCC Profissional integram práticas digitais. Contudo, muitos adultos evidenciam dificuldades neste domínio, o que condiciona o desenvolvimento do processo e requer dos formadores uma intervenção ajustada. Apesar desta realidade, permanece escassa a investigação que aprofunde a forma como os formadores no processo de RVCC Profissional interpretam estas dificuldades e de que modo essas interpretações influenciam as estratégias que mobilizam.

No caso específico do processo de RVCC Profissional para Técnico/a Auxiliar de Saúde, as competências digitais não constituem o foco da certificação, centrada antes nas competências profissionais da qualificação. Ainda assim, a dimensão digital emerge como condição de base para que os candidatos possam participar no processo, abrangendo diferentes tarefas, como aceder às plataformas digitais, comunicar com a equipa, participar em sessões, consultar recursos de formação complementar e elaborar o portefólio em formato digital, um instrumento central para evidenciar as suas competências profissionais. Esta exigência confere à dimensão digital uma relevância particular para a atuação dos formadores.

À luz desta problemática, foi formulada uma questão central de pesquisa que, segundo Creswell (2010), constitui uma “questão ampla que pede uma exploração do fenómeno ou do conceito central em estudo” (p. 161). Assim, a questão definida é: *De que forma as percepções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos ao RVCC Profissional para Técnico/a Auxiliar de Saúde influenciam as estratégias adotadas no âmbito do processo de reconhecimento de competências profissionais?*

A questão de pesquisa ancora-se no objetivo geral de analisar as percepções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos do RVCC Profissional de Técnico/a Auxiliar de Saúde e as estratégias que estes utilizam para apoiar a sua capacitação digital, com vista a identificar práticas eficazes e áreas de melhoria no processo de certificação profissional.

A escolha desta problemática resulta não apenas do contacto prático com os processos de RVCC, mas também da necessidade de compreender como os formadores interpretam as competências digitais dos candidatos num contexto cada vez mais digitalizado. Esta questão é relevante porque influencia diretamente a forma como os formadores apoiam os candidatos e, conseqüentemente, a qualidade e a eficácia do processo de reconhecimento de competências.

Como anteriormente mencionado, este tema está intrinsecamente relacionado com a minha atividade profissional dos últimos anos. Como refere Coutinho (2011) “investigar é assim uma atividade que pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos e técnicas para que a investigação seja levada a cabo numa continuidade que se inicia com uma interrogação.” (pp. 5–6).

Para mapear este propósito, foram definidos três objetivos específicos:

- Analisar as percepções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos no processo de RVCC Profissional de Técnico/a Auxiliar de Saúde;
- Explorar as estratégias adotadas pelos formadores para apoiar a capacitação digital dos candidatos e a sua influência na certificação profissional;
- Identificar oportunidades de melhoria no apoio à capacitação digital dos candidatos, contribuindo para a otimização do processo de certificação.

## 2. Contexto da Investigação

### 2.1. Educação e Formação de Adultos em Portugal

Os processos de Reconhecimento de Competências, integrados no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), são indissociáveis do contexto em que se inserem: a Educação e Formação de Adultos.

Como campo de estudo e investigação, a Educação e Formação de Adultos pode ter um histórico recente, mas, como sustenta Canário (2008), “a educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente, mas não constitui uma novidade recente” (p. 11).

Embora não sendo uma novidade recente, a sua identidade específica traz consigo oportunidades e desafios, tal como refere Correia (2024) quando menciona que “ao contrário da educação formal, o campo da Educação de Adultos acolhe no seu interior uma pluralidade, ou mesmo uma heterogeneidade de formas institucionais e modelos educativos que, em geral, configuram narrativas distintas e, por vezes, contraditórias entre si” (p. 261).

Apesar da diversidade e do seu potencial transformador, esta riqueza pode, por vezes, evidenciar fragilidades, sobretudo quando os programas não garantem continuidade ou se afastam das reais necessidades dos seus públicos. Em Portugal, esta instabilidade reflete não apenas flutuações nas políticas públicas, mas também a ausência de uma estratégia sólida que encare a aprendizagem ao longo da vida como um direito estruturante.

Esta ideia é salientada por diversos autores da área da Educação de Adultos, que alertam para a falta de uma política pública coerente, integrada e sustentada. Nesse sentido, Barros (2016, como citado em Alcoforado, Vieira e Moio, 2017, p. 64) identifica que, no período compreendido entre 1996 e 2016, é possível “identificar a continuidade de uma invariante estrutural: a persistente ausência de uma Política de Educação de Adultos, que possa ser caracterizada simultaneamente, por ser pública, global, integrada, autónoma e democraticamente governada”.

Acresce, também, que persiste uma visão de que a escola ocupa um lugar importante na socialização e conhecimento, embora seja importante referir que não se esgota como tal: “Não é apenas a escola que forma e pode conceder conhecimentos válidos. Pelo contrário é insuficiente o testemunho desses conhecimentos através do diploma escolar” (Pereira, Falcão & Mota, 1998, p. 35).

Neste sentido, a capacidade de aquisição de conhecimentos, essenciais e inerentes à experiência humana, enquanto característica única da espécie, ultrapassa os limites formais da educação. O saber adquirido na experiência prática, fora dos moldes formais, assume um papel igualmente importante, mostrando que o valor das competências humanas vai muito além dos diplomas e certificados.

Esta realidade exige que os profissionais da Educação de Adultos alinhem práticas que reconheçam e valorizem estas aprendizagens não formais e que mantenham a sua resiliência para superar as fragilidades e descontinuidades estruturais que impactam no seu trabalho. Tal como sustenta Alcoforado (2014), “foi ficando, então, cada vez mais claro que precisamos estar preparados para uma socialização profissional bem-sucedida, somos obrigados a uma atualização contínua, mas, de forma predominante, os saberes mais significativos para a nossa atividade profissional advêm da própria ação” (p. 19).

Esta reflexão conduz-nos à questão central que interroga as fronteiras tradicionais da aprendizagem para abraçar uma visão mais ampla e integrada ao longo da vida. O que está agora em causa é a intencionalidade e a premência deste processo, isto é, “a aprendizagem ao longo da vida deverá ser perspectivada como um fator de desenvolvimento pessoal, de revitalização civilizacional, um importante construtor de coesão social e um elemento indutor de eficiência económica” (Castro, 1998, p. 26).

Seria redutor abordar o tema sem uma referência ao contexto territorial, pois a História também releva para a compreensão dos conceitos e práticas. Como sustentam Alcoforado, Vieira e Moio (2017) “qualquer área necessita de ser identificada dentro de um contexto histórico para melhor se compreenderem as ações e as decisões tomadas” (p.5).

Ainda que, ao “longo do longo do século XIX, Portugal viu surgir, ainda durante a monarquia liberal, um conjunto de iniciativas, algumas de carácter mais escolar e outras mais próximas

dos movimentos culturais, sociais e operários” (Alcoforado, 2012, p. 15), recentrarei o meu foco no período pós-Revolução de Abril.

Neste sentido, e “observada a partir da revolução de 1974, a educação de adultos revela-se, ao longo das últimas três décadas, um campo profundamente marcado por políticas educativas descontinuadas” (Lima, 2008, p. 31). Esta descontinuidade pode ser aferida pelas diferentes estruturas que foram criadas ao longo do tempo, com diferentes designações.

Em 1999, com o impulso do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, é criada a ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, um instituto público com tutela conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Segundo o Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro, competia-lhe, entre outras atribuições:

- Constituir gradualmente um sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de âmbito escolar e profissional;
- Desenvolver, apoiar e disseminar modelos, experiências e práticas na área da Educação e Formação de Adultos, promotoras de soluções transversais e integradas de elevação dos níveis educativos e profissionais;
- Promover e apoiar a formação especializada dos profissionais envolvidos e uma dinâmica de produção de conhecimento e investigação.

A criação da ANEFA surge, assim, como resposta às fragilidades anteriormente identificadas, representando uma tentativa de estruturar de forma mais integrada e eficiente o campo da educação e formação de adultos e, como podemos analisar pelas suas competências, pretendia-se o rompimento com uma abordagem estritamente escolarizada. Para a concretização dos seus objetivos, na gestão da oferta articulada de educação e formação, destacam-se dois pontos de ancoragem:

- Implementação de uma rede de centros de validação e certificação de saberes e competências informalmente adquiridos (RVCC);

- Desenvolvimento de cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), de média ou longa duração, conducentes à elevação simultânea dos níveis escolares e profissionais, de Acções S@ber Mais, de curta duração, para aquisição e aprofundamento de conhecimentos em áreas específicas, e da instalação de uma rede de Centros de Recursos, destinados quer ao apoio à educação e formação dos adultos quer à formação e desenvolvimento dos agentes envolvidos (Alcoforado, 2012, pp. 17–18).

Em 2001, a Portaria n.º 1082-A/2001, de 21 de setembro, legitima a criação de uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, dando assim corpo à educação e formação de adultos como subsistema autónomo em Portugal. De acordo com a Portaria, o seu objetivo é “acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (artigo 2.º, alínea 1).

A operacionalização desta medida exigiu a criação de condições técnicas e metodológicas que sustentassem o trabalho dos recém-criados centros, permitindo a concretização dos objetivos definidos. Foi neste contexto que, como refere Barros (2019):

A prioridade foi assegurar o desenvolvimento do essencial dos processos metodológicos inerentes ao Sistema RVCC, ou seja: quer as bases do modelo de organização e intervenção inerente ao processo RVCC; quer os materiais específicos de apoio ao desenvolvimento estrutural e organizacional das práticas (por exemplo, foi elaborado pela ANEFA um kit para o processo RVCC); quer dos diversos instrumentos diretos de apoio para os profissionais de RVCC e para os adultos em processo; quer de dispositivos indiretos de apoio para uma documentação técnica/pedagógica adequada a todos os intervenientes no processo de RVCC; quer da compilação e divulgação de materiais de suporte teórico ao processo de balanço de competências e à construção do Dossier Pessoal (Portefólio) dos adultos. (p. 131)

Em 2002, sucede a primeira alteração da entidade responsável por este desígnio, com a extinção da ANEFA e a criação da Direção-Geral da Formação Vocacional (DGFV), através do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, com tutela exclusiva do Ministério da Educação. Esta entidade tinha dois objetivos-chave: projetar o sistema nacional de RVCC e prosseguir a construção de uma rede de Centros de RVCC.

Esta fase correspondeu, na opinião de Barros (2019), a “um modelo de gestão e avaliação de resultados imposto centralmente e destinado a ser operacionalizado periféricamente nas suas linhas mestras, com metas demasiado elevadas a cumprir, e do qual se fez depender diretamente a aprovação de financiamento, resultando num acréscimo substancial de trabalho burocrático” (p. 134).

Mais tarde, em 2005, concretiza-se uma nova alteração e a Direção-Geral de Formação Vocacional é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), através do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro, a quem, sob tutela conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, competia a responsabilidade da supervisão da educação e formação de adultos em Portugal.

Tal como já mencionado, estas alterações parecem evidenciar que as “iniciativas políticas de educação e formação de adultos em Portugal têm oscilado, nas últimas duas décadas, ao sabor das forças políticas que foram liderando os sucessivos Governos Constitucionais e da vontade que revelaram em fazer valer algumas opções e convicções” (Alcoforado, Vieira & Moio, 2017, p.1). Esta oscilação é, por exemplo, visível nas opções entre a lógica da tutela única ou tutela conjunta, o que pode antecipar diferentes abordagens.

As diferentes abordagens exigem, como se pressupõe, tempo de apropriação, tal como alerta Lima (1994) quando refere que “uma estratégia de mudança não se inicia nem sequer culmina com a aprovação de grandes monumentos legislativos. Exige processos mais lentos, menos formalizados e por vezes menos visíveis em termos públicos imediatos” (p. 67).

Não é despropositado referir que a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, trouxe à luz uma realidade que urgia resolver: a população

apresentava níveis de escolaridade e indicadores de produtividade profissional muito baixos em comparação com os restantes países.

Assiste-se assim, no início do século, a um investimento na educação e formação de adultos como uma área estratégica, na lógica de contrato-programa, assumindo a designação de *Iniciativa Novas Oportunidades*, que estabelece metas ambiciosas de certificação de adultos, levado assim a um alargamento da rede de centros, que adotam, nessa época, a designação de Centros Novas Oportunidades (CNO), como refere Barros (2019):

A Iniciativa Novas Oportunidades (2006–2012) operou uma massificação (polémica em dispositivos de reconhecimento de adquiridos experienciais) que alargou exponencialmente a rede de Centros em funcionamento no território nacional e estipulou metas de resultados (*outputs*) avassaladores para os atores envolvidos, expressando novas contradições e tensões nos mandatos atribuídos à EFA portuguesa e igualmente patente na mescla de elementos críticos e tecnocráticos presentes nos normativos do sector e nos discursos políticos associados. (p. 136)

É de relevância também mencionar o estabelecimento em 2007 do regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e a definição das estruturas que regulam o seu funcionamento – Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

Foi um período denso em experiências e aprendizagens, tal como refere Alcoforado (2012):

Mas, ao envolver um número pouco usual de técnicos, desafiando-os a construir profissões novas, com exigência de múltiplos saberes e necessidade de reflexões individuais e colectivas, esta iniciativa acabou por permitir o desenvolvimento de uma dinâmica ímpar para o campo de práticas e o domínio de conhecimento da Educação e Formação de Adultos. Proliferaram as acções de formação, os encontros de troca de saberes e experiências e os trabalhos de investigação. (p. 19)

Este período foi, assim, marcado por uma intensa atividade dos Centros Novas Oportunidades (CNO), cenário que viria a alterar-se a partir de dezembro de 2011:

Para além dos problemas financeiros que afetavam os Centros sem recursos próprios ou sem uma instituição que lhes servisse de suporte e que os auxiliasse na estabilização da tesouraria, eram sentidas outras lacunas, nomeadamente a falta de acompanhamento técnico-pedagógico, por parte da entidade tutelar, o que arrastou os Centros para uma situação de quase orfandade. (Alcoforado, Vieira & Moio, 2017, p. 11)

Nesse período, assiste-se também à nova designação da estrutura para Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), pelo Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro, sob superintendência e tutela conjuntas dos Ministérios da Educação e Ciência e da Economia e do Emprego, competindo-lhes a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos.

Em 2013, pela Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, são criados os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), um período que seria marcado pelo pouco investimento nesta área, como referem os autores:

Contudo, devido à estagnação e aos sucessivos adiamentos de abertura a candidaturas financeiras pelas entidades promotoras, estes centros desenvolveram a sua atividade em autofinanciamento e com equipas significativamente reduzidas, o que continuou a alimentar a descrença e a insegurança de potenciais candidatos e a frustração dos técnicos. (Alcoforado, Vieira & Moio, 2017, p. 11)

Esta ideia é também corroborada por Barros (2019), quando menciona que “sob uma ação política justificada por um discurso público de crise e austeridade, de legitimação externa, a EFA em Portugal desapareceu da agenda política até ao advento do Programa Qualifica” (p. 140), e por Alcoforado e Guimarães (2018), quando mencionam que “entre 2011 e 2016, a política pública de educação de adultos foi suspensa durante o período de crise e de ajustamento económico, confirmando a descontinuidade que lhe tem sido característica” (p. 616).

O Programa Qualifica, criado através da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, retoma, como foco central, a qualificação de adultos, “promovendo o encaminhamento para ofertas educativas e formativas, o desenvolvimento de processos de RVCC e o reforço da atividade

dos centros existentes através do aumento da rede em função das necessidades da cobertura territorial” (Alcoforado, Vieira & Moio, 2017, p. 12).

Esta prioridade é reforçada no Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, que regula o Sistema Nacional de Qualificações:

Este normativo coloca em evidência a revitalização da educação e formação de adultos enquanto pilar do sistema de qualificações, definindo a criação do Programa Qualifica com o objetivo de melhorar os níveis de educação e formação, contribuindo desta forma para a elevação dos níveis de qualificação da população e para a melhoria da empregabilidade dos cidadãos. (Alcoforado, Vieira & Moio, 2017 p. 12)

Esta rede nacional, atualmente em vigor, integra centros promovidos por entidades públicas e privadas, com intervenção junto de públicos heterogéneos, que desenvolvem o Programa Qualifica que preconiza a aposta em “percursos de formação que conduzam a uma qualificação efetiva, por oposição a uma formação avulsa, com fraco valor acrescentado do ponto de vista da qualificação e da melhoria da empregabilidade dos adultos” (Portaria n.º 47/2017, de 1 de fevereiro).

A ANQEP desempenhou, ao longo da última década, um papel central na coordenação das políticas de qualificação e formação de adultos, na gestão do Catálogo Nacional de Qualificações e na dinamização da rede de Centros Qualifica. Contudo, importa referir que, à data da reta final da redação deste trabalho, foi publicada a sua extinção por fusão, pelo Decreto-Lei n.º 104/2025, de 11 de setembro, estando ainda em desenvolvimento o processo de reorganização institucional que definirá de forma mais clara a operacionalização futura destas competências. Face a este contexto, as referências aqui apresentadas reportam-se à estrutura vigente até à data da referida alteração.

A linha temporal anteriormente apresentada gera, simultaneamente, uma constatação e uma reflexão. Por um lado, a constatação de que as sucessivas alterações provocam uma inconstância na forma como se olha a educação e formação de adultos e nas práticas que lhe dão corpo, com impactos assinaláveis, tal como referem os autores:

Tudo isto faz com que se sinta uma grande instabilidade nas orientações políticas, na constituição de equipas estáveis e no trabalho por elas desenvolvido. Além disso, ao transparecer para a opinião pública a imagem de que a educação e formação de adultos está dependente de contratos-programa e da vontade política dos sucessivos governos, cria-se a representação social de que este não é um desígnio de foro nacional. (Alcoforado et al., 2017, p. 32)

A reflexão que simultaneamente se gera é de que a educação e formação de adultos não deveria estar refém de abordagens rígidas ou uniformes, mas antes adaptada à complexidade das necessidades sociais e individuais, tal como sustentado por Malglaive (1995):

O que orienta a formação dos adultos não é a necessidade que se impõe a qualquer sociedade de assegurar – por vias e critérios que mudam de país para país, de época para época – a formação das novas gerações, mas configurações de múltiplas necessidades que aparecem em situações variadas e sempre variáveis, necessidades essas veiculadas com exigências mais ou menos fortes pelos próprios actores do funcionamento social e marcadas, portanto, pelas suas próprias contradições e pelos seus propósitos. (p. 20)

Esta normalização de práticas é afluída por Lima (1994) quando se refere a um modelo centralista com produção legislativa, que desconsidera o ponto de vista dos diversos actores: “teoricamente prevê todos os casos e todas as soluções tipificando-os e formalizando-os de tal forma que os actores são reduzidos ao seu papel de meros executores” (p. 60).

Face ao anteriormente explicitado do ponto de vista da linha temporal, percebe-se o percurso complexo que contextualiza e dá suporte à prática dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), foco central desta investigação.

## **2.2. Reconhecimento de Competências**

Na literatura, encontramos diversas referências ao conceito de “reconhecimento”: reconhecimento de adquiridos, reconhecimento de aprendizagens prévias (do inglês Recognition of Prior Learning) e reconhecimento de competências, como sustenta Pires

(2009): “As seen in the general bibliography there is a variety of terms used in different countries, aiming to cover a diverse range of articulated practices: accreditation, recognition, certification and validation of non-formal and informal learning” (p. 5).

De acordo com Pineau (1997, como citado em Alcoforado, 2014, p. 14):

O reconhecimento de adquiridos baseia-se em duas ideias muito simples: há saberes que são adquiridos fora da escola, na vida, na ação, pela experiência, no desenvolvimento de diferentes tarefas [...]; estes saberes, assim adquiridos, procuram o seu reconhecimento na formação ou no emprego, sendo que as necessidades de saberes são tão grandes que nenhum deles pode ser negligenciado, seja qual for a sua origem.

Este ponto de vista elucida que a noção de reconhecimento de competências pode ser compreendida através de várias interpretações, contingentes ao enquadramento teórico-institucional em que se insere.

Por isso, é importante clarificar o modo como será utilizado nesta investigação: o termo “reconhecimento” será entendido como o processo institucional e formal de identificação, validação e certificação das competências adquiridas por via da experiência, tal como operacionalizado nos procedimentos do RVCC profissional, conforme definido nas orientações da ANQEP e regulamentado pela Portaria n.º 61/2022.

Pela leitura da definição apresentada por Pineau (1997), compreende-se que esta conceção desafia a hegemonia do modelo escolar e levanta questões sobre a viabilidade de transmitir e valorizar conhecimentos de natureza diversa, tornando-os legítimos para a mudança individual e/ou coletiva. O mesmo sustenta Alcoforado (2014) quando refere que “esse entendimento vem abalar convicções educativas estabilizadas ao longo de muito tempo e, depois, pode colocar questões sobre a possibilidade de traduzir saberes de natureza diferente e formas de os valorizar, colocando-os a serviço de processos transformativos pessoais e sociais” (p. 22).

O propósito de reconhecer competências exige, portanto, uma abordagem ao próprio conceito de “competência”, de modo a compreender a sua natureza e enquadramento.

Como refere Alcoforado (2014), “o conceito de competência apareceu, desde sempre, relacionado com a ideia de um saber-fazer socialmente bem reconhecido e avaliado de forma muito positiva” (p. 25).

O tema da certificação de competências adquiridas por via da experiência ganha visibilidade no pós-Segunda Guerra Mundial, num contexto marcado por exigências sociais emergentes: “o movimento para o reconhecimento dos saberes adquiridos inicia-se em 1945 numa situação de pós-guerra: reivindicações dos militares e posteriormente das mulheres que desejam a sua reinserção no mercado de trabalho” (Pereira, Falcão & Mota, 1998, p. 8).

Como refere Pineau (2024), esta conjuntura histórica revelou não apenas uma necessidade social emergente, mas também a possibilidade de reconfigurar os paradigmas educativos dominantes:

La preuve de l'éducabilité des adultes a été apportée pratiquement et expérimentalement par la pression de la double (r)évolution technique et culturelle des cinquante dernières années. Cette pression des mouvements socio-professionnels et culturels a propulsé des publics importants d'adultes en formations professionnelles et culturelles. Cette pression massive d'un nouveau public adulte a créé et développé des dispositifs, des organisations spécifiques, des ministères de la formation professionnelle et socio-culturelle, distincts ou aux frontières des systèmes éducatifs existants. (p. 12)

Em Portugal, o tema da certificação profissional assume um carácter formal com a publicação do Decreto-Lei n.º 95/92, de 23 de maio, que institui o Sistema Nacional de Certificação Profissional, muito embora em 1991 este tema já tenha sido afluído:

No âmbito da exigência de posterior regulamentação de algumas das disposições do decreto-lei número 74/91 – despacho 9-I/SERE/91, mais concretamente do seu artigo 7.º – condições de acesso ao ensino recorrente e 19.º – certificação, foi solicitado à DGEE um trabalho preliminar de recolha, selecção e tratamento de toda a informação disponível incluindo experiências estrangeiras a este nível.” (Pereira, et al., 1998, p. 31)

Ao longo das últimas décadas, o reconhecimento de competências tem permanecido como tema presente nas dinâmicas do sistema, ainda que com maior ou menor visibilidade conforme as orientações políticas e as reformas em curso. Como referem Moura e Alcoforado (2011):

Ao longo das últimas duas décadas tem-se vindo a sedimentar a necessidade de encontrar os instrumentos legais e as metodologias mais adequadas que nos permitam valorizar socialmente todos os saberes e competências adquiridas nos diversos espaços e tempos das nossas vidas profissionais. (p. 89)

É de relevar, neste contexto, o papel da União Europeia como impulsionadora da valorização da aprendizagem ao longo da vida, conforme destacado por Pires (2009): “The recognition, validation and certification of non-formal and informal learning have gained visibility in European educational and vocational training settings, following the orientations and initiatives developed by the European Commission” (p. 7).

Atualmente, o reconhecimento de adquiridos experienciais encontra-se regulamentado pela Portaria n.º 61/2022. Ainda assim, trata-se de uma prática desafiante, cuja complexidade vai além da cumulatividade de experiências, tal como sublinha Canário (2008), pois “tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações” (2008, p. 112).

Neste quadro, o RVCC Profissional confronta-se com a diversidade de perfis dos candidatos e a subjetividade inerente ao que pode ou não ser reconhecido como competência – muitos dos quais trazem consigo não apenas experiências heterogéneas, mas também perceções distintas sobre o que constitui “competência”. Esta subjetividade exige dos formadores uma leitura crítica e sensível dos percursos experienciados pelos candidatos. Como refere Cavaco (2007): “para assegurarem um desempenho adequado têm de desenvolver competências específicas, bastante distintas das que lhes eram solicitadas quando exerciam as suas funções como professores ou formadores, ao nível da formação profissional” (p. 29).

Salienta-se, por fim, que as experiências individuais e coletivamente vividas não são, em si mesmas, as que recebem reconhecimento e validação, mas sim o conjunto de competências e aprendizagens que delas emergem. Para que uma experiência se torne aprendizagem significativa, é necessária uma reflexão crítica que envolva análise, reelaboração e apropriação consciente. Tal como salienta Canário (2008) ao referir que “o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua autoconstrução como pessoa” (p. 109).

Neste seguimento, e diferenciando-se claramente dos modelos tradicionais de certificação, surge uma dificuldade intrínseca ao facto de que, enquanto as qualificações formais podem ser mais facilmente avaliadas e certificadas, as competências individuais revelam-se muito mais complexas de formalizar e reconhecer de maneira objetiva. Como refere Castro (1998):

Poderá ser relativamente fácil [...] estabelecer um sistema formal de certificação dos conhecimentos e das qualificações, justificá-las aos olhos do Público e claramente delimitado aos olhos dos sistemas jurídicos; será, no entanto, muito mais difícil realizá-lo no que diz respeito às competências individuais. A objetivação das competências não se pode fazer sem a participação activa dos indivíduos que delas são portadores.” (p. 20)

Este desafio de traduzir a experiência em reconhecimento institucionalizado é igualmente sublinhado por Pineau (2024), ao destacar que os adquiridos pela experiência não são evidentes nem automáticos, especialmente quando não correspondem diretamente aos saberes escolarizados:

Les acquis de l'expérience ne sont jamais évidents. Les plus visibles, avec les lunettes formelles, sont ceux qui sont équivalents aux savoirs universitaires connus. Les valider est déjà un grand premier pas d'ouverture soulevant de nombreux problèmes institutionnels à résoudre. Mais en rester à cette reconnaissance seulement validante revient à méconnaître la puissance créative potentielle d'une reconnaissance valorisante mutuellement. C'est méconnaître la splendeur cachée

de la reconnaissance et se priver d'un horizon stimulant d'agrandissement évolutif et créatif. Le titre des productions de cette époque reflète, il me semble, cet horizon.  
(p. 6)

A complexidade do reconhecimento reside, assim, não só na natureza das competências individuais, mas também na temporalidade e contextualização em que estas são adquiridas, tal como sublinha Cavaco (2007): “o facto de a competência ter por base uma acção, um contexto e procedimentos específicos coloca problemas na avaliação de competências, desde logo porque o processo de reconhecimento e validação ocorre diferido no tempo” (p. 23).

Esta complexidade inerente ao reconhecimento de competências realça a necessidade de abordagens sensíveis, situadas e participativas, que valorizem o papel ativo dos sujeitos no processo de identificação, explicitação e valorização das suas aprendizagens experienciais.

### **2.3. O Processo de RVCC Profissional**

Na atualidade, o processo de Reconhecimento de Competências Profissionais, de qualificações integradas no Catálogo Nacional de Qualificações, é desenvolvido pelos Centros Qualifica, aos quais compete, entre outras atribuições:

O desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas por vias formais, não formais e informais, de âmbito escolar, profissional ou de dupla certificação, com base nas qualificações que integram o Catálogo Nacional de Qualificações. (Portaria n.º 62/2022, artigo 3.º, alínea h)

No âmbito do processo de RVCC Profissional, regulado pela Portaria n.º 61/2022, de 31 de janeiro, é essencial que o candidato apresente experiência profissional relevante e um perfil alinhado com a saída profissional a que pretende aceder. Uma das primeiras etapas após a inscrição resulta na orientação do candidato, em que são considerados aspetos como as funções anteriormente desempenhadas, o nível de qualificação, a adequação ao processo

de RVCC, a sua situação laboral atual, além de outras características identificadas pela ANQEP na mesma Portaria e em Orientações Metodológicas.

No âmbito do processo, os candidatos devem frequentar um mínimo de 50 horas de formação complementar, que pode ser assegurada pelos formadores da equipa do Centro Qualifica ou por outras entidades formadoras para as quais os candidatos sejam encaminhados.

Esta obrigatoriedade traz à luz uma reflexão colocada por Canário (2008):

A concepção e a prática do reconhecimento dos adquiridos situa-se nos antípodas da concepção ainda dominante, nomeadamente no campo da formação profissional contínua, que consiste em pretender organizar a formação a partir da identificação ou “levantamento” de “necessidades”. Com efeito, esta segunda maneira de encarar a questão adopta uma visão negativa do sujeito a formar do qual são principalmente visíveis as “lacunas” e os “défices” a preencher. (p. 114)

Ainda sobre a formação, crê-se importante salientar que esta tem como objetivo suprir pequenas lacunas ou necessidades, o que traz desafios à própria equipa, tal como refere Cavaco (2007): “os formadores deparam-se com o dilema “expor/reconhecer [...], há um grande risco de perversão da lógica do processo de RVCC se o formador optar pela exposição de conhecimentos e pela demonstração de saberes” (p. 32).

O desenvolvimento do processo de RVCC Profissional é acompanhado por uma equipa que integra um profissional com funções de TORVC e formadores da respetiva área técnica, cabendo a estes últimos o reconhecimento e validação das competências das unidades de competência e tarefas identificadas no referencial de RVCC Profissional da qualificação em apreço, que integra o Catálogo Nacional de Qualificações. Deste modo, “trata-se de apoiar o adulto a reconhecer adquiridos experienciais com base na globalidade ou numa parte representativa do seu percurso de vida profissional e estabelecer ligações com competências do referencial que traduz as exigências dos desempenhos profissionais, sociais e individuais” (Alcoforado, Pedro & Coimbra 2012, p. 5).

O perfil e as funções destes profissionais, além da estrutura onde se integram, estão formalmente explicitados em dois documentos distintos e complementares: Portaria n.º 61/2022 e Portaria n.º 62/2022. Na Portaria n.º 61/2022, pode aferir-se que o seu trabalho se desenvolve numa dinâmica de validação de competências, isto é, “consiste na verificação e avaliação das competências dos candidatos face às competências definidas no respetivo referencial”, que será depois sujeito à etapa de certificação, ou seja, “que formalize e ateste a validação das competências por um júri de certificação constituído para o efeito”.

Como anteriormente mencionado, os candidatos procuram, neste processo, o reconhecimento formal das suas competências, crendo que o mesmo lhes trará benefícios de natureza diversa, tal como refere Castro (1998):

A certificação, concretizada sob a forma de um “certificado” ou de um “diploma”, é um instrumento dotado de um poder social e económico real, cujo campo de ação se estende bem para lá do próprio sistema de educação e formação. A certificação constitui um processo pelo qual é transmitido ao indivíduo o meio de acção, protegido pela lei, que se pode revestir de um alto valor de mercado.” (p. 16)

Feita esta reflexão sobre o conceito de certificação, retomo o trabalho realizado pela equipa que lhe dará corpo. Trabalhar na área da educação e formação de adultos traz consigo desafios constantes; desde logo, inicialmente, quer apreciemos ou não, o extenso paradigma educacional e sua natureza omnipresente têm um impacto nas metodologias e contemplações em torno da educação de adultos. Pode ser mais vantajoso ignorar esse paradigma, mas “todos nós, formadores e formandos, passamos pela escola e lá conseguimos não apenas conhecimentos, mas também um lugar na sociedade, um estatuto, validado ou não pelos diplomas que aí obtivemos” (Malglaive, 1995, p. 30).

Acresce que a equipa, mais do que trabalhar no contexto de educação e formação de adultos, é chamada a desenvolver o seu trabalho no reconhecimento de competências. Como refere Canário (2008), estamos perante “um outro papel e uma outra postura por parte de quem está investido da qualidade de formador a quem se exige que esteja atento e à escuta do que sabe o aprendiz ajudando a formalizar saberes tácitos adquiridos na acção” (p. 110).

Uma reflexão também interessante sobre esta dimensão é-nos apresentada por Josso (2008), quando refere a qualidade dos formadores como “agentes duplos”:

Do lado dos aprendentes, somos suspeitos de ser agentes de governos, das políticas e, do lado das políticas, somos suspeitos de estar, em demasia, à escuta dos nossos estudantes, de não sermos suficientemente severos, de sermos pouco controladores, etc. (p. 118)

Neste percurso de acompanhamento, cabe aos profissionais da equipa diferentes funções, ainda que em sinergia comungada:

- Os TORVC são responsáveis pelo acompanhamento geral dos processos de RVCC, motivando e apoiando os candidatos;
- Os formadores têm a função de reconhecer e validar as competências e, se necessário e aplicável, assegurar a formação complementar; estão também presentes no júri de certificação.

Esta sinergia comungada é sustentada por Cavaco (2007) quando refere:

Atendendo ao carácter do processo de RVCC e à dinâmica promovida pelos actores no terreno, pode considerar-se que os Centros são pequenas estruturas que trabalham como uma equipa de projecto, há uma missão para cumprir e todos os profissionais envolvidos têm o seu contributo a dar para a qualidade e eficácia do dispositivo. (p. 30)

Recuperando o objetivo central da certificação profissional, este é centrado no conjunto de competências adquiridas, sendo que os formadores têm de ter em mente que “o reportório dos saberes-fazer de um ser humano é, pois, constituído não somente por atos disponíveis, uma vez que foram experimentados e bem sucedidos em determinadas situações, mas ainda por actos potenciais que lhe permitem fazer face e novas situações” (Malglaiive, 1995, p. 82).

Para que este processo de identificar e reconhecer competências possa ser estruturado, os formadores têm ao seu dispor diferentes instrumentos que são mobilizados: análise de portefólio, entrevista técnica, exercícios práticos e, se aplicável, observação em posto de

trabalho. Estes instrumentos procuram responder à especificidade de “captar com rigor as competências dos indivíduos; como forma de contornar esta situação incidem no processo de auto-avaliação e optam pela triangulação de informação” (Cavaco, 2007, p. 23).

Neste relatório, como e porque são importantes as competências digitais, se estamos a reconhecer competências profissionais do âmbito da prática quotidiana profissional?

Apesar de a prática profissional poder, em muitos casos, prescindir de competências digitais avançadas, estas tornam-se fundamentais no contexto de elaboração do portefólio digital e na interação com ferramentas tecnológicas utilizadas no processo de RVCC. Este desfasamento entre as exigências do processo e as experiências digitais dos candidatos desafia os formadores a não apenas capacitar para o uso dessas ferramentas, mas também a criar estratégias de apoio personalizadas. Este apoio deve respeitar os ritmos de aprendizagem dos candidatos, ao mesmo tempo que promove a sua autonomia no uso de tecnologias.

Deveremos ter sempre em mente que “analisar as necessidades num domínio equivale a retraduzir neste domínio, em função dos seus constrangimentos específicos, objetivos com um valor mais geral, produzidos noutra domínio” (Barbier e Lesne, 1986, como citado em Canário, 2008, p. 115).

Para contextualizar, refere-se que um dos principais instrumentos de reconhecimento de competências profissionais se traduz na elaboração de um portefólio individual que descreva e reflita as experiências e saberes do candidato no âmbito da qualificação profissional. Este documento, de produção individual, pretende evidenciar competências adquiridas, numa lógica de tornar visível e consciente o património individual, como refere Alcoforado (2014): “colocar a ação em palavras conscientes, levando à compreensão do que os sujeitos são, em si mesmos, nessa mesma ação, o modo como se relacionam com os outros, num determinado contexto, desenvolvendo uma compreensão crítica” (p. 26).

Para responder aos novos desafios e oportunidades geradas, este documento é elaborado de forma digital, permitindo a sistematização da informação e o acesso, de modo colaborativo, a todos os intervenientes. Assim, as competências digitais tornam-se um alicerce importante para a concretização do objetivo principal.

É óbvio que não é uma condição *sine qua non*, mas torna-se um facilitador do processo, sempre respeitando a singularidade e o poder de decisão do candidato, tal como sugere Malglaive (1995):

Qualquer que seja a avaliação que os formadores podem fazer das expectativas das pessoas a quem ensinam, do que elas julgam necessário para atingir os seus objetivos, do que pode ser adaptado à sua estrutura de capacidades, são essas pessoas que, em última análise, decidem o que é satisfatório para elas. (p. 252)

### 3. Enquadramento Teórico

#### 3.1. O Modelo Prisma como Referencial de Análise

A elaboração de um projeto de investigação na área científica exige um processo metódico e estruturado, que decorre em várias fases interligadas. Um dos primeiros passos fundamentais consiste na revisão da literatura, onde se identificam e analisam os conceitos essenciais à investigação. Como refere Coutinho (2014):

O investigador nunca começa do zero. Há um corpo de conhecimentos que tem sido estabelecido por outros investigadores e, por isso, a literatura publicada constitui um recurso importante para o investigador no processo de planeamento, implementação e interpretação dos resultados da investigação que irá iniciar.” (p. 63)

Neste sentido, a presente investigação assentou numa revisão sistemática da literatura, um método que permite uma análise criteriosa e aprofundada das evidências disponíveis sobre o tema, tal como refere Coutinho (2011): “a revisão da literatura consiste na identificação, localização e análise de documentos que contêm informação relacionada com o tema de uma investigação científica” (p. 55).

A revisão sistemática da literatura foi conduzida a partir de uma adaptação do modelo PRISMA (Moher et al., 2009), adequada ao carácter exploratório e conceptual desta investigação. O modelo foi mobilizado sobretudo enquanto referencial de transparência e rigor na descrição das etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos, permitindo documentar de forma clara o percurso seguido na seleção das publicações analisadas.

Importa salientar que a clarificação dos conceitos de “competência” e “competência digital” não decorreu exclusivamente da revisão sistemática, tendo sido fundamentada, de forma articulada, através da análise de contributos teóricos de diversos autores, cuja produção conceptual complementou os resultados obtidos pela revisão sistemática. A combinação destas duas abordagens permitiu construir um enquadramento teórico, coerente com os objetivos do estudo.

Neste sentido, como salienta Creswell (2010), a revisão da literatura “ajuda a determinar se vale a pena estudar esse tópico e proporciona *insight* sobre as maneiras em que o pesquisador pode limitar o escopo para uma área de investigação necessária” (p. 48), contribuindo para a delimitação criteriosa do campo empírico desta investigação.

Para operacionalizar esta revisão sistemática, foi desenvolvida uma estratégia de pesquisa com base em operadores booleanos, com o objetivo de identificar estudos que abordssem a intersecção entre competências digitais, educação e formação de adultos e reconhecimento de aprendizagens. A estrutura final da equação booleana foi a seguinte:

ALL=(“digital skills”) OR ALL=(“digital competence”) AND ALL=(“Recognition of Prior Learning”) OR ALL=(“Validation of Competencies”) AND ALL=(“adult education”) OR ALL=(“lifelong learning”) AND ALL=(“adult educators”) NOT ALL=(“teacher training”) NOT ALL=(“higher education”)

Esta equação foi aplicada em bases de dados académicas internacionais, nomeadamente Web of Science, Scopus e EBSCO, permitindo localizar estudos relevantes e atualizados sobre a temática em análise. A utilização dos operadores “NOT” possibilitou a exclusão de estudos centrados em contextos de formação inicial de professores ou ensino superior, que se distanciam do foco desta investigação.

Foram considerados diferentes tipos de documentos (*Conference Paper, Article, Journal Article, Proceedings Paper*), editados entre 2000 e 2024, disponíveis em português, inglês e espanhol.

A aplicação desta estratégia reforçou o alinhamento entre o *corpus* teórico analisado e os objetivos da investigação, permitindo uma análise mais refinada de estratégias, desafios e práticas descritos na literatura internacional relativamente ao desenvolvimento de competências digitais em processos de validação de aprendizagens não formais e informais, possibilitando, igualmente, apresentar definições claras dos conceitos em análise.

Como forma de sistematização e organização da informação, foi construída uma base de dados onde foram registados os elementos considerados essenciais para a respetiva triagem e análise. Esta base incluiu campos bibliográficos (autores, ano, título, tipo de

documento e origem da base de dados), bem como dados descritivos e conceptuais (resumo e palavras-chave).

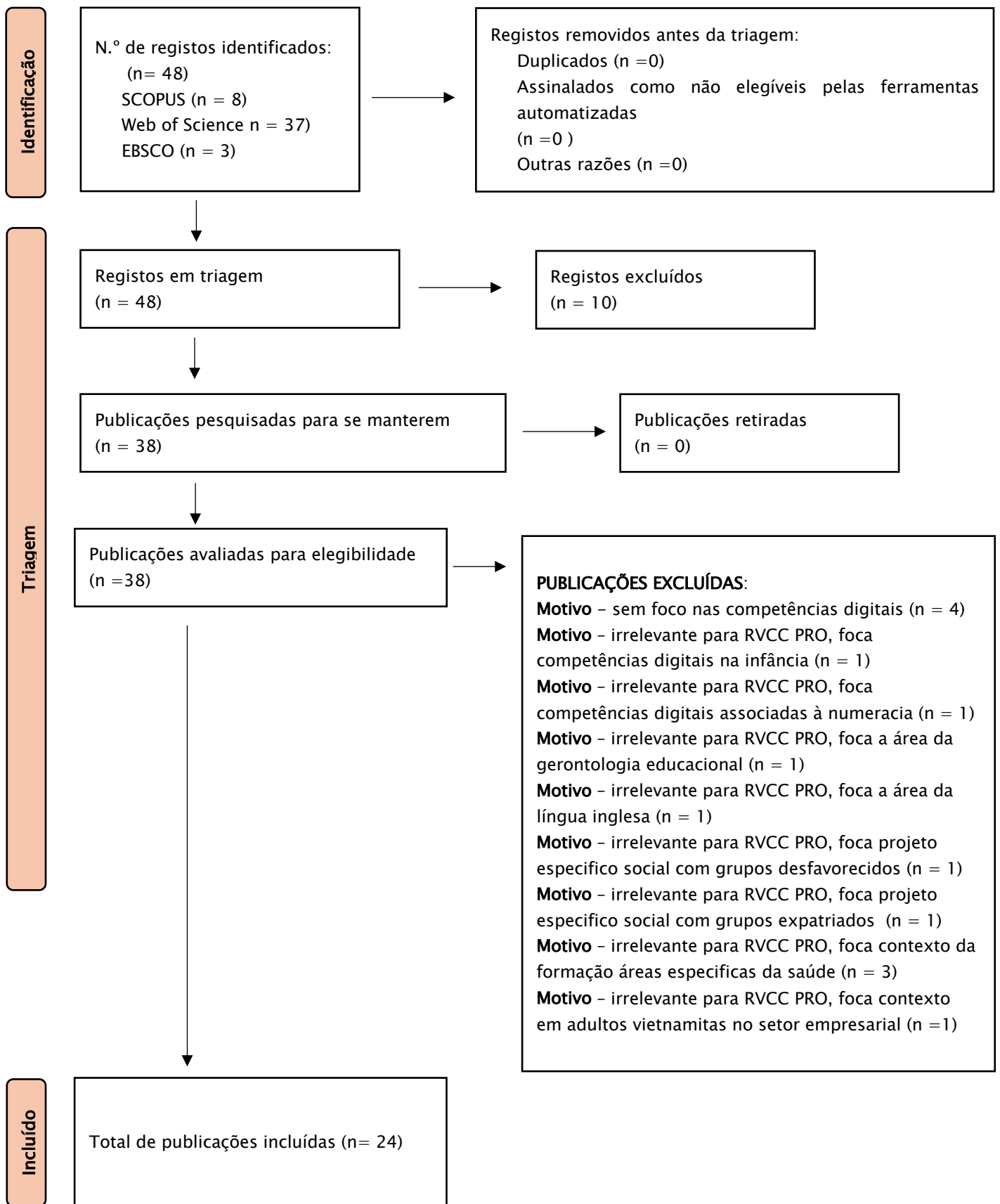
A leitura dos resumos constituiu a primeira etapa de análise, permitindo avaliar a pertinência face aos critérios de inclusão definidos e ao foco da investigação. Com base nesta leitura inicial, foi efetuada a classificação preliminar dos registos, assinalando-se aqueles que reuniam condições para avançar para leitura integral e aqueles que deveriam ser excluídos. Foram excluídos dez registos devido à indisponibilidade do texto integral para consulta, apesar de terem sido realizadas diligências junto dos autores no sentido de obter autorização para o acesso aos mesmos, às quais não foi obtida resposta.

Foram assim consideradas 38 publicações para leitura integral, etapa que permitiu aprofundar a análise da pertinência e do contributo de cada documento. Nesta fase, foram novamente aplicados os critérios de inclusão e exclusão definidos, agora com base no conteúdo completo dos estudos.

Nesta fase, foram excluídas 14 publicações por motivos diversos, nomeadamente: ausência de enfoque nas competências digitais; abordagens centradas na infância ou em domínios específicos sem relação com o RVCC Profissional (como numeracia, línguas ou gerontologia educacional); estudos associados a projetos sociais ou a grupos populacionais específicos; e investigações situadas em contextos profissionais muito específicos.

No final do processo de seleção, foram incluídas na síntese final 24 publicações, integrando um conjunto de contributos que, em articulação com outra bibliografia, sustentaram o enquadramento teórico da investigação.

Apresenta-se de seguida o esquema do modelo PRISMA, que ilustra, de forma sistematizada, o percurso seguido na revisão da literatura. Este diagrama torna visível a sequência de etapas que sustentaram a seleção e análise das fontes.



### 3.2. Conceito de Competência(s)

O conceito de “competência” tem sido amplamente discutido em diversos campos do saber, nomeadamente na educação, na formação profissional e no mundo do trabalho. Trata-se de um conceito polissêmico, marcado por diferentes interpretações e usos consoante os contextos e as finalidades a que serve, como sustenta Alcoforado (2014) quando refere que “a dimensão ideológica do entendimento de competências pode estender-se ao longo de um cursor que oscila entre o sentido aqui assumido, de bases marcadamente socioculturais, até assunções mais funcionalistas, instrumentais e competitivas” (2014, p. 28).

Encontramos na literatura autores que, ao abordarem o conceito de competência, sinalizam o contexto – situação – como um núcleo da manifestação e evidência da competência.

Philippe Perrenoud (2000) define competência como “a capacidade de mobilizar vários recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p. 7), sendo que consiste na mobilização de vários saberes (conhecimentos, capacidades, atitudes) em situações complexas. Para este autor, ser competente é mais do que possuir conhecimentos; é ser capaz de os aplicar de forma pertinente, tendo em conta as exigências do contexto e os objetivos a alcançar. A competência, nesta perspetiva, remete para uma ação situada, articulando teoria e prática.

A referência à competência como um construto, bem como à dimensão relacional que envolve o sujeito e os outros sujeitos com quem interage, é apontada como parte integrante do próprio conceito de competência, como sustenta Barbier (2018):

Les compétences sont également des construits. Elles n'ont pas le caractère d'entités psychologiques et sociales qu'il serait possible de reconnaître et d'identifier comme telles : elles sont elles-mêmes des représentations ou des énoncés, produites entre sujets dans le cadre de leurs interactions. Il n'existe pas de compétence qui ne soit dite, représentée ou communiquée par des sujets à propos d'autres sujets ou d'eux-mêmes. Elles relèvent des relations entre sujets.  
(p. 5)

Esta mesma perspectiva é retomada por Matos (2023), ao afirmar que “a noção de competência está profundamente ligada à atividade e aos contextos dessa atividade (as relações sociais, o outro, os recursos estruturantes presentes na atividade), ou seja, não se centra na pessoa, mas na sua experiência e na sua ação” (p. 161).

Le Boterf (2008) complementa esta perspectiva ao sublinhar que a competência não reside apenas na posse de conhecimentos ou saberes isolados, mas sobretudo na capacidade de os mobilizar de forma articulada e eficaz em contexto:

Il n'est pas suffisant qu'une personne possède des ressources (on aurait dire «des» compétences) pour «être» compétente : il faut qu'elle soit capable de les organiser et de les mobiliser en combinaisons pertinentes pour gérer des «situations professionnelles» en prenant en compte les «critères de réalisation» qui y sont liés. Ce sont ces critères de réalisation qui guideront la construction des combinaisons de ressources. (p. 28)

No contexto da educação de adultos, esta abordagem à competência assume particular relevância, uma vez que valoriza os saberes adquiridos pela experiência, muitas vezes em contextos informais e não escolares. Como refere Cavaco, “faz-se uma ‘leitura pela positiva’, em que se pretende identificar e valorizar aquilo que a pessoa aprendeu ao longo da vida” (2007, p. 23). Neste sentido, o processo de RVCC baseia-se precisamente nesta perspectiva integradora de competência, procurando reconhecer aquilo que os sujeitos sabem fazer, independentemente da via pela qual adquiriram esse saber.

Neste quadro, embora o reconhecimento das aprendizagens experienciadas pareça, à primeira vista, um exercício claro e estruturado, a operacionalização do conceito de competência revela-se mais complexa. Embora possa parecer fácil à leitura, os desafios surgem, pois “a competência não existe *per se*, está ligada a uma acção concreta e associada a um contexto específico” (Cavaco, 2007, p. 23).

Nesta investigação, a competência é entendida como um construto dinâmico, emergente das interações entre sujeito, contexto e prática. Esta perspectiva é particularmente relevante para interpretar os processos de reconhecimento no âmbito do RVCC Profissional, onde a

evidência da competência depende não só do saber-fazer, mas também da capacidade de o tornar visível e significativo no enquadramento da certificação.

### **3.3. Conceito de Competência Digital**

O conceito “competência digital” tem vindo a ser amplamente utilizada em diferentes áreas do saber, pelo que se torna necessário explicitar o seu significado na presente investigação.

Definir o conceito de competência digital constitui, desde logo, um exercício exigente, considerando que “tem sido interpretado de múltiplas maneiras, tanto nos documentos de natureza política como académica” (Pedro, Santos & Mattar, 2024, p. 12). Esta multiplicidade de leituras revela não apenas a complexidade do conceito, mas também a sua natureza contextual e dinâmica.

Neste sentido, a adoção de um quadro europeu de referência, como é exemplo o Digcomp, assume-se como um instrumento estruturante para a compreensão da literacia digital dos cidadãos e para o desenvolvimento de políticas educativas coerentes. Esta relevância é salientada por Lucas, Moreira e Costa (2017), ao referirem que “a importância do quadro consubstancia-se no contributo para a clarificação das principais componentes da competência digital, bem como para o estabelecimento de uma linguagem sólida e partilhada sobre a mesma” (p. 181).

De igual forma, importa reconhecer que:

Um dos problemas da caracterização de uma dada competência é que essa caracterização não tem carácter externo, ela ocorre no mundo social das práticas e, simultaneamente, não se limita ao que é estabelecido no interior das comunidades de prática de referência dessa competência (onde essa mesma competência se desenvolve e evidencia). (Matos, 2023, p.159).

Assim, a definição e operacionalização do conceito de competência digital exige um olhar atento às práticas concretas e aos contextos em que essas competências são mobilizadas e reconhecidas.

No contexto desta investigação, “competência digital” é utilizada para referir o conjunto de capacidades que permitem aos candidatos mobilizar ferramentas digitais de forma eficaz,

crítica e autónoma, em função das exigências do processo de RVCC Profissional, nomeadamente na construção do portefólio digital, na comunicação com a equipa e no uso de plataformas *online*.

Atualmente, as competências digitais assumem um papel fundamental para que os cidadãos possam participar de forma plena, crítica e informada na sociedade.

Esta perspetiva reforça o carácter transversal da competência digital e a sua relevância na construção de uma cidadania plena e crítica. Nesse sentido, o Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos - DigComp (Redecker & Punie, 2017) define a competência digital como a capacidade de utilizar as tecnologias digitais de forma confiante, crítica e criativa, com vista à concretização de objetivos relacionados com o trabalho, a empregabilidade, a aprendizagem, o lazer, a inclusão e a participação cívica.

Esta abordagem é convergente com a de Lucas, Moreira e Costa (2017), que sublinham a importância da competência digital para uma inclusão social que promova a participação ativa e consciente na sociedade e a contribuição para o desenvolvimento económico sustentado.

Esta valorização crescente das competências digitais encontra eco na reflexão de Matos, ao sublinhar que:

A importância de considerar o significado de “ser digitalmente competente” decorre do facto de, sobretudo desde o final do século passado, as tecnologias digitais se terem tornado parte integrante de múltiplos processos sociais, económicos, industriais, educativos e políticos, desempenhando um papel essencial na construção e implementação de modelos de atuação nesses domínios. (2023, p. 156)

É neste contexto que assume particular relevância o Quadro Europeu de Competência Digital (DigComp), como sustentam Lucas, Moreira e Costa (2017):

O mapeamento da competência digital, isto é, a compreensão do que ela é e implica, requer a provisão de descritores que especifiquem termos de forma tão precisa

quanto possível, a fim de garantir uma sobreposição substancial entre a conceção teórica e a descrição empírica” (p. 183)

Historicamente, a elaboração deste quadro de referência resultou de um estudo conduzido pelo Joint Research Centre, através do Institute for Prospective Technological Studies, uma das sete estruturas de investigação da Comissão Europeia e após a sua publicação, em 2013, que tem sido objeto de revisão, validação e atualização.

Neste trabalho foi tido como referência o DigComp 2.2, originalmente publicado em inglês, em 2022, na sua versão traduzida para português por Margarida Lucas, António Moreira e Anícia Trindade, do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, da Universidade de Aveiro.

A sua estrutura organiza a competência digital em cinco áreas principais:

- Literacia de informação e de dados: capacidade de identificar, localizar, recuperar, avaliar, armazenar e organizar informação digital;
- Comunicação e colaboração: capacidade de comunicar de forma eficaz em ambientes digitais, partilhar recursos, interagir com outros e participar em redes;
- Criação de conteúdo digital: produção e edição de novos conteúdos, integração e reconfiguração de informação e conhecimento;
- Segurança: proteção de dispositivos, dados pessoais, bem-estar e consciência sobre os riscos digitais;
- Resolução de problemas: identificação de necessidades, resolução de problemas técnicos e inovação com tecnologias.

No contexto do RVCC Profissional, as competências digitais dos candidatos ganham especial relevância porque o processo envolve atividades que dependem do uso de tecnologias digitais, desde o acesso às plataformas de comunicação, à participação em sessões síncronas, até à elaboração do portefólio individual em formato digital. A ausência ou fragilidade nestas competências pode dificultar a participação plena dos candidatos e comprometer etapas essenciais do processo, pelo que se torna imprescindível mobilizar estratégias formativas de apoio adequadas

Apesar de a aquisição de competências digitais não constituir, à partida, o foco principal dos candidatos à qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde, importa reconhecer, do ponto de vista de quem intervém na formação, que:

O campo da educação e da formação tornou-se, por conseguinte, um dos domínios chave de intervenção no âmbito da promoção da sociedade da informação onde, face aos baixos níveis de literacia digital registados em Portugal e às desigualdades sociais de que esses são acompanhados, tem vindo a defender-se que a promoção de comportamentos e atitudes relativamente ao uso de ferramentas tecnológicas deverá ser trabalhada nos diferentes contextos de educação, formais e não formais. (Costa, Cruz, Viana, & Pereira, 2015, p. 170)

Embora existam múltiplas definições do conceito, nesta investigação adota-se a definição proposta pelo modelo DigComp (Redecker & Punie, 2017), por considerar que permite operacionalizar as competências digitais de forma estruturada e aplicável ao contexto dos Centros Qualifica.

## 4. Abordagem Metodológica

### 4.1. Tipo de Investigação

Dado o problema e os objetivos de investigação, considerou-se que esta se enquadra no paradigma qualitativo, por procurar compreender as perceções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos ao processo de RVCC Profissional de Técnico/a Auxiliar de Saúde, bem como as estratégias utilizadas para apoiar a sua capacitação digital. Entenda-se por paradigma o “conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (Coutinho, 2005, citado por Coutinho, 2011, p. 9).

Segundo Bogdan e Biklen (2003), a investigação qualitativa caracteriza-se pela análise em profundidade das experiências individuais e sociais, permitindo captar narrativas e dinâmicas do objeto de estudo. Os autores destacam cinco características essenciais deste modelo: a recolha de dados ocorre no ambiente natural, com o investigador como principal instrumento; a informação é expressa linguisticamente ou visualmente, em vez de numericamente; privilegia-se a análise de processos mais do que os resultados; a abordagem tende a ser indutiva; e o significado atribuído aos fenómenos é central na interpretação dos dados.

Esta perspetiva está em consonância com a definição apresentada por Creswell (2010), que afirma que “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (p. 26), sendo alicerçada numa lógica indutiva e situada no contexto dos participantes.

A investigação assume, assim, uma natureza exploratória, com o objetivo de compreender um fenómeno ainda pouco estudado no contexto nacional: o impacto das perceções dos formadores na capacitação digital dos candidatos do RVCC Profissional. A abordagem exploratória permite, segundo Yin (2016), obter uma visão mais aprofundada sobre fenómenos complexos, facilitando a emergência de novas compreensões e a formulação de futuras linhas de investigação.

De forma semelhante, Zikmund (2000, p. 89) sustenta que “os estudos exploratórios costumam ser úteis para diagnosticar situações, descobrir soluções alternativas, descobrir

novas ideias”. Este caráter exploratório inscreve-se numa lógica de compreender, em detrimento de confirmar ou infirmar, conforme defendido por Bogdan e Biklen (1994), ao referirem que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50).

Na mesma linha, Gil (2002) destaca que “a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato” (p. 41).

Neste sentido, e com o intuito de conhecer melhor e explorar as perspetivas que os formadores têm do processo de RVCC na sua dimensão digital, considerou-se fundamental esta abordagem metodológica, acrescida da constatação de que é um tema ainda pouco explorado no contexto português. A consulta à base de dados Renates, relativa à produção de teses de Mestrado e Doutoramento nesta área, permitiu confirmar a escassez de investigação específica sobre o tema, tendo sido identificados vinte registos, de trabalhos já concluídos, relacionados com o tema do reconhecimento, validação e certificação de competências.

De acordo com Creswell (2010), “se um conceito de fenómeno precisa ser entendido porque pouca pesquisa foi realizada a respeito, então ele merece uma abordagem qualitativa” (p. 44).

Assim, a metodologia escolhida responde à necessidade de compreender em profundidade as perceções e práticas dos formadores, como sustenta Coutinho, referindo-se ao nível conceptual da investigação qualitativa: “O objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (2011, p. 26).

Em síntese, a escolha de uma metodologia qualitativa possibilita aprofundar a compreensão de realidades que não se expressam em termos numéricos.

## **4.2. Procedimentos e Estratégia de Pesquisa**

Para construir os instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à revisão da literatura previamente realizada e aos contributos do Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp), que permitiram identificar as dimensões mais relevantes para a análise das competências digitais no contexto do RVCC. A partir destes referenciais foi elaborado um guião de entrevista estruturada (anexo B), dirigido a formadores com experiência no processo de RVCC Profissional de Técnico/a Auxiliar de Saúde.

Como refere Creswell (2010), os métodos específicos de uma investigação qualitativa incluem “as formas de coleta, análise e interpretação dos dados que os pesquisadores propõem para seus estudos” (p. 40), sendo estas decisões orientadas pelos objetivos do estudo e pela natureza do fenómeno investigado.

## **4.3. Instrumentos de Recolha de Dados**

De acordo com Coutinho (2011) “todo e qualquer plano de investigação, seja ela de carácter quantitativo, qualitativo ou multi-metodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (p.99).

Na presente investigação, optou-se pela entrevista como principal instrumento de recolha de dados. Tuckman (2000) define entrevista como um “dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses” (p. 517). No mesmo seguimento, “as entrevistas servem para obter informação [...] o objetivo é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (Coutinho, 2011, p. 291).

Nesta mesma linha, Bogdan e Biklen (1994) salientam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

No que respeita à entrevista, quanto à sua estrutura, classifica-se como estruturada, que, segundo Amado e Ferreira (2014, p. 208), se “centra, geralmente, num tema determinado e restrito [...], com perguntas colocadas programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os entrevistados”. Conforme Yin (2016), “todas as entrevistas envolvem interação entre um entrevistador e um participante (ou entrevistado). Entrevistas estruturadas roteirizam cuidadosamente essa interação” (p. 118).

Na mesma linha, Gil (1999) refere que “nas entrevistas estruturadas, a formulação das perguntas assume um caráter metódico” (p. 124) e reforça que “a entrevista estruturada se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados” (p. 121).

Conforme salientam diversos autores, este formato de entrevista apresenta vantagens significativas, nomeadamente no que respeita à eficiência do processo de análise de dados. Tal deve-se ao facto de as respostas poderem ser comparadas e organizadas de forma sistemática, o que facilita a identificação de padrões e tendências. Acresce que esta abordagem possibilita a formulação de um número substancial de questões num período relativamente curto (Patton, 1990; De Ketele & Roegiers, 1999; Tuckman, 2000).

No que respeita às fragilidades, Patton (1990) e Tuckman (2000) salientam que este formato exige que os participantes adaptem as suas experiências às categorias previamente definidas pelo investigador, o que pode restringir as opções de resposta. Tal enquadramento pode, por vezes, conferir às respostas um caráter impessoal ou mecânico, acabando por distorcer o sentido que o entrevistado pretendia transmitir ou limitar a expressão autêntica das suas vivências.

Para minimizar essas limitações, foi dada especial atenção à construção das perguntas e ao seu formato, privilegiando uma formulação clara e objetiva, de modo a favorecer a compreensão e a expressão das experiências e perspetivas dos participantes. Marconi e Lakatos (1996, p. 88) salientam que as respostas devem atender aos requisitos “validade, relevância, especificidade e clareza, cobertura de área, profundidade e extensão”.

A entrevista foi orientada por um guião que foi sujeito, previamente, à validação por parte da orientadora e da testagem de dois formadores que não participaram da investigação,

resultando em alterações na formulação de questões e desdobramento de algumas delas. Esta prévia testagem é útil, dado que:

Tratando-se de um instrumento fundamental para a correta e útil condução da entrevista, é conveniente fazer um teste-ensaio deste guião. Esse procedimento consiste em fazer algumas (pelo menos duas) entrevistas com base no guião a elementos do universo a estudar (mas que não fazem parte do grupo de sujeitos da investigação) e analisá-las de seguida no sentido de saber se os objetivos previstos foram ou não alcançados. (Amado e Ferreira, 2014, p. 215)

Assim, a versão final do guião foi organizada em cinco grandes blocos:

- **Perfil do Formador** – Recolha de dados sociodemográficos e profissionais essenciais para contextualizar as respostas, incluindo idade, género, habilitações académicas, experiência profissional enquanto formador(a) e no processo de RVCC, áreas e modalidades de atuação no Sistema Nacional de Qualificações, formação na área da Educação e Formação de Adultos e/ou na modalidade a distância, bem como regime de trabalho (tempo inteiro ou em acumulação com outra atividade profissional).
- **Autoperceção das Competências Digitais no Desenvolvimento do Processo de RVCC Profissional** – Avaliação do próprio nível de competências digitais nas cinco áreas do Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp): literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança e resolução de problemas. Embora o foco deste estudo incida sobre as perceções dos formadores relativamente às competências digitais dos candidatos, considerou-se essencial incluir uma dimensão dedicada à autoperceção das competências digitais dos próprios formadores, opção que decorre do entendimento de que as perceções que elaboram sobre os candidatos são influenciadas, em alguma medida, pelo seu próprio nível de proficiência digital e pela confiança que têm nas ferramentas utilizadas. Inclui questões sobre áreas de maior confiança e áreas mais desafiantes, ferramentas e plataformas mais utilizadas, formação frequentada e contributo das competências digitais para o apoio prestado aos candidatos.

- **Percepções sobre as Competências Digitais dos Candidatos** – Identificação das áreas de maior e menor domínio digital dos candidatos; variações relacionadas com idade, escolaridade, experiência profissional ou acesso à tecnologia; dificuldades mais frequentes e impacto destas na participação no processo de certificação. Inclui exemplos concretos relacionados com pesquisa de informação, comunicação *online*, criação de conteúdos e segurança digital.
- **Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital** – Levantamento de estratégias utilizadas para apoiar candidatos com dificuldades digitais, bem como práticas para promover a literacia de informação, a comunicação e colaboração *online*, a criação de conteúdos digitais, a segurança e a resolução de problemas, de acordo com as áreas do DigComp.
- **Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital** – Identificação de recursos, ferramentas e formações adicionais que possam potenciar a capacitação digital no processo de RVCC, incluindo reflexões sobre aspetos estruturais e organizacionais que influenciam essa capacitação, assim como sugestões de melhoria a nível institucional e pedagógico.

Para apoiar a elaboração das questões, foram utilizadas referências ao Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp). A opção por usar o mesmo referencial tanto para formadores como para candidatos permite estabelecer uma base comum de análise e comparação, identificando eventuais assimetrias, necessidades formativas e áreas prioritárias de intervenção. Assim, a adoção do DigComp como matriz de referência nesta investigação contribui para assegurar a triangulação entre perfil, autoavaliação, percepção sobre os candidatos e estratégias pedagógicas, permitindo a comparabilidade dos resultados, o cruzamento de variáveis e a identificação de relações significativas com validade.

Para um melhor entendimento sobre a sua utilização, importa clarificar o modo como o Quadro Europeu de Competência Digital (DigComp) identifica e estrutura a progressão dos níveis de proficiência.

A sua estrutura assenta em quatro níveis – básico, intermédio, avançado e altamente especializado –, que, por sua vez, se detalham em oito níveis granulares. Estes níveis descrevem com maior precisão o desenvolvimento das competências, tendo em conta três dimensões centrais: a complexidade das tarefas, o grau de autonomia e o domínio cognitivo envolvido.

No nível básico, o utilizador é capaz de realizar tarefas simples, recorrendo sobretudo ao processo cognitivo de recordar e atuando com orientação e/ou autonomia limitada.

Nos níveis intermédios, o utilizador executa tarefas bem definidas e rotineiras, demonstrando compreensão e agindo de forma autónoma. Gradualmente, passa a enfrentar tarefas não rotineiras, mobilizando recursos cognitivos que lhe permitem compreender e aplicar o conhecimento em novos contextos.

Nos níveis avançados, o utilizador evidencia a capacidade de lidar com tarefas e problemas diversos, incluindo situações não rotineiras, sendo que, ao nível de recursos cognitivos, consegue compreender e analisar criticamente, revelando, também, capacidade para orientar outros.

Por fim, nos níveis altamente especializados, o utilizador demonstra competência para resolver problemas complexos, integrar práticas profissionais e propor novas ideias ou processos, mobilizando processos cognitivos de avaliação e criação em contextos de elevada complexidade.

#### **4.4. Amostra, Critérios de Seleção**

Como refere Coutinho, “uma amostra é um conjunto de sujeitos de quem se recolherão os dados e deve ter as mesmas características da população de onde foi extraída” (2011, p. 85). Salvaguarda-se, contudo, que, no âmbito do paradigma qualitativo, “a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (Coutinho, 2011, p. 289).

Nesta investigação, optou-se por uma amostragem intencional, de forma a incluir participantes cuja experiência e conhecimento pudessem fornecer dados e informações diretamente relevantes para o tema e os objetivos da investigação (Lincoln & Guba, 1991).

Neste sentido, a amostra foi constituída por seis formadores com experiência no processo de RVCC Profissional para Técnico/a Auxiliar de Saúde, selecionados com base em critérios de conveniência e pertinência. Segundo Patton (2002), a amostragem intencional permite selecionar participantes que possuam experiência significativa no fenómeno em estudo, maximizando a riqueza e a profundidade dos dados recolhidos.

Os critérios de inclusão foram a experiência comprovada no acompanhamento de processos de RVCC Profissional total e/ou parcialmente a distância, atuação em Centros Qualifica e familiaridade com ferramentas digitais utilizadas nos Centros Qualifica.

Na tabela 1 apresenta-se o perfil dos formadores participantes, com a respetiva codificação atribuída, idade, sexo, habilitações académicas, atividade profissional principal e experiência na área da formação e no contexto do RVCC profissional.

*Tabela 1 – Caracterização da amostra*

<b>Formador (Codificação)</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>
Idade	57	47	39	43	41	43
Sexo	M	M	F	M	M	M
Habilitações académicas	Nível IV	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura
Experiência profissional principal	Técnico Auxiliar de Saúde e Dirigente Sindical	Enfermeiro	Enfermeira	Enfermeiro	Enfermeiro	Enfermeiro
Anos de experiência formador/a	35	24	13	10	20	6
Anos de experiência RVCC Profissional	3	5	2	3	2	3

Da análise da caracterização dos participantes, salienta-se que a amostra foi constituída por seis formadores, sendo cinco do sexo masculino e uma do sexo feminino. A distribuição etária revela idades compreendidas entre 39 e 57 anos, com uma média de 45 anos, refletindo um grupo profissional experiente.

No que respeita às habilitações académicas, verifica-se que metade dos participantes (n=3) possui o grau de licenciatura. Seguem-se os formadores com grau de mestrado (33,3%,

n=2) e, por fim, um formador com qualificação de nível IV (16,7%, n=1). Esta diversidade de percursos académicos traduz diferentes trajetórias de aprendizagem e níveis de especialização, valorizando tanto a formação superior como a experiência adquirida ao longo da vida profissional.

Quanto à atividade profissional principal, todos os participantes exercem funções no setor da saúde, conciliando a prática profissional com a formação. Especificamente, cinco são enfermeiros (83,3%) e um é Técnico Auxiliar de Saúde, que acumula também funções de dirigente sindical (16,7%). Esta ligação direta ao contexto profissional dos candidatos constitui um elemento diferenciador, permitindo uma maior proximidade entre a prática e o reconhecimento de competências em contexto real de trabalho.

No que se refere à experiência profissional enquanto formadores, os participantes apresentam uma média de 18 anos de atividade (mín.=6; máx.=35), o que demonstra trajetórias longas e diversificadas na área da educação e formação de adultos. Especificamente no RVCC Profissional, o tempo médio de experiência é de 3 anos (mín.=2; máx.=5), revelando um percurso recente, mas sustentado na experiência acumulada em contextos formativos anteriores.

Importa ainda referir que, na sua colaboração atual como formadores de RVCC, todos exercem funções em regime de prestação de serviços, situação que reflete a natureza contratual e flexível predominante nos Centros Qualifica.

No que concerne à formação profissional específica em Educação e Formação de Adultos com foco no RVCC Profissional, quatro dos seis formadores (66,7%) mencionaram não possuir este tipo de formação. Dois (33,3%) reportaram formação: um formador referiu formação no “Processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)” (F6) e outro indicou “Inteligência Artificial em contexto formativo” (F3). Importa notar que, embora ambas as referências remetam para desenvolvimento profissional, apenas a primeira se alinha diretamente com o escopo do RVCC.

No que respeita à formação específica em Formação a Distância (FaD), cinco dos seis formadores (83,3%) referem possuir este tipo de formação, enquanto um (16,7%) indica não ter frequentado qualquer ação. Entre as formações assinaladas são referidas: “formador à

distância” (F1), “formador profissional de E-Formação e Moodle” (F2) e “E-formador” (F3, F4, F5).

Em síntese, trata-se de um grupo de formadores experientes e ligados ao setor da saúde, que conjuga vivência profissional, prática pedagógica e formação contínua. Esta configuração reforça a pertinência da amostra para os objetivos desta investigação, permitindo compreender de forma aprofundada as percepções e estratégias associadas à capacitação digital dos candidatos no contexto do RVCC Profissional.

#### **4.5. Questões Éticas**

O envolvimento com a amostra implica considerações éticas fundamentais, dimensão à qual esta investigação não foi alheia. No que respeita à ética na investigação com seres humanos, Bogdan e Biklen (2000) destacam duas questões centrais no panorama atual: o consentimento informado e a proteção dos participantes contra qualquer forma de dano. Na mesma linha, Lima (2006) refere que “o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado: o de os participantes serem informados da natureza do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (p. 142).

Para além dessas exigências formais, a ética na investigação qualitativa deve ser compreendida como um compromisso contínuo, traduzindo-se numa responsabilidade duradoura para com quem o investigador estabelece relações ao longo do seu percurso académico e profissional. A investigação deve valorizar a voz e a ação dos participantes, sendo dever do investigador salvaguardar os direitos de quem participa na investigação (Tuckman, 2000).

Neste sentido, o projeto foi submetido à apreciação da Comissão de Ética do Instituto de Educação, que analisou o processo e concluiu que este cumpria os requisitos exigidos, emitindo parecer favorável (anexo A).

Para consolidar a dimensão ética, foi realizada a leitura das *Diretrizes Éticas para Pesquisa em Educação*, da British Educational Research Association (BERA), para uma tomada de consciência plena das questões nucleares, sendo de relevar que “toda a pesquisa em educação precisa ser conduzida dentro de uma ética de respeito: pela pessoa; pelo

conhecimento; pelos valores democráticos; pela qualidade da pesquisa em educação; e pela liberdade académica” (2018, p. 5).

No que respeita às questões nucleares associadas, destacam-se: declaração de consentimento informado, transparência, direito de desistir, privacidade, armazenamento de dados e quebra de sigilo.

No que concerne ao consentimento, este deve ser voluntário e informado: “garantir que todos os participantes em potencial entendam, da melhor maneira possível, o que está envolvido em um estudo” (BERA, 2018, p. 10), devendo ser salvaguardado o direito de se retirarem a qualquer momento.

Em relação à privacidade dos dados, salienta-se que “os pesquisadores devem reconhecer o direito das instituições e dos indivíduos participantes à privacidade e devem conceder-lhes seus direitos à confidencialidade e ao anonimato” (2018, p. 23).

No momento da recolha dos dados, os formadores tiveram acesso, no próprio formulário, ao texto de consentimento informado, onde eram esclarecidos os objetivos da investigação, a natureza voluntária da participação e as condições de anonimato e confidencialidade. O consentimento explicitava que “a participação é voluntária, anónima e confidencial” e que “os dados recolhidos se destinam exclusivamente a fins científicos e académicos, sendo tratados de forma ética e responsável, em conformidade com os princípios da investigação em Ciências da Educação”.

A participação apenas avançava mediante aceitação das condições apresentadas, tal como indicado no consentimento: “Ao iniciar o preenchimento, está a dar o seu consentimento informado para a utilização das suas respostas no âmbito desta investigação. Pode, a qualquer momento, optar por não responder a alguma questão ou interromper a sua participação.” O facto de a recolha ter sido realizada através de entrevistas escritas permitiu reforçar o controlo sobre a privacidade e a segurança dos dados, facultando aos participantes um ambiente autónomo, seguro e ajustado às exigências da sua atividade profissional na área da saúde, frequentemente marcada por horários exigentes e pouco previsíveis.

No tratamento dos dados, as respostas foram transcritas e codificadas sem qualquer referência identificativa, sendo atribuídos códigos alfanuméricos (F1, F2, F3...). Todos os dados foram utilizados exclusivamente para os fins definidos no projeto aprovado pela Comissão de Ética do Instituto de Educação.

## 5. Apresentação e Discussão de Resultados

A fase de análise dos dados constitui uma etapa essencial em qualquer investigação, desenvolvendo-se segundo procedimentos organizados e interligados. Como refere Coutinho (2011), “pelo seu caráter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida, por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (p. 192).

Na etapa da análise de dados, foi mobilizado o quadro teórico de análise de conteúdo proposto por Bardin, isto é, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2011, p. 33). Procedeu-se à construção de uma matriz de análise (anexo D) estruturada em três níveis: dimensões de análise, categorias e subcategorias. As dimensões foram definidas a partir dos objetivos do estudo e dos blocos do guião de entrevista; as categorias agregaram os temas centrais de cada dimensão; e as subcategorias funcionaram como unidades de significado mais específicas, resultando em unidades de codificação.

A matriz de análise integrou quatro dimensões principais: (i) perfil do formador, (ii) autoperceção das competências digitais, (iii) perceções sobre as competências digitais dos candidatos e (iv) estratégias e oportunidades de melhoria.

Na dimensão “perfil do formador”, a categoria de dados sociodemográficos e profissionais foi operacionalizada através de subcategorias como idade, género, formação académica, experiência profissional, experiência no RVCC e formação em TIC/e-learning.

Na autoperceção das competências digitais, a categoria “competências DigComp (autoperceção)” foi detalhada segundo as cinco áreas do Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos: literacia da informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdos digitais, segurança e resolução de problemas.

A dimensão relativa às perceções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos integrou subcategorias como acesso e uso básico de tecnologias, dificuldades no uso de plataformas digitais, resistência ou insegurança perante tecnologia e estratégias utilizadas pelos candidatos.

Por fim, na dimensão “estratégias e oportunidades de melhoria”, foram incluídas subcategorias associadas às práticas de apoio mobilizadas pelos formadores (adaptação de recursos, mediação pedagógica digital, formação complementar, ferramentas utilizadas) e às oportunidades de melhoria identificadas (necessidade de capacitação digital contínua, apoio institucional e reforço organizacional no processo RVCC).

A organização destas categorias permitiu estruturar a leitura dos dados de forma sistemática, possibilitando a identificação de padrões de convergência, de divergência e de ausências significativas, os quais são apresentados de seguida.

### 5.1. Autoperceção das Competências Digitais

No âmbito da autoperceção das competências digitais, os dados evidenciam tendências distintas que permitem identificar áreas de convergência e de divergência entre os formadores.

Realizando uma síntese dos dados recolhidos sobre a autoperceção do posicionamento declarado pelos formadores no nível de proficiência nas cinco áreas de competência do DigComp, estes são sistematizados na tabela 2:

*Tabela 2 - Autoperceção dos formadores do nível de proficiência digital*

Nível de Proficiência Digital	Áreas de Competência				
	Literacia de informação e de dados	Comunicação e colaboração	Criação de conteúdo digital	Segurança	Resolução de problemas
Básico	-	-	-	-	-
Intermédio	3	1	1	2	2
Avançado	3	5	5	4	4
Altamente Especializado	-	-	-	-	-

Realizando uma análise cruzada entre o posicionamento declarado e a formação frequentada em Formação a Distância, constata-se que, dos quatro formadores que referem ter realizado formação nesta área, dois (F1 e F2) evidenciam um maior nível de confiança, posicionando-se no nível avançado em todas as áreas de competência. De forma

semelhante, um formador (F3) situa-se no nível avançado em todas as áreas, com exceção da “literacia de informação e de dados”. Por sua vez, um formador (F5) posiciona-se no nível intermédio em todas as áreas, excetuando a dimensão “comunicação e colaboração”, na qual se coloca no nível avançado.

O único formador que reporta não possuir formação específica em Formação a Distância (F6) apresenta um posicionamento heterogéneo, declarando-se no nível avançado em “literacia de informação e de dados” e em “criação de conteúdos digitais”, e no nível intermédio nas restantes áreas.

Pela análise dos dados, observa-se, assim, que a maioria dos formadores se posiciona no nível avançado de proficiência digital, embora nenhum tenha assinalado o nível altamente especializado.

Conclui-se que, se as três primeiras áreas do DigComp – literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital – correspondem a competências que se manifestam em atividades concretas de utilização digital, os formadores, na sua maioria, posicionam-se no nível avançado, o que lhes permite interagir com os candidatos, com autonomia, nas tarefas que é necessário mobilizar no âmbito do processo de reconhecimento de competências a distância.

Considerando que as áreas quatro e cinco – segurança e resolução de problemas – assumem um carácter transversal, aplicando-se a qualquer atividade desenvolvida em ambientes digitais, a maioria dos formadores (F1, F2, F3, F4) posicionam-se no nível avançado, sendo, no entanto, de assinalar que dois formadores se situam no intermédio (F4, F5).

Além do posicionamento no nível de proficiência, foi solicitado aos formadores que identificassem as áreas de competência em que se sentiam mais confiantes, sendo que quatro formadores mencionaram a área da “comunicação e colaboração” (F1, F2, F3, F4) e dois a área da “criação de conteúdo digital” (F5, F6).

No que respeita à área que consideram mais desafiante, um formador mencionou a área da “segurança” (F2) e um formador mencionou “segurança” e “resolução de problemas” (F5).

É de referir que os seis formadores iniciaram a sua experiência no processo de RVCC na modalidade presencial, tendo depois passado para a modalidade b-learning ou e-learning, assinalando que a transição para a forma a distância tem sido positiva: “positiva, podem ser aliados na forma de organizar e ministrar conteúdos” (F3); “a minha experiência na utilização de ferramentas digitais no âmbito da Educação e Formação de Adultos tem sido bastante positiva. Plataformas como o Google Classroom e o Teams permitiram-me tornar os processos mais dinâmicos, acessíveis e centrados no adulto.” (F6).

No que respeita às plataformas utilizadas no âmbito do acompanhamento dos candidatos, quatro formadores mencionam o Teams (F2, F3, F4, F6) e um formador menciona o Teams e o Zoom (F5).

No que concerne à utilização de plataformas de apoio, designadas Learning Management Systems (LMS), é mencionado o Moodle por quatro formadores, embora dois mencionem que necessitam de aprofundar a sua utilização (F2, F5). Um formador menciona a utilização da Google Classroom, que, na sua opinião, “é simples, intuitiva e permite criar turmas virtuais, partilhar materiais, recolher trabalhos e comunicar com os alunos em tempo real” (F6), embora salguarde que “penso que podia utilizar melhor as capacidades do Classroom”.

A utilização destes recursos tem sido apoiada pela frequência de formação na área, sendo que um formador menciona, ainda, que iniciou por uma fase de autoaprendizagem prévia à formação: “comecei nesta e noutras plataformas a aprender de forma autodidata, mas acabei por aprender a trabalhar com ela durante a formação de formadores à distância que frequentei” (F1).

O domínio das plataformas e ferramentas digitais é assinalado pelos formadores como de grande importância para o acompanhamento e apoio aos candidatos, na medida em que são “uma melhoria da qualidade” (F2), “dão maior suporte e segurança” (F3), “são fundamentais para me centrar unicamente no candidato” (F4) e “criar ambientes formativos mais acessíveis, interativos e adaptados às necessidades individuais de cada formando” (F6).

Quando questionados sobre o apoio institucional adequado para o desenvolvimento das suas competências digitais, quatro formadores mencionam a sua ausência (F2, F3, F4, F6), sendo de assinalar que um formador refere que existe muita oferta paga nesta área e que “as escolas públicas podiam e deviam oferecer essa mesma formação de forma grátis” (F1). Apenas um formador menciona a responsabilidade individual para esta dimensão: “se uma pessoa tem formação em e-formador, é expectável que domine algumas ferramentas” (F5). Em suma, os resultados obtidos revelam que os formadores, em geral, se autoavaliam num patamar avançado de literacia digital, evidenciando segurança na utilização de plataformas e ferramentas online. Esta autoperceção pode ser interpretada como reflexo da experiência acumulada em contextos formativos híbridos e a distância, bem como do contacto frequente com ambientes virtuais de aprendizagem.

Como já mencionado, importa, notar que nenhum dos formadores assinalou o nível altamente especializado. Esta ausência pode ser entendida como indicador de que, apesar da confiança manifestada, os formadores reconhecem limites na sua própria proficiência digital, especialmente em tarefas de maior complexidade, como a programação, a curadoria avançada de conteúdos ou a integração de tecnologias emergentes.

Esta constatação é consistente com a literatura, que aponta para uma discrepância frequente entre a perceção de competência e a proficiência efetiva (Ilomäki et al., 2016; Redecker, 2017).

Se nos posicionarmos no conceito de competência como um construto, ligada à atividade exercida e à capacidade de mobilizar os conhecimentos (Barbier, 2018; Le Boterf, 2008; Matos 2023), conclui-se da necessidade de investir na formação contínua (Perrenoud, 2000), considerando que os formadores usam as competências não apenas para si mesmos mas para orientar outros.

Neste sentido, a autorreflexão surge como uma estratégia fundamental para favorecer a consciência crítica dos formadores sobre as suas práticas e o modo como integram as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de um exercício que permite reconhecer as potencialidades e os limites do uso das ferramentas digitais, avaliar o grau de domínio existente e identificar áreas de melhoria (Economou et al., 2024).

Assim, a utilização de instrumentos de autoavaliação e posicionamento, que possibilitem confrontar as percepções subjetivas com as competências efetivamente demonstradas, pode constituir um meio eficaz de promover o desenvolvimento profissional e a consolidação das competências digitais: “a utilização de ferramentas de autoavaliação, como a SELFIE, poderia melhorar a capacidade digital dos prestadores de serviços de educação, formação e aprendizagem” (Conselho da União Europeia, 2018, p. 12).

Considera-se igualmente importante refletir sobre a formação dos profissionais da área da educação e formação – seja formal, não formal ou informal – sem que sobre eles recaia exclusivamente o ónus da responsabilidade individual. Importa, antes, salvaguardar “que qualquer reflexão a produzir sobre a docência, seja no campo das competências docentes ou no do desenvolvimento profissional, deve considerar a multidimensionalidade da profissão como característica fundamental à sua estruturação” (Pedro, 2015, p. 119).

## **5.2. Percepções sobre as Competências Digitais dos Candidatos**

Relativamente às percepções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos, emergem dados que revelam dificuldades transversais.

A referência à faixa etária/idade dos candidatos é evocada de forma recorrente pelos formadores, evidenciando a relevância atribuída a este fator. As percepções recolhidas apontam para a ideia de que os candidatos “mais velhos” revelam menor domínio das competências digitais: “candidatos com uma faixa etária posterior aos 60 anos, dá um pouco de trabalho a ajudá-los a trabalhar com estas ferramentas” (F1); “parece-me que os candidatos mais velhos têm menos competências digitais” (F4); “noto variações claras nas competências digitais dos candidatos influenciadas, sobretudo, por fatores como a idade” (F6).

A referência à escolaridade dos candidatos é também de assinalar pela frequência com que é citada: “sem dúvida (...) está intimamente relacionada com o nível de escolaridade” (F1); “parece-me que os candidatos (...) com menos escolaridade têm menos competências digitais” (F4); “noto variações claras nas competências digitais dos candidatos, influenciadas sobretudo por fatores como (...) escolaridade” (F6). Esta percepção, contudo, introduz um ponto de reflexão importante, dado que os candidatos em processo de RVCC

Profissional nesta qualificação têm como condição mínima de acesso o 12.º ano de escolaridade.

Relativamente às perceções sobre as áreas em que os candidatos evidenciam maiores fragilidades, os dados indicam que os formadores, de forma geral, qualificam o nível de competências digitais como insuficiente, traduzida em vocábulos como “pouco”, “dificuldades”, “baixo” e “fraco”: “os formandos dominam pouco estas áreas” (F2); “vão construindo saberes que permitem ultrapassar muitas destas dificuldades” (F6); “o nível de competências digitais dos candidatos é baixo” (F4); “nível de competências fraco” (F5).

Os formadores consideram que os candidatos têm dificuldades em todas as áreas do DigComp, embora dois formadores (F4, F5) assinalem que na “comunicação e colaboração” se verifica um maior domínio: “penso que as áreas em que demonstram maior domínio serão a resolução de problemas e a comunicação e colaboração” (F4); “maior domínio – comunicação e colaboração” (F6).

Uma referência recorrente à literacia de informação e de dados merece destaque, atendendo a que, no âmbito do processo, os candidatos têm de elaborar o seu portefólio, instrumento central no reconhecimento e validação de competências. Neste contexto, a palavra portefólio surge com uma frequência assinalável nas respostas dos formadores. É ainda nesta área de competência que se aferem as maiores dificuldades dos candidatos, nomeadamente em aspetos como a pesquisa e a seleção de fontes e de informação: “copiam e colam tudo da internet” (F5).

Apenas um formador (F3) refere explicitamente a criação de conteúdos digitais como área de fragilidade. Contudo, a análise das respostas evidencia que também neste domínio se verificam dificuldades relevantes, ilustradas em expressões como “desconhecimento e não saberem tirar partido das ferramentas do Office” (F1) ou “uns formandos não têm capacidade para formatar texto” (F5).

No que respeita à área de segurança, quatro formadores referem explicitamente a importância de abordar e sensibilizar sobre este domínio, que identificam como sendo sensível: “a segurança digital é um aspecto deveras importante, principalmente quando

falamos de candidatos com pouca literacia digital, uma vez que a sua ingenuidade é já por si um fator enorme de risco“ (F1).

A área da resolução de problemas é pouco mencionada de forma explícita pelos formadores, embora surjam indícios implícitos em excertos como: “têm dificuldade em aceder às plataformas” (F3) ou “conseguir aceder ao link para abrir sessão no Teams já é difícil, ligar microfone, utilizar chat” (F5).

Estas dificuldades são associadas, pelos formadores, a implicações no processo de RVCC, designadamente ao nível da motivação e da participação dos candidatos. Termos como “diminuir” e “obstáculos”, ainda que com menor frequência, reforçam a perceção de que estas limitações constituem fatores condicionantes no percurso de certificação e também nas estratégias que os formadores adotam para os ultrapassar.

No que respeita às estratégias adotadas, a menção ao apoio presencial surge com frequência, ainda que em aparente dissonância com a modalidade a distância, podendo, em alternativa, ser interpretada como um indício da necessidade de adotar um modelo híbrido.

É de salientar que a palavra “apoio” surge com frequência assinalável, ainda que, neste tipo de processos, o papel do formador se deva centrar sobretudo no reconhecimento de competências do candidato e/ou na formação complementar de áreas correspondentes ao referencial de Técnico/a Auxiliar de Saúde, e não especificamente na dimensão digital – que, contudo, acaba por assumir um espaço significativo nas práticas relatadas.

Em síntese, as perceções dos formadores evidenciam um conjunto de dificuldades transversais nas competências digitais dos candidatos, com especial incidência em fatores sociodemográficos (idade e escolaridade) e em áreas do DigComp como a literacia da informação e de dados, a criação de conteúdos digitais e a resolução de problemas. Apesar de algumas referências a um maior domínio na dimensão da comunicação e colaboração, prevalece a ideia de um nível global de competências insuficiente, com implicações diretas na motivação, na participação e no próprio percurso de certificação.

Do mesmo modo, a frequência com que surge a referência a “apoio” e ao contexto “presencial” sugere tensões entre as exigências da modalidade de reconhecimento de competências a distância e as estratégias efetivamente adotadas pelos formadores.

Assim, os resultados obtidos abrem caminho a uma leitura crítica à luz da literatura, permitindo relacionar os padrões identificados com as conclusões de estudos prévios sobre literacia digital em adultos (Ilomäki et al., 2016) e sobre os desafios colocados à mediação pedagógica a distância (Redecker, 2017).

Em conjunto, estas leituras reforçam a necessidade de estratégias de capacitação digital integradas e sustentáveis, que antecedam ou acompanhem os processos de RVCC, assegurando condições de equidade, participação e sucesso.

### **5.3. Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital**

No que respeita às estratégias adotadas pelos formadores, os resultados revelam uma diversidade de práticas que, em grande medida, evidenciam uma postura diretiva, ainda que a promoção da autonomia seja também mencionada de forma recorrente: “efetuando eu essa busca de informação” (F1); “cedo material e acompanho a criação de conteúdo” (F3); “em casos mais extremos, ajudo na transcrição dos textos” (F4); “dou orientações do que é necessário para cada UC” (F5); “oriento os candidatos na criação de conteúdos” (F6).

Apenas um formador explicita, contudo, uma estratégia previamente estruturada, referindo a realização de “pequenos trabalhos de desenvolvimento de estratégias” (F2), sendo este, curiosamente, também um dos que destacam o apoio presencial e uma abordagem mais direta.

Os formadores recorrem a termos como “criatividade”, “adaptação/adaptabilidade” e “bom senso” para designar recursos internos mobilizados na superação das dificuldades identificadas. De igual modo, o recurso ao exemplo próprio e a soluções alternativas, como a criação de grupos no *WhatsApp* ou o apoio telefónico, é frequentemente mencionado, evidenciando um esforço adicional por parte dos formadores para assegurar a participação e a motivação dos candidatos. A adaptabilidade surge, neste contexto, como uma resposta imediata, orientada para não deixar nenhum candidato excluído do processo: “tento resolver os problemas no momento” (F3).

Em relação ao exemplo próprio, esta é uma estratégia referida com frequência: “o melhor que tenho é partilhar a minha experiência” (F5), “explico o que estou a fazer” (F1).

A utilização de recursos mais interativos, nomeadamente vídeos, é também referida como uma forma de passar mensagens mais simples, de forma apelativa e motivadora.

Os formadores mencionam a necessidade de existir um momento prévio de capacitação digital em competências básicas, entendido como uma mais-valia tanto para o processo de RVCC como para outros contextos da vida dos candidatos, nomeadamente o profissional. Verifica-se uma referência assinalável à consciência de que as competências digitais acrescentam valor aos candidatos, sobretudo na sua área funcional: “a área da saúde tem sofrido uma grande transformação, como é exemplo a transição dos processos dos doentes do físico para o digital” (F4).

São igualmente referidas estratégias, como a aprendizagem baseada em projetos e a utilização de tutoriais, entendidas como formas de promover, em simultâneo, a acessibilidade e a motivação no processo de reconhecimento de competências e de capacitação digital: “sugiro estratégias como aprendizagem por projetos, uso de tutoriais” (F6).

A partilha de *feedback* personalizado sobre o desempenho digital é valorizada por cinco formadores, que a consideram fundamental para a autorregulação dos candidatos: “essa partilha permite um feedback efetivo que sem dúvida deverá contribuir para que o desempenho deles possa ser melhorado” (F1); “é fundamental personalizar o feedback a cada candidato para otimizar o seu desempenho e o desenvolvimento das suas competências ao longo do processo, parece-me uma das mais valias mais notórias deste processo RVCC” (F4); “é essencial na relação com os candidatos, sobretudo no desenvolvimento das suas competências digitais. Permite reconhecer progressos concretos, identificar dificuldades e orientar melhorias de forma clara e motivadora” (F6). É de referir que um dos formadores remete esta responsabilidade para o técnico que acompanha o processo: “julgo que essa competência deve pertencer ao técnico coordenador do processo de rvcc e efetuá-la antes de iniciar a formação complementar” (F5).

Em síntese, as estratégias relatadas sugerem uma clara convergência na adoção de práticas de apoio direto e personalizado, embora com variações nos recursos utilizados. Evidenciam uma forte orientação para o apoio direto e personalizado, complementada por recursos alternativos e interativos que procuram manter a motivação e a participação dos candidatos. A diversidade de práticas referidas, que vai desde a diretividade e o exemplo próprio até à promoção da autonomia e à utilização de materiais digitais de apoio, revela um esforço de adaptação contínuo por parte dos formadores às necessidades concretas dos candidatos.

Este conjunto de resultados permite, assim, estabelecer uma ponte com a literatura sobre mediação pedagógica em contextos digitais, bem como com os contributos teóricos que destacam a importância da necessidade de capacitação dos profissionais e do recurso à criatividade, adaptabilidade e *feedback* formativo na capacitação digital e no processo de reconhecimento e validação de competências.

Como refere Perrenoud (2000), a lucidez profissional traduz-se na capacidade de reconhecer quando é possível evoluir com os recursos e experiências disponíveis – seja de forma individual ou em grupo – e quando é mais eficaz recorrer a novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

De igual forma, importa sublinhar que, como defende Cavaco (2007), no processo de RVCC o papel dos formadores centra-se na identificação e valorização das competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, estabelecendo a sua correspondência com o referencial profissional. Ao contrário de outros contextos formativos, o seu objetivo não é o de transmitir conhecimento, mas o de reconhecer e explorar as aprendizagens prévias dos candidatos.

Neste sentido, a responsabilização dos formadores pela superação de lacunas nas competências digitais ultrapassa o âmbito da sua função, evidenciando a necessidade de criar estratégias complementares de capacitação digital que antecedam a entrada em processo, garantindo condições de equidade e participação efetiva dos candidatos.

#### 5.4. Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital

Quanto às oportunidades de melhoria, os dados salientam aspectos de natureza organizacional e estrutural. Os formadores, de forma unânime, referem a necessidade de uma identificação prévia das competências digitais dos candidatos, de modo a que o diagnóstico permita disponibilizar formação específica alinhada com as suas necessidades e com as exigências do processo neste domínio. Esta estratégia permitiria libertar o formador para as suas funções específicas: “o processo está mais voltado para o reconhecimento das suas competências profissionais” (F5). Um dos formadores é particularmente incisivo ao sublinhar que, relativamente aos fatores condicionantes, “nenhum depende exclusivamente dos formadores” (F2).

No que se refere à integração de recursos ou ferramentas facilitadoras, volta a destacar-se a importância atribuída a uma formação prévia ao processo, associada à menção de “plataformas mais intuitivas” (F3) e de “um programa de recursos visuais que facilitaria a capacitação digital” (F6).

Relativamente à formação dos próprios formadores na área digital, cinco salientam a necessidade de reforço neste domínio, sendo apenas um (F5) a considerar que tal não se aplica ao seu caso.

No que se refere à forma de organização da formação, dois formadores manifestam preferência pelo formato presencial, ainda que um deles reconheça que “todos sabemos que a formação online é eficaz” (F1). Paralelamente, dois formadores salientam a relevância da realização de *workshops* práticos como metodologia adequada.

Embora apenas um formador o tenha mencionado, sugere “uma uniformização das várias plataformas e a proposta de elaboração de um conjunto de normas para serem comuns a todas as plataformas de e-learning” (F1).

Nesta dimensão, surge ainda a referência à mais-valia do processo no que respeita à capacitação digital dos candidatos, ainda que este não constitua o escopo essencial do RVCC: “todos os candidatos verbalizam a importância da sua capacitação digital ao longo do processo e este aspecto parece-me fundamental para a sua motivação para a frequência e conclusão” (F5); “é um processo de certificação de competências, mas acima de tudo um

processo de ganhos, sobretudo na capacitação digital” (F6). Estas observações apontam para a relevância atribuída às competências digitais na vida pessoal, social e profissional dos candidatos.

Em síntese, as oportunidades de melhoria identificadas pelos formadores remetem a aspetos de carácter organizacional, estrutural e pedagógico, destacando-se a necessidade de diagnósticos prévios das competências digitais, o reforço da formação básica e contínua, a utilização de recursos e plataformas mais acessíveis, bem como a valorização de metodologias práticas e interativas.

A par destas dimensões, é também reconhecida a importância da capacitação digital enquanto benefício transversal, que extravasa o processo de certificação e se estende à vida pessoal, social e profissional dos candidatos.

Estes resultados criam, assim, condições para uma leitura crítica à luz da literatura especializada, permitindo articular as perceções dos formadores com os contributos teóricos que têm problematizado o papel das competências digitais, as exigências da transição digital e os desafios da mediação pedagógica em processos de reconhecimento e validação de competências.

A literatura tem vindo a demonstrar que as competências, mais do que um conjunto de saberes técnicos, traduzem uma forma de agir em contexto (Le Boterf, 2008; Barbier, 2018), onde o conhecimento se mobiliza em função de intenções e valores.

A dimensão das competências digitais não constitui uma exceção, se atentarmos na convergência com os referenciais europeus (Redecker, 2017; Ilomäki et al., 2016), que sublinham o papel destas competências na capacitação dos cidadãos e dos profissionais face à transformação digital.

## 6. Conclusão e Recomendações

A questão de investigação formulada — *De que forma as percepções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos ao RVCC Profissional para Técnico/a Auxiliar de Saúde influenciam as estratégias adotadas no âmbito do processo de reconhecimento de competências profissionais?* — encontra resposta clara nos dados recolhidos.

Em primeiro lugar, verifica-se que os formadores constroem as suas estratégias a partir da leitura que fazem das dificuldades digitais dos candidatos. A percepção recorrente de que os candidatos apresentam um nível global de competências insuficiente, expressa em termos como “baixo”, “fraco” ou “pouco”, conduz à adoção de práticas eminentemente diretivas e de proximidade. O impacto desta percepção é visível em estratégias como “efetuar a busca de informação pelo candidato” (F1), “ceder materiais” (F3) ou “ajudar na transcrição de textos” (F4), que revelam não apenas um apoio pedagógico, mas também uma substituição parcial da ação do candidato. Assim, os dados permitem concluir que a percepção de fragilidade funciona como gatilho para estratégias de maior controlo e orientação, em detrimento de abordagens centradas na autonomia.

Em segundo lugar, fatores sociodemográficos, como a idade e a escolaridade, são reiteradamente mencionados como condicionantes da literacia digital. Os candidatos “mais velhos” são frequentemente associados a maiores dificuldades de adaptação, enquanto a escolaridade, embora seja um requisito do processo, surge nas narrativas como um elemento diferenciador na forma como os candidatos lidam com tarefas digitais. Estas percepções explicam a frequência com que surgem estratégias de apoio imediato e personalizado, como o recurso ao telefone, ao *WhatsApp* ou ao apoio presencial, este último em dissonância com a modalidade a distância. Os próprios formadores reconhecem que esta adaptabilidade visa “não deixar ninguém para trás” (F3), evidenciando a forma como a leitura que fazem do perfil do candidato se traduz em estratégias inclusivas, mas que reforçam a centralidade do formador.

Em terceiro lugar, a percepção de fragilidades específicas em áreas do DigComp molda estratégias concretas. A literacia de informação e de dados, considerada crítica pelo papel central do portefólio, gera a necessidade de criar guiões, tutoriais e vídeos que ajudem os

candidatos a selecionar e organizar fontes. A criação de conteúdos digitais, identificada como lacuna por vários formadores, justifica a opção por estratégias passo a passo ou pela disponibilização de modelos de documentos.

Já na área da segurança, embora quatro formadores reconheçam a sua importância, as práticas são sobretudo de sensibilização, não existindo protocolos consistentes. Por sua vez, a resolução de problemas surge sobretudo de forma implícita, associada ao desbloqueio de acessos, *logins* ou funcionalidades básicas (microfone, chat). Esta tendência revela que, perante a perceção de dificuldade, a estratégia adotada privilegia a resposta imediata em detrimento da antecipação preventiva ou da criação de mecanismos de resolução sustentada para o futuro.

Em quarto lugar, a consciência da importância crescente da capacitação digital, sobretudo no setor da saúde, leva os formadores a propor estratégias e soluções de carácter mais estrutural. Entre estas, destacam-se a valorização de uma formação prévia em competências digitais básicas, a uniformização das plataformas de e-learning e a organização de *workshops* práticos. Estas propostas refletem a perceção de que as fragilidades dos candidatos não podem ser integralmente resolvidas pela ação direta do formador, exigindo uma resposta organizacional que reduza a dependência de estratégias individuais e que liberte o formador para as suas funções centrais de reconhecimento de competências profissionais.

Em quinto lugar, emerge uma dimensão de recursos internos mobilizados pelos próprios formadores, como “criatividade”, “adaptação/adaptabilidade” e “bom senso”. Estas expressões revelam que, perante as dificuldades dos candidatos, os formadores recorrem à sua própria capacidade de improviso e resiliência pedagógica, criando soluções alternativas – por exemplo, o uso de exemplos pessoais ou de recursos interativos – para manter os candidatos motivados e envolvidos. Esta vertente confirma que as perceções sobre as dificuldades dos candidatos não apenas influenciam as estratégias formais, mas também alimentam uma dimensão mais subjetiva e relacional do trabalho formativo.

Em termos globais, conclui-se que as perceções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos moldam diretamente as estratégias adotadas em três planos

distintos: (i) ao nível pedagógico, promovendo práticas diretivas e personalizadas para responder a dificuldades imediatas; (ii) ao nível relacional, justificando a adaptabilidade e o recurso a soluções alternativas que procuram manter a motivação; e (iii) ao nível organizacional, incentivando propostas de formação prévia, uniformização de plataformas e metodologias práticas. Esta relação entre perceção e estratégia revela tensões estruturais: por um lado, garante a progressão dos candidatos no processo; por outro, desloca o foco do formador para funções de apoio digital, que não fazem parte do núcleo essencial do RVCC.

Deste modo, a análise permite afirmar que a pergunta de investigação encontra confirmação empírica: as perceções dos formadores, ancoradas na leitura que fazem das fragilidades digitais dos candidatos, influenciam de forma decisiva as estratégias pedagógicas e organizacionais que adotam no processo de RVCC. Esta influência não só explica a diversidade de práticas identificadas, como também revela oportunidades de melhoria, que poderão ser aprofundadas à luz da literatura sobre literacia digital em adultos, mediação pedagógica em contextos digitais e modelos de reconhecimento e validação de competências.

Com base nos resultados obtidos, é possível avançar um conjunto de recomendações que poderão contribuir para a melhoria do processo de RVCC no âmbito da capacitação digital. Em primeiro lugar, destaca-se a importância de criar um momento de diagnóstico inicial das competências digitais dos candidatos. Esta etapa permitiria identificar, de forma mais rigorosa, as fragilidades existentes e alinhar a formação de apoio com as necessidades reais, evitando que o tempo do formador seja desviado para tarefas de natureza meramente técnica. Associado a este diagnóstico, torna-se pertinente disponibilizar microcapacitação digital, antes e durante o processo, através de módulos curtos e direcionados para aspetos específicos, como a pesquisa e seleção de informação, a formatação de documentos ou a utilização segura das plataformas digitais.

Outro eixo de intervenção prende-se com a necessidade de uniformização das plataformas e dos recursos utilizados. A adoção de soluções mais intuitivas e a definição de normas comuns a nível institucional poderiam minimizar a fragmentação das práticas e reduzir a

dificuldade de adaptação por parte dos candidatos. Do mesmo modo, a integração de metodologias práticas e híbridas, como *workshops* presenciais pontuais combinados com o acompanhamento online, poderá potenciar a aprendizagem experiencial e reforçar a motivação e a participação.

Acresce, ainda, a relevância de desenvolver protocolos de segurança digital e de resolução de problemas frequentes, convertendo as respostas reativas em práticas preventivas. Guias simples sobre acessos, logins ou utilização de microfone e chat poderiam promover maior autonomia e reduzir a dependência de apoio constante. Paralelamente, impõe-se reforçar a formação contínua dos próprios formadores na área digital, garantindo que estes dispõem de competências atualizadas não apenas para apoiar os candidatos, mas também para explorar o potencial de novas ferramentas e metodologias emergentes.

Por fim, importa valorizar o papel do *feedback* enquanto prática, ancorada em critérios claros, que se pode assumir como importante no processo da autorregulação dos candidatos e promoção da sua progressiva autonomia.

Estas recomendações, em conjunto, respondem às fragilidades identificadas e alinham-se com os contributos da literatura, sublinhando a necessidade de uma abordagem mais integrada, preventiva e sustentável no domínio da capacitação digital.

Tal perspetiva reforça o carácter preventivo e sustentável das estratégias de intervenção, em consonância com os princípios de aprendizagem ao longo da vida e com os referenciais europeus para a competência digital (Redecker, 2017; Ilomäki et al., 2016).

## 7. Limitações da Investigação

Embora esta investigação, de natureza exploratória, procure sobretudo delinear pistas para um futuro aprofundamento do tema em apreço e tenha seguido os procedimentos metodológicos aplicáveis, os resultados obtidos poderão contribuir para uma reflexão sobre a temática, reconhecendo-se, contudo, as limitações que lhe são inerentes.

Uma primeira limitação prende-se com a dimensão reduzida da amostra, composta por apenas seis participantes, o que pode limitar a generalização dos resultados. Ainda assim, importa sublinhar que, no âmbito da investigação qualitativa, a “preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas antes a de compreender em que medida podem ser transferidos para outros contextos e sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 66).

Acresce que os dados se baseiam na autoavaliação e perceções dos formadores, podendo, por isso, refletir algum grau de subjetividade inerente à interpretação individual das experiências relatadas.

Por fim, destaca-se a influência do contexto organizacional, uma vez que as práticas e estratégias de capacitação digital podem variar consoante as políticas, recursos e dinâmicas de cada Centro Qualifica, condicionando, deste modo, a amplitude de algumas conclusões.

Reconhecem-se, assim, limitações inerentes à dimensão da amostra e ao caráter exploratório da investigação, as quais apontam para a pertinência de desenvolver estudos futuros que permitam ampliar a compreensão do fenómeno em diferentes qualificações e realidades organizacionais.

Reconhecem-se, assim, limitações inerentes à dimensão da amostra e ao caráter exploratório da investigação, as quais apontam para a pertinência de desenvolver estudos futuros que permitam ampliar a compreensão do fenómeno em diferentes qualificações e realidades organizacionais. Afigura-se igualmente relevante aprofundar a análise através da inclusão da perspetiva dos próprios candidatos, na dimensão da autoperceção relativamente às competências digitais que mobilizam no processo de RVCC, de modo a confrontar, complementar ou problematizar as perceções dos formadores.

## Bibliografia

- Alcoforado, L., Vieira, C. C., & Moio, I. (2017). Revisitando as políticas de educação e formação de adultos nos últimos 20 anos em Portugal. In T. Dantas, M. H. Laffin, & S. A. Agne (Orgs.), *Educação de jovens e adultos em debate. Pesquisa e formação* (pp. 17–40). Editora CRV.
- Alcoforado, L. (2012). Educação e formação de adultos em Portugal na actualidade: Um olhar a partir da investigação. *Revista Educação & Emprego*, 4, 14–19.
- Alcoforado, L. (2014). Reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais: Desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. *Trabalho & Educação*, 23(3), 13–30.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207–232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Artacho, E., Martínez, T., Torres, J. M., & Rodríguez–García, A.M. (2021). Competencia digital docente en educación de adultos: Un estudio en un contexto español. *Pixel–Bit. Revista de Medios y Educación*, 62, 209–234. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.89510>
- Barbier, J. M. (2018). *Savoirs, connaissances, capacités, compétences : une question sociale et politique ?* HAL Archives Ouvertes. <https://hal.science/hal-04019826>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, R. (2019). Emergência e transformações ocorridas nas políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais (RAE) em Portugal (1999–2017). *Revista Lusófona de Educação*, 42, Artigo e42. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle42.09>
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática* (3ª ed.). EDUCA.
- Castro, J. M. (1998). Do diploma à carteira pessoal de competências: Uma nova cartografia de oportunidades para itinerários profissionais imprevisíveis. In J. A. Leitão (Coord.), *Processos de reconhecimento e validação de competências*(pp. 11–28). Ministério da Educação.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 2, 21–34.

- Cavaco, C. (2018). El reconocimiento de aprendizajes adquiridos en la experiencia en la política de educación de los adultos en Portugal. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, (2), 40–44.
- Chen, Z., & Murphy, I. (2022). Domain and pedagogical competency and currency: A framework for capability development of adult educators. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), 273–293. <https://doi.org/10.1177/14779714221125494>
- Chen, Z., & Ramos, C. (2024). Work satisfaction of adult educators in Singapore: an empirical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(3), 594–618. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2049624>
- Chen, Z., Margarita, P. & Tangen, C. Adult educators as lifelong learners in Singapore: factors influencing lifelong learning participation and professional growth. *Asia Pacific Educ. Rev.* (2024). <https://doi.org/10.1007/s12564-024-10025-y>
- Chen, Z., Margarita, P. & Tangen, C. Adult educators as lifelong learners in Singapore: factors influencing lifelong learning participation and professional growth. *Asia Pacific Educ. Rev.* (2024). <https://doi.org/10.1007/s12564-024-10025-y>
- Chen, Z., Pavlova, M., & Ramos, C. (2021). A systematic approach to adult educators' professional development in Singapore: challenges and future developments. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 455–470. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1978006>
- Chitsa, T.M.T., Mwalemba, G. (2024). Motivations and Experiences of Recognition of Prior Learning Candidates in Information Systems Programmes. In: Van Rensburg, H.E., Snyman, D.P., Drevin, L., Drevin, G.R. (eds) *ICT Education. SACLA 2023. Communications in Computer and Information Science*, vol 1862. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-48536-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-48536-7_11)
- Conselho da União Europeia. (2018). Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2018/C 189/01). *Jornal Oficial da União Europeia*, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Correia, J. A. (2024). *Deambulações sobre educação: Escola, professores e ensino superior*. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Coscolluela, J. C. C. (2018). A set of patterns in adult education. In *Proceedings of the 23rd European Conference on Pattern Languages of Programs (EuroPLoP '18)* (Article 18, pp. 1–12). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3282308.3282327>

- Costa, F. A., Cruz, E., Viana, J., & Pereira, C. (2015). Literacia digital de adultos: Contributos para o desenvolvimento de dinâmicas de formação. *Atas do Seminário Internacional de Informática Educativa (SIIIE)*, 169-175. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2147.5602>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.). Artmed.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Decreto-Lei 74/91 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 34/1991, Série I-A de 1991-02-09. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/74/1991/02/09/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei 95/92 do Ministério do Emprego e da Segurança Social. Diário da República n.º 119/1992, Série I-A de 1992-05-23. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/95/1992/05/23/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei 387/99 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 227/1999, Série I-A de 1999-09-28. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/387/1999/09/28/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 208/2002 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 240/2002, Série I-A de 2002-10-17. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/208/2002/10/17/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 213/2006 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 208/2006, Série I de 2006-10-27. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/213/2006/10/27/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 396/2007 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Diário da República n.º 251/2007, Série I de 2007-12-31. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/396/2007/12/31/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 36/2012 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 33/2012, Série I de 2012-02-15. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/36/2012/02/15/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 14/2017 do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Diário da República n.º 19/2017, Série I de 2017-01-26. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14/2017/01/26/p/dre/pt/html>

- Decreto-Lei n.º 104/2025 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 175/2025, Série I de 2025-09-11. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/104/2025/09/11/p/dre/pt/html>
- Economou, A., Kyza, E. A., Georgiou, Y., Kapsalis, G., Gallagher, S., Galvin, C., Gonida, E., Hernandez Leo, D., Ilomäki, L., Lakkala, M., Moustakas, D., Papadopoulos, P. M., & Ruiz Garcia, A. (2024). *Using self-reflection to support teacher professional learning and development of their digital competence : a multi-case study using SELFIEforTEACHERS*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/5240021>
- Eynon, R. (2021). Becoming digitally literate: Reinstating an educational lens to digital skills policies for adults. *British Educational Research Journal*, 47, 146–162. <https://doi.org/10.1002/berj.3686>
- Gil, A. C. (1999) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas.
- Gil, A. C. (2002) *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4ª ed.) Atlas.
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K., & Taajamo, M. (2020). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, 117, 106672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M. et al. Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Educ Inf Technol* 21, 655–679 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Jõgi, L., & Gross, M. (2009). The professionalisation of adult educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 44(2), 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01380.x>
- Josso, M.C. (2008). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 115–126). EDUCA.
- Le Boterf, G. (2008). *Ingénierie et évaluation des compétences* (5ª ed.). Éditions d'Organisation.
- Lim, E. S. S., & Choy, S. (2025). Adult educators' practices to promote and facilitate social connectedness in online learning sessions. *International Journal of Lifelong Education*, 44(2), 168–185. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2432268>
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco, (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127–159).Porto Editora

- Lima, L. (1994). Inovação e mudança em educação de adultos: Aspectos organizacionais e da política educativa. In L. Lima (Org.), *Educação de adultos – Fórum, 1* (pp. 59–73). Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974–2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 31–60). EDUCA.
- Lima, L. C., Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 600–623. <https://doi.org/10.1590/198053144926>
- Lucas, M., Moreira, A., & Trindade, A. R. (2022). *DigComp 2.2: Quadro europeu de competência digital para cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes*. UA Editora. <https://doi.org/10.48528/4w7y-j586>
- Lucas, M., Moreira, A., & Costa, N. (2017). Quadro europeu de referência para a competência digital: subsídios para a sua compreensão e desenvolvimento. *Observatorio (OBS\*)*, 11(4). <https://doi.org/10.15847/obsOBS11420171172>
- Lüken-Klaßen, D., & Kötting, J. H. (2024). Nudging digitalisation: innovative methods to stimulate digital adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 43(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2356819>
- Machado, A., Monteiro, A., & Moreira, J. A. (2023). E-learning and digital technologies in lifelong learning in Portuguese prisons. In *2023 7th IEEE Congress on Information Science and Technology (CISST)* (pp. 483–491).
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto Editora.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1996) *Técnicas de Pesquisa* (3ª ed). Atlas.
- Matos, J. F. (2023). Interrogando a ideia de competência de um ponto de vista situado. In N. Pedro, C. Santos, & J. Mattar (Coords.), *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual* (pp. 156–168). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Mazurkiewicz, G. (2009), Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland. *European Journal of Education*, 44: 243–255. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01381.x>
- Moura, A., & Alcoforado, L. (2011). Potenciais contributos das teorias da atividade para os processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos profissionais. In *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 89–100). [https://doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8\\_8](https://doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8_8)

- Neimane, I. (2017). Standards and the reality in lifelong learning. In *ICERI2017 Proceedings* (pp. 2684–2690).
- Nuissl, E., Sava, S., & Farkas, É. (2024). Adult education in the European Union since 1993. *European Journal of Education*, 59, e12719. <https://doi.org/10.1111/ejed.12719>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation & Research Methods* (2<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.
- Pedro, A. I. (2015). *Tecnologias e competências do professor do ensino básico para o século XXI* [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/18408>
- Pereira, L. C., Falcão, N., & Mota, P. (1998). Reconhecimento e creditação de saberes – Estudo preliminar. In J. A. Leitão (Coord.), *Processos de reconhecimento e validação de competências* (pp. 29–101). Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Pineau, G. (1997). La reconnaissance des acquis: Des idées simples qui posent des problèmes complexes. In G. Pineau, B. Liétard, & M. Chaput (Eds.), *Reconnaître les acquis: Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 11–20). L'Harmattan.
- Pineau, G. (2024). Une histoire de vie professionnelle avec la reconnaissance des acquis, comme passages de frontières et de niveaux entre parcours, discours et dispositifs. *Revue Hybride de l'Éducation*, 8(3), 1–20. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1728>
- Pires, A. L. de O. (2009). Assessing, recognising and certifying non-formal and informal learning: A contribution to its understanding. *European Journal of Vocational Training*, 48, 4–11.
- Portaria n.º 1082-A/2001 dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Diário da República n.º 206/2001, 1º Suplemento, Série I-B de 2001-09-05. <https://data.dre.pt/eli/port/1082-a/2001/09/05/p/dre/pt/html>
- Portaria n.º 135-A/2013 dos Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República n.º 62/2013, 1º Suplemento, Série I de 2013-03-28. <https://data.dre.pt/eli/port/135-a/2013/03/28/p/dre/pt/html>
- Portaria n.º 232/2016 dos Ministérios da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Diário da República n.º 165/2016, Série I de 2016-08-29. <https://data.dre.pt/eli/port/232/2016/08/29/p/dre/pt/html>

- Portaria n.º 47/2017 dos Ministérios da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Diário da República n.º 23/2017, Série I de 2017-02-01. <https://data.dre.pt/eli/port/47/2017/02/01/p/dre/pt/html>
- Portaria n.º 61/2022 dos Ministérios da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Diário da República n.º 21/2022, Série I de 2022-01-31. <https://data.dre.pt/eli/port/61/2022/01/31/p/dre/pt/html>
- Portaria n.º 62/2022 dos Ministérios da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Diário da República n.º 21/2022, Série I de 2022-01-31. <https://data.dre.pt/eli/port/62/2022/01/31/p/dre/pt/html>
- Rahaju, A. (2017). Education and tiered training of early childhood educators: The application of andragogy principles. In *Proceedings of the 3rd NFE Conference on Lifelong Learning (NFE 2016)* (pp. 21-23). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/nfe-16.2017.6>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 160/1998: Série I-B de 1998-07-14. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/92/1998/07/14/p/dre/pt/html>
- Rodríguez-García, A.-M., Cardoso-Pulido, M.-J., De la Cruz-Campos, J.-C., & Martínez-Heredia, N. (2022). Communicating and collaborating with others through digital competence: A self-perception study based on teacher trainees' gender. *Education Sciences*, 12(8), 534. <https://doi.org/10.3390/educsci12080534>
- Santos, S., Lucas, M., & Bem-haja, P. (2022). Bridging the digital competence gap: Tell us what you need. In P. Kommers & M. Macedo (Eds.), *Proceedings of the International Conference ICT, Society and Human Beings 2022* (pp. 104-111). IADIS.
- Sava, S., & Lupou, R. (2009). The adult educator in Europe: Professionalisation challenges and the alternative of validation of learning outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 2227-2232. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.392>
- Selwyn, N., Williams, S., & Gorard, S. (2001). "E-establishing a Learning Society": the Use of the Internet to Attract Adults to Lifelong Learning in Wales. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(3), 205-219. <https://doi.org/10.1080/14703290110052302>
- Silva, M. C. V., & Garcia, C. M. (2019). The role of education in the world of work: Fostering learning organisations. *Journal of Siberian Federal University: Humanities & Social Sciences*, 12(2), 231-246. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0391>

- Tan, K. L., Loganathan, S. R., Pidani, R. R., Yeap, P. F., Ng, D. W. L., Chong, N. T. S., ... Yeo, M. M. L. (2025). Embracing imperfections: a predictive analysis of factors alleviating adult learners' digital learning stress on Singapore's lifelong learning journey. *Human Resource Development International*, 28(3), 371–392. <https://doi.org/10.1080/13678868.2024.2389029>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Xiaofang, B. (2021). Moving From Fragmented to Seamless Sense-Making in Blended Learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(3), 251–275. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.1>
- Yin, R.K. (2016) *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso
- Zikmund, W.G. (2000) *Business research methods* (5<sup>a</sup> ed.). The Dryden Press.

## Anexos

**Anexo A – Parecer da Comissão de Ética do Instituto de Educação da  
Universidade de Lisboa**

## COMISSÃO DE ÉTICA

### PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação de **Sandra Cristina dos Santos Dias**, estudante do curso de Mestrado em Educação e Formação, na Área de Especialidade de E-Learning e Formação a Distância, intitulado “Competências Digitais dos Candidatos em Processo de RVCC Profissional: Desafios e Estratégias na Perspectiva dos Formadores da Qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde”, considera que o mesmo respeita os princípios e orientações éticas para a investigação, conforme definidos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto.

Entre os aspetos valorizados, destaca-se a observância das seguintes diretrizes: prestação de informação clara aos participantes sobre o processo de recolha de dados; obtenção de consentimento informado; garantia de anonimato e confidencialidade dos participantes; utilização dos dados exclusivamente para fins de investigação; e proteção adequada dos dados ao longo do processo investigativo.

Em face do exposto, a Comissão delibera favoravelmente quanto à realização do projeto.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa,

13/05/2025

O membro da Comissão de Ética

Assinado por: Hélia Margarida Aparício Pintão de Oliveira  
Num. de identificação: 07320560  
Data: 2025.05.13.22:55:50+01'00'  
(Prof.<sup>a</sup> Doutora Hélia Oliveira)



## **Anexo B – Guião de entrevista estruturada a formadores**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**  
**Especialidade E-learning e Formação a Distância**

Sandra Cristina dos Santos Dias

Dissertação orientada pela Professora Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro

2025

## **Competências Digitais dos Candidatos em Processo de RVCC Profissional: Perspetivas e Estratégias dos Formadores da Qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde**

Esta entrevista faz parte de uma investigação académica desenvolvida no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação e Formação – Especialidade em E-Learning e Formação a Distância, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A investigação é orientada pela Professora Doutora Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro e tem como objetivo analisar as perceções dos formadores sobre as competências digitais dos candidatos no processo de RVCC Profissional da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde, bem como identificar estratégias utilizadas e oportunidades de melhoria.

A sua participação é **voluntária, anónima e confidencial**. Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins científicos e académicos, sendo tratados de forma ética e responsável, em conformidade com os princípios da investigação em Ciências da Educação.

Ao iniciar o preenchimento, está a **dar o seu consentimento informado** para a utilização das suas respostas no âmbito desta investigação. Pode, a qualquer momento, optar por não responder a alguma questão ou interromper a sua participação.

O tempo estimado de resposta é de **30 a 40 minutos**.

Agradeço, desde já, o seu contributo.

**Sandra Cristina dos Santos Dias**

Mestrado em Educação e Formação

Instituto de Educação – Universidade de Lisboa

## Perfil do Formador

---

**Idade**

**Género**

Feminino

Masculino

**Habilitações Académicas**

**Experiência profissional como formador/a (n.º de anos)**

**Indique a modalidade(s) em que é formador/a no Sistema Nacional de Qualificações**

Cursos de Aprendizagem

Cursos de Educação e Formação de Adultos

Formação Modular Certificada (Unidades de Formação de Curta Duração)

Processos de RVCC Profissional

**Experiência profissional específica como formador/a de RVCC Profissional (n.º de anos)**

**Possui formação profissional na área de Educação e Formação de Adultos, com foco no RVCC Profissional?**

Sim

Não

**Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada.**

**Possui formação específica em Formação a Distância?**

Sim

Não

**Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada**

**Qual o seu contexto de atuação (tipologia do Centro Qualifica, tipo de contrato)?**

**Exerce a atividade de formador a tempo inteiro ou concilia com outra atividade profissional?**

A tempo inteiro

Conciliação com outra atividade profissional

**Se concilia com outra atividade profissional, indique qual ou quais.**

## Experiência no Processo de RVCC Profissional TAS

---

Há quanto tempo trabalha com processos de RVCC Profissional da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde?

Pode descrever brevemente o seu papel no processo de RVCC Profissional?

A sua forma de intervir no processo teve alterações ao longo da sua experiência, no que respeita à forma de organização (presencial, b-learning, e-learning)?

Como tem sido a sua experiência no desenvolvimento de processos com o recurso a ferramentas digitais?

## Autoperceção das Competências Digitais no Desenvolvimento do Processo de RVCC Profissional

---

Áreas de competência do Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp)



Como avalia o seu nível de competência digital nas áreas do DigiComp (literacia da informação, comunicação digital, criação de conteúdos, segurança digital, resolução de problemas)?

	Básico	Intermédio	Avançado	Altamente especializado
Literacia de informação e de dados				
Comunicação e colaboração				
Criação de conteúdo digital				
Segurança				
Resolução de problemas				

Em que áreas sente maior confiança? E quais considera mais desafiantes? (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas)

Quais as ferramentas e plataformas digitais que utiliza com mais frequência no acompanhamento dos candidatos? Há alguma que gostaria de aprofundar melhor?

Como tem desenvolvido as suas próprias competências digitais ao longo do tempo? Já frequentou alguma formação específica nesta área?

De que forma as suas competências digitais contribuem para o apoio que presta aos candidatos no desenvolvimento das suas próprias competências?

Sente que existe apoio institucional adequado para o desenvolvimento das competências digitais dos formadores? Que tipo de suporte ou formação adicional poderia ser útil para si?

## Percepções sobre as Competências Digitais dos Candidatos

Áreas de competência do Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp)



Como avalia, de forma geral, o nível de competências digitais dos candidatos no processo de RVCC Profissional? Em quais das cinco áreas do DigiComp (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) os candidatos demonstram maior e menor domínio?

Identifica variações significativas nas competências digitais dos candidatos? Essas diferenças estão relacionadas com fatores como idade, experiência profissional, nível de escolaridade ou acesso à tecnologia?

Quais são as dificuldades digitais mais frequentes que os candidatos enfrentam ao longo do processo? Essas dificuldades estão mais associadas à pesquisa e gestão da informação, à comunicação online, à criação de conteúdos digitais ou à utilização segura e crítica das tecnologias? Pode dar exemplos concretos?

De que forma essas dificuldades impactam a participação dos candidatos no processo de certificação? Em que momentos do percurso (por exemplo, construção do portefólio, utilização de plataformas digitais, comunicação com formadores) essas dificuldades se tornam mais evidentes?

## **Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital**

---

**Que estratégias utiliza para apoiar os candidatos com dificuldades digitais no processo de RVCC Profissional? Em que momentos do percurso considera que esse apoio é mais necessário?**

**Como promove o desenvolvimento da literacia da informação e dos dados nos candidatos? De que forma os apoia na pesquisa, seleção e avaliação de informação relevante para integração no portefólio? (DigiComp: Área 1 – Literacia de informação e de dados)**

**Que abordagens utiliza para incentivar a comunicação e colaboração digital dos candidatos? Quais são os principais desafios na utilização de plataformas digitais para comunicação e partilha de conteúdos? (DigiComp: Área 2 – Comunicação e colaboração)**

**Como orienta os candidatos na criação de conteúdos digitais necessários para o portefólio de certificação? Quais são os principais desafios que os candidatos enfrentam neste processo? (DigiComp: Área 3 – Criação de conteúdo digital)**

**De que forma sensibiliza os candidatos para a importância da segurança digital (exemplo: proteção de dados pessoais, uso seguro de plataformas online)? Considera esta uma área particularmente desafiante para os candidatos? Se sim, porquê? (DigiComp: Área 4 – Segurança)**

**De que forma apoia os candidatos na superação de dificuldades técnicas ao longo do processo de RVCC? Pode dar exemplos, como dificuldades no acesso às sessões, utilização do microfone e da câmara, ou partilha de documentos? (DigiComp: Área 5 – Resolução de problemas)**

**Que tipos de recursos digitais utiliza no desenvolvimento do processo? Pode dar exemplos concretos e explicar os seus efeitos na motivação e desenvolvimento dos candidatos?**

**De que forma aborda a relevância da capacitação digital e a transferência de competências digitais para o contexto profissional na área da Saúde?**

**Que estratégias e recursos complementares sugere para o desenvolvimento das competências digitais? Pode dar exemplos concretos?**

**Na sua relação com os candidatos, até que ponto considera importante a partilha de feedback personalizado e específico sobre o desempenho digital dos candidatos?**

## Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital

---

Que melhorias poderiam ser implementadas no apoio à capacitação digital dos candidatos?

Na sua opinião, que aspetos da capacitação digital dependem exclusivamente dos formadores e quais estão condicionados por fatores estruturais ou organizacionais?

Que recursos ou ferramentas poderiam facilitar esse processo?

Considera que os formadores necessitam de mais formação nesta área?

Sim

Não

Se respondeu sim na questão anterior, que conteúdos e formatos de formação (presencial, online, workshops práticos) seriam mais adequados?

## Outros contributos

---

Existe algum aspeto relevante sobre a capacitação digital no processo de RVCC que ainda não foi abordado e que considera importante referir?

Gostaria de partilhar alguma experiência ou reflexão adicional que considere relevante para esta investigação?

## **Anexo C - Respostas dos formadores**

**F1** – Carimbo de data/hora – 27/05/2025 21:32:41

Idade – 57

Género

- Feminino
- Masculino

Habilitações Académicas – nível IV

Experiência profissional como formador/a (n.º de anos) – 35

Indique a modalidade(s) em que é formador/a no Sistema Nacional de Qualificações

- Cursos de Aprendizagem
- Cursos de Educação e Formação de Adultos
- Formação Modular Certificada (Unidades de Formação de Curta Duração)
- Processos de RVCC Profissional

Experiência profissional específica como formador/a de RVCC Profissional (n.º de anos) – 3

Possui formação profissional na área de Educação e Formação de Adultos, com foco no RVCC Profissional?

- Sim
- Não

Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada.

Possui formação específica em Formação a Distância?

- Sim
- Não

Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada – Formador à distância 25 horas

Qual o seu contexto de atuação (tipologia do Centro Qualifica, tipo de contrato)? Prestador de serviços

Exerce a atividade de formador a tempo inteiro ou concilia com outra atividade profissional?

- A tempo inteiro
- Conciliação com outra atividade profissional

Se concilia com outra atividade profissional, indique qual ou quais – Técnico Auxiliar de Saúde e Dirigente Sindical

## Experiência no Processo de RVCC Profissional TAS

---

Há quanto tempo trabalha com processos de RVCC Profissional da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde? 3

Pode descrever brevemente o seu papel no processo de RVCC Profissional? Leciono todas as 14 UFCD's; oriento os formandos na elaboração dos seus portfolios; participo em sessões de júri.

A sua forma de intervir no processo teve alterações ao longo da sua experiência, no que respeita à forma de organização (presencial, b-learning, e-learning)? Evoluiu precisamente de presencial para b-learning e finalmente para e-learning.

Como tem sido a sua experiência no desenvolvimento de processos com o recurso a ferramentas digitais? Tem sido agradável, no entanto defendo que a plataforma de trabalho e e-learning devia ser apenas uma e que fosse comum a todas as entidades formadoras.

## Autoperceção das Competências Digitais no Desenvolvimento do Processo de RVCC Profissional

---

Como avalia o seu nível de competência digital nas áreas do DigiComp (literacia da informação, comunicação digital, criação de conteúdos, segurança digital, resolução de problemas)?

	Básico	Intermédio	Avançado	Altamente especializado
Literacia de informação e de dados			X	
Comunicação e colaboração			X	
Criação de conteúdo digital			X	
Segurança			X	
Resolução de problemas			X	

Em que áreas sente maior confiança? E quais considera mais desafiantes? (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) Comunicação e colaboração.

Quais as ferramentas e plataformas digitais que utiliza com mais frequência no acompanhamento dos candidatos? Há alguma que gostaria de aprofundar melhor? Moodle.

Como tem desenvolvido as suas próprias competências digitais ao longo do tempo? Já frequentou alguma formação específica nesta área? Comecei nesta e noutras plataformas a aprender de forma autodidata, mas acabei por aprender a trabalhar com ela durante a formação de formadores à distância que frequentei. Curiosamente por ter entregue o meu trabalho final uma semana fora do prazo, não me foi dada a certificação...

De que forma as suas competências digitais contribuem para o apoio que presta aos candidatos no desenvolvimento das suas próprias competências? Desde que a plataforma seja acessível às

minhas competências digitais, adapto-me facilmente a qualquer dessas plataformas, pelo que considero também fácil ajudar os candidatos a desenvolverem as suas próprias competências.

**Sente que existe apoio institucional adequado para o desenvolvimento das competências digitais dos formadores? Que tipo de suporte ou formação adicional poderia ser útil para si? Existe alguma oferta diria até grande oferta por parte de empresas de formação privada cujas formações são pagas por quem as frequenta, no entanto acho que as escolas públicas podiam e deviam oferecer essa mesma formação de forma grátis.**

## **Perceções sobre as Competências Digitais dos Candidatos**

---

**Como avalia, de forma geral, o nível de competências digitais dos candidatos no processo de RVCC Profissional? Em quais das cinco áreas do DigiComp (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) os candidatos demonstram maior e menor domínio? Quando se fala de candidatos com uma faixa etária posterior aos 60 anos, dá um pouco de trabalho a ajudá-los a trabalhar com estas ferramentas, no entanto se falarmos de uma faixa etária mais nova, onde as competências digitais acabam por ter feito parte do seu crescimento, torna-se bastante fácil.**

**Identifica variações significativas nas competências digitais dos candidatos? Essas diferenças estão relacionadas com fatores como idade, experiência profissional, nível de escolaridade ou acesso à tecnologia? Sem dúvida como respondi anteriormente a idade dos candidatos em processos de RVCC está intimamente relacionada com o nível de escolaridade e com as suas competências digitais.**

**Quais são as dificuldades digitais mais frequentes que os candidatos enfrentam ao longo do processo? Essas dificuldades estão mais associadas à pesquisa e gestão da informação, à comunicação online, à criação de conteúdos digitais ou à utilização segura e crítica das tecnologias? Pode dar exemplos concretos? Terem desconhecimento e não saberem tirar partido das ferramentas do office: tabelas, parametrizações, não saberem trabalhar com imagens por exemplo trabalhar imagens dentro do Word ou mesmo do Publisher, não saber animar uma apresentação em Power Point.**

**De que forma essas dificuldades impactam a participação dos candidatos no processo de certificação? Em que momentos do percurso (por exemplo, construção do portefólio, utilização de plataformas digitais, comunicação com formadores) essas dificuldades se tornam mais evidentes? Precisamente na construção dos portfolios e quando lhes pedimos uma apresentação em Power Point; Insisto na falta de conhecimentos para a parametrização de textos e no desconhecimento de coisas tão básicas como modificar os fundos das apresentações ou simplesmente replicá-las para todas as frames.**

## **Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital**

---

**Que estratégias utiliza para apoiar os candidatos com dificuldades digitais no processo de RVCC Profissional? Em que momentos do percurso considera que esse apoio é mais necessário? Após ter**

identificado os candidatos com mais dificuldades tento promover uma sessão com eles, sendo que eu próprio demonstro e explico como fazer e dou-lhes pequenos exercícios para que eles possam aprender; Normalmente este processo é logo no início, até como uma forma deles não desmotivarem.

**Como promove o desenvolvimento da literacia da informação e dos dados nos candidatos? De que forma os apoia na pesquisa, seleção e avaliação de informação relevante para integração no portefólio? (DigiComp: Área 1 – Literacia de informação e de dados)**

Promovo o seu desenvolvimento precisamente efetuando eu essa busca de informação dando-lhes exemplos fora da área de atuação e ajudando-os a sublinhar a matéria mais importante para evitar a tentação da cópia. Tento sempre fazê-los compreender a melhor técnica de apenas aproveitarem apenas o que é importante e deixarem de lado o que é acessório e sem valor efetivo.

**Que abordagens utiliza para incentivar a comunicação e colaboração digital dos candidatos? Quais são os principais desafios na utilização de plataformas digitais para comunicação e partilha de conteúdos? (DigiComp: Área 2 – Comunicação e colaboração)** Tento fazer-lhes ver que as diferentes formas de comunicação digital estão ao alcance de todos e que todas elas são de extrema importância não só para atingir os objetivos do processo mas acima de tudo que são de extrema importância para o seu dia-a-dia no trabalho / emprego de cada um.

**Como orienta os candidatos na criação de conteúdos digitais necessários para o portefólio de certificação? Quais são os principais desafios que os candidatos enfrentam neste processo? (DigiComp: Área 3 – Criação de conteúdo digital)** Começo por perceber qual o nível de literacia digital de cada um por forma a criar para cada um deles uma forma adaptada e quase pessoal de levar por diante e até ao fim o seu trabalho na elaboração do seu portfolio.

**De que forma sensibiliza os candidatos para a importância da segurança digital (exemplo: proteção de dados pessoais, uso seguro de plataformas online)? Considera esta uma área particularmente desafiante para os candidatos? Se sim, porquê? (DigiComp: Área 4 – Segurança)** A segurança digital é um aspeto deveras importante, principalmente quando falamos de candidatos com pouca literacia digital, uma vez que a sua "ingenuidade" é já por si um fator enorme de risco. Muitas vezes dou-lhes exemplos daquilo que já aconteceu com colegas e acima de tudo chamo-os à atenção para o perigo de aceder dentro dos sistemas informáticos dentro das instituições onde trabalham e o risco que aceder a sites duvidosos ou a simples abertura de um anexo ou ainda ao acederem a um qualquer endereço pode significar danos irreparáveis para com o equipamento utilizado.

**De que forma apoia os candidatos na superação de dificuldades técnicas ao longo do processo de RVCC? Pode dar exemplos, como dificuldades no acesso às sessões, utilização do microfone e da câmara, ou partilha de documentos? (DigiComp: Área 5 – Resolução de problemas)** Recorro quase sempre a mim a fazer o exemplo para que eles consigam fazer depois o que lhes transmiti.

**Que tipos de recursos digitais utiliza no desenvolvimento do processo? Pode dar exemplos concretos e explicar os seus efeitos na motivação e desenvolvimento dos candidatos?** Maioritariamente, senão sempre, recorro à partilha de écran ao mesmo tempo que explico o que estou a fazer.

**De que forma aborda a relevância da capacitação digital e a transferência de competências digitais para o contexto profissional na área da Saúde?** Na área de TAS esta importância não é muito importante, mas o simples facto de terem de aceder às suas escalas, ao seu recibo de vencimento, ao pedido de trocas, à verificação da sua assiduidade terem de ser feita com o recurso a meios informáticos, é relevante o suficiente para os motivar a adquirir esses conhecimentos.

**Que estratégias e recursos complementares sugere para o desenvolvimento das competências digitais? Pode dar exemplos concretos?** A existência de em cada serviço existir sem qualquer outro fim de pelo menos um meio informático para que eles possam ter acesso aos exemplos que enunciei anteriormente. Na prática o computador que deveria servir para esse fim, acaba por ser usado / ocupado por outros profissionais, além disso é normal ouvir críticas de superiores por eles estarem a aceder ao computador em vez de estarem a executar outro tipo de tarefas...

**Na sua relação com os candidatos, até que ponto considera importante a partilha de feedback personalizado e específico sobre o desempenho digital dos candidatos?** Essa partilha permite um feedback efetivo que sem dúvida deverá contribuir para que o desempenho deles possa ser melhorado.

## **Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital**

---

**Que melhorias poderiam ser implementadas no apoio à capacitação digital dos candidatos?** Eventualmente começar por uma análise de necessidades de cada um e começar por uma UFCD de 25 horas no sentido de suprimir as carências detetadas.

**Na sua opinião, que aspetos da capacitação digital dependem exclusivamente dos formadores e quais estão condicionados por fatores estruturais ou organizacionais?** A capacitação digital por parte do formador deveria resumir-se a que as ações de formação fluíssem de forma simples, a realidade é que as diferentes capacidades de cada candidato acabam por ser o maior entrave e o maior condicionamento à melhor fluência das sessões, a maioria das vezes nem são os fatores estruturais ou organizacionais.

**Que recursos ou ferramentas poderiam facilitar esse processo?** Como disse anteriormente a formação de UFCD's não só para os candidatos como também dos formadores, e sem dúvida existir uma uniformização nas ferramentas das várias plataformas.

**Considera que os formadores necessitam de mais formação nesta área?**

- Sim
- Não

**Se respondeu sim na questão anterior, que conteúdos e formatos de formação (presencial, online, workshops práticos) seriam mais adequados?** Eu sempre privilegiei a formação presencial mas na realidade todos sabemos que a formação online é eficaz e claro que os workshops práticos serão sempre bem-vindos.

## Outros contributos

---

**Existe algum aspeto relevante sobre a capacitação digital no processo de RVCC que ainda não foi abordado e que considera importante referir? Já falei dele e resume-se a uma coisa muito simples: UNIFORMIZAÇÃO das várias plataformas.**

**Gostaria de partilhar alguma experiência ou reflexão adicional que considere relevante para esta investigação? Porque não a proposta para a elaboração de um conjunto de normas para serem comuns a todas as plataformas de e-learning?**

**F2** – Carimbo de data/hora – 28/05/2025 14:45:37

Idade – 47

**Género**

- Feminino
- Masculino

**Habilitações Académicas** – Mestrado

**Experiência profissional como formador/a (n.º de anos)** – 24

**Indique a modalidade(s) em que é formador/a no Sistema Nacional de Qualificações**

- Cursos de Aprendizagem
- Cursos de Educação e Formação de Adultos
- Formação Modular Certificada (Unidades de Formação de Curta Duração)
- Processos de RVCC Profissional

**Experiência profissional específica como formador/a de RVCC Profissional (n.º de anos)** – 5

**Possui formação profissional na área de Educação e Formação de Adultos, com foco no RVCC Profissional?**

- Sim
- Não

**Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada. ---**

**Possui formação específica em Formação a Distância?**

- Sim
- Não

**Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada – Formador Profissional de Formação de E-Formação e Moodle**

**Qual o seu contexto de atuação (tipologia do Centro Qualifica, tipo de contrato)?** Recibos Verdes

**Exerce a atividade de formador a tempo inteiro ou concilia com outra atividade profissional?**

- A tempo inteiro
- Conciliação com outra atividade profissional

**Se concilia com outra atividade profissional, indique qual ou quais – Enfermeiro**

## Experiência no Processo de RVCC Profissional TAS

Há quanto tempo trabalha com processos de RVCC Profissional da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde? 5

Pode descrever brevemente o seu papel no processo de RVCC Profissional? Formador / Avaliador / Júri

A sua forma de intervir no processo teve alterações ao longo da sua experiência, no que respeita à forma de organização (presencial, b-learning, e-learning)? Sim

Como tem sido a sua experiência no desenvolvimento de processos com o recurso a ferramentas digitais? Boa

## Autoperceção das Competências Digitais no Desenvolvimento do Processo de RVCC Profissional

Como avalia o seu nível de competência digital nas áreas do DigiComp (literacia da informação, comunicação digital, criação de conteúdos, segurança digital, resolução de problemas)?

	Básico	Intermédio	Avançado	Altamente especializado
Literacia de informação e de dados			x	
Comunicação e colaboração			x	
Criação de conteúdo digital			x	
Segurança			x	
Resolução de problemas			x	

Em que áreas sente maior confiança? E quais considera mais desafiantes? (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) Confiança: Comunicação e colaboração / Dificuldade: Segurança

Quais as ferramentas e plataformas digitais que utiliza com mais frequência no acompanhamento dos candidatos? Há alguma que gostaria de aprofundar melhor? Utilizo: Teams / Aprofundar: Moodle

Como tem desenvolvido as suas próprias competências digitais ao longo do tempo? Já frequentou alguma formação específica nesta área? Sim

De que forma as suas competências digitais contribuem para o apoio que presta aos candidatos no desenvolvimento das suas próprias competências? Melhoria da qualidade.

Sente que existe apoio institucional adequado para o desenvolvimento das competências digitais dos formadores? Que tipo de suporte ou formação adicional poderia ser útil para si? Não.

## Percepções sobre as Competências Digitais dos Candidatos

---

Como avalia, de forma geral, o nível de competências digitais dos candidatos no processo de RVCC Profissional? Em quais das cinco áreas do DigiComp (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) os candidatos demonstram maior e menor domínio? Não. Os formandos dominam pouco estas áreas

Identifica variações significativas nas competências digitais dos candidatos? Essas diferenças estão relacionadas com fatores como idade, experiência profissional, nível de escolaridade ou acesso à tecnologia? Sim

Quais são as dificuldades digitais mais frequentes que os candidatos enfrentam ao longo do processo? Essas dificuldades estão mais associadas à pesquisa e gestão da informação, à comunicação online, à criação de conteúdos digitais ou à utilização segura e crítica das tecnologias? Pode dar exemplos concretos? Utilização de instrumentos básicos

De que forma essas dificuldades impactam a participação dos candidatos no processo de certificação? Em que momentos do percurso (por exemplo, construção do portefólio, utilização de plataformas digitais, comunicação com formadores) essas dificuldades se tornam mais evidentes? Maior dificuldade na construção do portefólio

## Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital

---

Que estratégias utiliza para apoiar os candidatos com dificuldades digitais no processo de RVCC Profissional? Em que momentos do percurso considera que esse apoio é mais necessário? Apoio presencial

Como promove o desenvolvimento da literacia da informação e dos dados nos candidatos? De que forma os apoia na pesquisa, seleção e avaliação de informação relevante para integração no portefólio? (DigiComp: Área 1 – Literacia de informação e de dados) Apoio presencial

Que abordagens utiliza para incentivar a comunicação e colaboração digital dos candidatos? Quais são os principais desafios na utilização de plataformas digitais para comunicação e partilha de conteúdos? (DigiComp: Área 2 – Comunicação e colaboração) Pequenos trabalhos de desenvolvimento de estratégias

Como orienta os candidatos na criação de conteúdos digitais necessários para o portefólio de certificação? Quais são os principais desafios que os candidatos enfrentam neste processo? (DigiComp: Área 3 – Criação de conteúdo digital) Pequenos trabalhos de desenvolvimento de estratégias

De que forma sensibiliza os candidatos para a importância da segurança digital (exemplo: proteção de dados pessoais, uso seguro de plataformas online)? Considera esta uma área particularmente desafiante para os candidatos? Se sim, porquê? (DigiComp: Área 4 – Segurança) Abordagem direta

De que forma apoia os candidatos na superação de dificuldades técnicas ao longo do processo de RVCC? Pode dar exemplos, como dificuldades no acesso às sessões, utilização do microfone e da câmara, ou partilha de documentos? (DigiComp: Área 5 – Resolução de problemas) Grupo no WhatsApp

Que tipos de recursos digitais utiliza no desenvolvimento do processo? Pode dar exemplos concretos e explicar os seus efeitos na motivação e desenvolvimento dos candidatos? Grupo no WhatsApp

De que forma aborda a relevância da capacitação digital e a transferência de competências digitais para o contexto profissional na área da Saúde? Abordagem direta

Que estratégias e recursos complementares sugere para o desenvolvimento das competências digitais? Pode dar exemplos concretos? Capacitação em competências digitais básicas

Na sua relação com os candidatos, até que ponto considera importante a partilha de feedback personalizado e específico sobre o desempenho digital dos candidatos? Muito importante

## Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital

---

Que melhorias poderiam ser implementadas no apoio à capacitação digital dos candidatos? Formação específica

Na sua opinião, que aspetos da capacitação digital dependem exclusivamente dos formadores e quais estão condicionados por fatores estruturais ou organizacionais? Nenhum depende exclusivamente dos formadores

Que recursos ou ferramentas poderiam facilitar esse processo? Formação específica

Considera que os formadores necessitam de mais formação nesta área?

- Sim
- Não

Se respondeu sim na questão anterior, que conteúdos e formatos de formação (presencial, online, workshops práticos) seriam mais adequados? Qualquer formato, com preferência pelo presencial

## Outros contributos

---

Existe algum aspeto relevante sobre a capacitação digital no processo de RVCC que ainda não foi abordado e que considera importante referir? Não

Gostaria de partilhar alguma experiência ou reflexão adicional que considere relevante para esta investigação? Não

**F3** – Carimbo de data/hora – 28/05/2025 14:45:37

Idade – 39

**Género**

- Feminino
- Masculino

**Habilitações Académicas** – Licenciatura

**Experiência profissional como formador/a (n.º de anos)** – 13

**Indique a modalidade(s) em que é formador/a no Sistema Nacional de Qualificações**

- Cursos de Aprendizagem
- Cursos de Educação e Formação de Adultos
- Formação Modular Certificada (Unidades de Formação de Curta Duração)
- Processos de RVCC Profissional

**Experiência profissional específica como formador/a de RVCC Profissional (n.º de anos)** – 2

**Possui formação profissional na área de Educação e Formação de Adultos, com foco no RVCC Profissional?**

- Sim
- Não

**Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada. Inteligência Artificial em contexto formativo**

**Possui formação específica em Formação a Distância?**

- Sim
- Não

**Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada – E-formador**

**Qual o seu contexto de atuação (tipologia do Centro Qualifica, tipo de contrato)? Prestação de serviços**

**Exerce a atividade de formador a tempo inteiro ou concilia com outra atividade profissional?**

- A tempo inteiro
- Conciliação com outra atividade profissional

**Se concilia com outra atividade profissional, indique qual ou quais – Enfermagem**

## Experiência no Processo de RVCC Profissional TAS

---

Há quanto tempo trabalha com processos de RVCC Profissional da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde? 2

Pode descrever brevemente o seu papel no processo de RVCC Profissional? Formadora

A sua forma de intervir no processo teve alterações ao longo da sua experiência, no que respeita à forma de organização (presencial, b-learning, e-learning)? Sim

Como tem sido a sua experiência no desenvolvimento de processos com o recurso a ferramentas digitais? Positiva, podem ser aliados na forma de organizar e ministrar conteúdos

## Autoperceção das Competências Digitais no Desenvolvimento do Processo de RVCC Profissional

---

Como avalia o seu nível de competência digital nas áreas do DigiComp (literacia da informação, comunicação digital, criação de conteúdos, segurança digital, resolução de problemas)?

	Básico	Intermédio	Avançado	Altamente especializado
Literacia de informação e de dados		x		
Comunicação e colaboração			x	
Criação de conteúdo digital			x	
Segurança			x	
Resolução de problemas			x	

Em que áreas sente maior confiança? E quais considera mais desafiantes? (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) Comunicação e colaboração

Quais as ferramentas e plataformas digitais que utiliza com mais frequência no acompanhamento dos candidatos? Há alguma que gostaria de aprofundar melhor? Moodle, Teams, Google

Como tem desenvolvido as suas próprias competências digitais ao longo do tempo? Já frequentou alguma formação específica nesta área? Com formação especializada

De que forma as suas competências digitais contribuem para o apoio que presta aos candidatos no desenvolvimento das suas próprias competências? Dão maior suporte e segurança

Sente que existe apoio institucional adequado para o desenvolvimento das competências digitais dos formadores? Que tipo de suporte ou formação adicional poderia ser útil para si? Não.

## Perceções sobre as Competências Digitais dos Candidatos

---

Como avalia, de forma geral, o nível de competências digitais dos candidatos no processo de RVCC Profissional? Em quais das cinco áreas do DigiComp (literacia de informação e de dados,

comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) os candidatos demonstram maior e menor domínio? Apresentam dificuldades em todas as áreas do DigComp. Por norma tem grandes dificuldades na utilização de tecnologias.

Identifica variações significativas nas competências digitais dos candidatos? Essas diferenças estão relacionadas com fatores como idade, experiência profissional, nível de escolaridade ou acesso à tecnologia? Sim, nota-se bastante. Os candidatos mais velhos, por norma têm maior dificuldade.

Quais são as dificuldades digitais mais frequentes que os candidatos enfrentam ao longo do processo? Essas dificuldades estão mais associadas à pesquisa e gestão da informação, à comunicação online, à criação de conteúdos digitais ou à utilização segura e crítica das tecnologias? Pode dar exemplos concretos? Têm dificuldade em aceder às plataformas, em fazer pesquisa na web e em criar conteúdos.

De que forma essas dificuldades impactam a participação dos candidatos no processo de certificação? Em que momentos do percurso (por exemplo, construção do portefólio, utilização de plataformas digitais, comunicação com formadores) essas dificuldades se tornam mais evidentes? Acabam por diminuir a motivação do candidato, prejudicando a sua participação.

## **Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital**

---

Que estratégias utiliza para apoiar os candidatos com dificuldades digitais no processo de RVCC Profissional? Em que momentos do percurso considera que esse apoio é mais necessário? Tento apoiar na pesquisa na web e na criação de conteúdos.

Como promove o desenvolvimento da literacia da informação e dos dados nos candidatos? De que forma os apoia na pesquisa, seleção e avaliação de informação relevante para integração no portefólio? (DigiComp: Área 1 – Literacia de informação e de dados) Apoio na pesquisa, cedo material e acompanhamento a criação de conteúdos.

Que abordagens utiliza para incentivar a comunicação e colaboração digital dos candidatos? Quais são os principais desafios na utilização de plataformas digitais para comunicação e partilha de conteúdos? (DigiComp: Área 2 – Comunicação e colaboração) Tento aumentar a sua motivação de forma a permanecerem no processo.

Como orienta os candidatos na criação de conteúdos digitais necessários para o portefólio de certificação? Quais são os principais desafios que os candidatos enfrentam neste processo? (DigiComp: Área 3 – Criação de conteúdo digital) Cedo material e acompanhamento a criação de conteúdo.

De que forma sensibiliza os candidatos para a importância da segurança digital (exemplo: proteção de dados pessoais, uso seguro de plataformas online)? Considera esta uma área particularmente desafiante para os candidatos? Se sim, porquê? (DigiComp: Área 4 – Segurança) Tento demonstrar a importância de manter a segurança dos dados e evidenciar os perigos.

De que forma apoia os candidatos na superação de dificuldades técnicas ao longo do processo de RVCC? Pode dar exemplos, como dificuldades no acesso às sessões, utilização do microfone e da câmara, ou partilha de documentos? (DigiComp: Área 5 – Resolução de problemas) Tento resolver os problemas no momento.

Que tipos de recursos digitais utiliza no desenvolvimento do processo? Pode dar exemplos concretos e explicar os seus efeitos na motivação e desenvolvimento dos candidatos? Plataformas informáticas.

De que forma aborda a relevância da capacitação digital e a transferência de competências digitais para o contexto profissional na área da Saúde? Tento reforçar a importância das novas tecnologias no processo e em todos os aspetos da vida diária.

Que estratégias e recursos complementares sugere para o desenvolvimento das competências digitais? Pode dar exemplos concretos? Cursos prévios de formação em informática.

Na sua relação com os candidatos, até que ponto considera importante a partilha de feedback personalizado e específico sobre o desempenho digital dos candidatos? Muito importante

## Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital

---

Que melhorias poderiam ser implementadas no apoio à capacitação digital dos candidatos?  
Reforço da formação

Na sua opinião, que aspetos da capacitação digital dependem exclusivamente dos formadores e quais estão condicionados por fatores estruturais ou organizacionais? As apresentações da formação complementar.

Que recursos ou ferramentas poderiam facilitar esse processo? Utilização de plataformas mais intuitivas

Considera que os formadores necessitam de mais formação nesta área?

- Sim
- Não

Se respondeu sim na questão anterior, que conteúdos e formatos de formação (presencial, online, workshops práticos) seriam mais adequados? Online

## Outros contributos

---

Existe algum aspeto relevante sobre a capacitação digital no processo de RVCC que ainda não foi abordado e que considera importante referir? Não

Gostaria de partilhar alguma experiência ou reflexão adicional que considere relevante para esta investigação? Não

**F4** – Carimbo de data/hora – 05/06/2025 04:16:50

Idade – 43

Género

- Feminino
- Masculino

Habilitações Académicas – Licenciatura

Experiência profissional como formador/a (n.º de anos) – 10

Indique a modalidade(s) em que é formador/a no Sistema Nacional de Qualificações

- Cursos de Aprendizagem
- Cursos de Educação e Formação de Adultos
- Formação Modular Certificada (Unidades de Formação de Curta Duração)
- Processos de RVCC Profissional

Experiência profissional específica como formador/a de RVCC Profissional (n.º de anos) – 3

Possui formação profissional na área de Educação e Formação de Adultos, com foco no RVCC Profissional?

- Sim
- Não

Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada. ---

Possui formação específica em Formação a Distância?

- Sim
- Não

Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada – E-formador

Qual o seu contexto de atuação (tipologia do Centro Qualifica, tipo de contrato)? Prestação de serviços

Exerce a atividade de formador a tempo inteiro ou concilia com outra atividade profissional?

- A tempo inteiro
- Conciliação com outra atividade profissional

Se concilia com outra atividade profissional, indique qual ou quais – Enfermagem

## Experiência no Processo de RVCC Profissional TAS

---

Há quanto tempo trabalha com processos de RVCC Profissional da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde? 3

Pode descrever brevemente o seu papel no processo de RVCC Profissional? Neste âmbito leciono as 14 UC em Formação complementar, valido às competências, realizo orientação de portefólios e preparo os candidatos para a prova de júri

A sua forma de intervir no processo teve alterações ao longo da sua experiência, no que respeita à forma de organização (presencial, b-learning, e-learning)? Sim, primeiros processos foram presenciais e posteriormente passaram a ser à distância (b-learning ou e-learning) pela diversidade de proveniências dos candidatos

Como tem sido a sua experiência no desenvolvimento de processos com o recurso a ferramentas digitais? A minha experiência tem sido positiva, tendo sido fundamental a formação que frequentei de formador à distância na qual conheci, entre outros aspetos, diversas ferramentas que têm sido fundamentais no processo rvcc

## Autoperceção das Competências Digitais no Desenvolvimento do Processo de RVCC Profissional

---

Como avalia o seu nível de competência digital nas áreas do DigiComp (literacia da informação, comunicação digital, criação de conteúdos, segurança digital, resolução de problemas)?

	Básico	Intermédio	Avançado	Altamente especializado
Literacia de informação e de dados		x		
Comunicação e colaboração			x	
Criação de conteúdo digital			x	
Segurança			x	
Resolução de problemas			x	

Em que áreas sente maior confiança? E quais considera mais desafiantes? (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) Sinto confiança na comunicação e colaboração mas a área que considero mais desafiante é a criação de conteúdo digital.

Quais as ferramentas e plataformas digitais que utiliza com mais frequência no acompanhamento dos candidatos? Há alguma que gostaria de aprofundar melhor? As ferramentas/plataformas digitais que utilizo com mais frequência no acompanhamento de adultos é o Microsoft Office e o Google Forms.

Como tem desenvolvido as suas próprias competências digitais ao longo do tempo? Já frequentou alguma formação específica nesta área? Como referi anteriormente, com a transformação dos processos presenciais para processos à distância, senti necessidade de frequentar formação de "formador à distância" que foi uma importante mais valia.

**De que forma as suas competências digitais contribuem para o apoio que presta aos candidatos no desenvolvimento das suas próprias competências?** As minhas competências digitais são fundamentais para me centrar unicamente no candidato, fornecendo –lhe diversas alternativas de acompanhamento de acordo com o seu grau de literacia digital.

**Sente que existe apoio institucional adequado para o desenvolvimento das competências digitais dos formadores? Que tipo de suporte ou formação adicional poderia ser útil para si?** Na verdade, sinto pouco apoio institucional para o desenvolvimento das minhas competências digitais, o que se poderá explicar pelo facto de ser um prestador de serviços. A formação em plataformas digitais poderia ser uma importante mais valia.

## **Perceções sobre as Competências Digitais dos Candidatos**

---

**Como avalia, de forma geral, o nível de competências digitais dos candidatos no processo de RVCC Profissional? Em quais das cinco áreas do DigiComp (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) os candidatos demonstram maior e menor domínio?** De uma forma global, o nível de competências digitais dos candidatos é baixo. Penso que as áreas em que demonstram maior domínio serão a resolução de problemas e a comunicação e colaboração e as áreas em que demonstram menos domínio serão a criação de conteúdo digital e a literacia da informação e de dados.

**Identifica variações significativas nas competências digitais dos candidatos? Essas diferenças estão relacionadas com fatores como idade, experiência profissional, nível de escolaridade ou acesso à tecnologia?** Parece-me que os candidatos mais velhos e com menos escolaridade têm menos competências digitais. Sublinho que os candidatos com maior experiência profissional normalmente são os mais velhos pelo que se encaixam também neste grupo. A verdade é que ao longo do processo, tem sido notório o desenvolvimento das suas capacidades neste âmbito.

**Quais são as dificuldades digitais mais frequentes que os candidatos enfrentam ao longo do processo? Essas dificuldades estão mais associadas à pesquisa e gestão da informação, à comunicação online, à criação de conteúdos digitais ou à utilização segura e crítica das tecnologias? Pode dar exemplos concretos?** De uma forma geral, todas as dificuldades enumeradas são válidas nos candidatos do processo RVCC TAS. Nota-se que há pouco critério nas fontes bibliográficas, muita dificuldade na utilização das tecnologias como o classroom, a drive ou o teams e várias dúvidas na criação de conteúdos digitais. Posso dar o exemplo de uma candidata que não sabia entrar no classroom e não revelou praticamente até final do processo por vergonha. Vários candidatos demonstram dificuldade na criação/edição do portefólio a partir da drive.

**De que forma essas dificuldades impactam a participação dos candidatos no processo de certificação? Em que momentos do percurso (por exemplo, construção do portefólio, utilização de plataformas digitais, comunicação com formadores) essas dificuldades se tornam mais evidentes?** Num processo à distância, as dificuldades enumeradas são obstáculos à otimização do processo e implicam criatividade por parte dos formadores. Como referi, na generalidade os candidatos apresentam dificuldade na construção do portefólio e na utilização de plataformas digitais. A comunicação com os formadores acaba por ser efetiva, de uma ou outra forma, em grande parte pela adaptação dos formadores ao grau de literacia dos candidatos.

## Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital

---

**Que estratégias utiliza para apoiar os candidatos com dificuldades digitais no processo de RVCC Profissional? Em que momentos do percurso considera que esse apoio é mais necessário? Em casos mais extremos, ajudo na transcrição dos textos dos candidatos do WhatsApp ou email para o portefólio na drive.**

Noutras situações acabo por realizar sessões de reconhecimento de competências a partir de vídeo chamadas por dificuldades na utilização de plataformas como o teams. Parece-me inevitável a criatividade e adaptação dos formadores à literacia digital dos candidatos para a efetividade do processo.

**Como promove o desenvolvimento da literacia da informação e dos dados nos candidatos? De que forma os apoia na pesquisa, seleção e avaliação de informação relevante para integração no portefólio? (DigiComp: Área 1 – Literacia de informação e de dados)**

Na fase inicial do processo, forneço algumas alternativas de fontes fidedignas para cada unidade de competência.

**Que abordagens utiliza para incentivar a comunicação e colaboração digital dos candidatos? Quais são os principais desafios na utilização de plataformas digitais para comunicação e partilha de conteúdos? (DigiComp: Área 2 – Comunicação e colaboração)** A utilização de diversas ferramentas ao longo do processo, desenvolve as suas competências digitais. Como referi anteriormente, as dificuldades dos candidatos são diversas, variando desde o acesso ao email, à visualização de informação na classroom ou teams até à edição do portefólio. A comunicação por vídeo chamadas via WhatsApp tem permitido dissipar muitas dúvidas e ajudar no desenvolvimento das competências dos candidatos.

**Como orienta os candidatos na criação de conteúdos digitais necessários para o portefólio de certificação? Quais são os principais desafios que os candidatos enfrentam neste processo? (DigiComp: Área 3 – Criação de conteúdo digital)** A criação de comentários no portefólio dos candidatos na drive tem sido uma mais valia no processo. Parece-me que a fonte da informação teórica é uma dificuldade dos candidatos. Por outro lado, a própria edição do documento tem-se revelado uma dificuldade por parte de alguns candidatos.

**De que forma sensibiliza os candidatos para a importância da segurança digital (exemplo: proteção de dados pessoais, uso seguro de plataformas online)? Considera esta uma área particularmente desafiante para os candidatos? Se sim, porquê? (DigiComp: Área 4 – Segurança)** Esta área é particularmente desafiante para os candidatos, havendo ainda um grande reconhecimento neste âmbito. No âmbito da formação complementar abordamos o RGPD, aproveitando a oportunidade para falar na legislação vigente e nas consequências da quebra de confidencialidade.

**De que forma apoia os candidatos na superação de dificuldades técnicas ao longo do processo de RVCC? Pode dar exemplos, como dificuldades no acesso às sessões, utilização do microfone e da câmara, ou partilha de documentos? (DigiComp: Área 5 – Resolução de problemas)** Como referi anteriormente, a verdade é que o bom senso e a adaptabilidade dos formadores tem sido uma mais valia e uma inevitabilidade para tornar os processos viáveis. São frequentes as dificuldades no acesso às sessões pelo teams bem como a partilha de documentos, sendo utilizadas várias alternativas para contornar estas dificuldades: envio de emails com indicações detalhadas,

informação enviada via WhatsApp/vídeo chamada ou telemóvel. Mediante o grau de literacia dos candidatos, procuramos ajustar a nossa colaboração.

**Que tipos de recursos digitais utiliza no desenvolvimento do processo? Pode dar exemplos concretos e explicar os seus efeitos na motivação e desenvolvimento dos candidatos?** A formação frequentada em "formador à distância" foi fundamental para me sentir seguro nesta área. Permitiu-me conhecer o Genially, ferramenta de que não abduco atualmente para a criação de apresentações para a formação complementar. Considero-a uma verdadeira mais valia pela sua interatividade, tornando-se bastante apelativa e motivadora para os candidatos e bastante facilitadora para os formadores. Como referi anteriormente, utilizamos o teams para as sessões de formação complementar, a classroom e a drive para a partilha de conteúdos e a drive para o desenvolvimento do portefólio. Parecem-me plataformas que cumprem a sua finalidade.

**De que forma aborda a relevância da capacitação digital e a transferência de competências digitais para o contexto profissional na área da Saúde?** A competência digital é fundamental atualmente em qualquer área. Uma das grandes mais valias do processo, parece-me verdadeiramente a capacitação digital dos candidatos, perceptível na grande maioria dos mesmos. A área da saúde tem sofrido uma grande transformação, como é o exemplo da transformação dos processos dos doentes do físico para o digital. Não é difícil demonstrar a mais valia da capacitação digital dos candidatos, pois é percebida e verbalizada pelos próprios candidatos.

**Que estratégias e recursos complementares sugere para o desenvolvimento das competências digitais? Pode dar exemplos concretos?** Parece-me importante a frequência de formação neste âmbito, tendo-nos apercebido de algumas instituições que fornecem aos seus tas. Por outro lado, é uma mais valia o fornecimento de informação detalhada sobre as próprias plataformas no próprio processo RVCC.

Todos os contactos na formação complementar ou nas sessões de reconhecimento de competências têm sido oportunidades neste âmbito.

**Na sua relação com os candidatos, até que ponto considera importante a partilha de feedback personalizado e específico sobre o desempenho digital dos candidatos?** Todos os candidatos são diferentes, com experiências profissionais e pessoais díspares e competências e conhecimentos diversificados, incluindo diversos níveis de desempenho digital. Assim, é fundamental personalizar o feedback a cada candidato para otimizar o seu desempenho e o desenvolvimento das suas competências ao longo do processo.

Parece-me uma das mais valias mais notórias deste processo RVCC

## **Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital**

---

**Que melhorias poderiam ser implementadas no apoio à capacitação digital dos candidatos?** Apesar do esforço dos formadores para ajudar os formandos, parece-me que poderia ser uma mais valia a realização de sessões específicas para a utilização das diferentes plataformas previamente ao início do processo propriamente dito. Apesar da disponibilidade dos formadores para ajudar os candidatos, o processo está mais voltado para o reconhecimento das suas competências profissionais, colocando as competências digitais em segundo plano.

**Na sua opinião, que aspetos da capacitação digital dependem exclusivamente dos formadores e quais estão condicionados por fatores estruturais ou organizacionais?** Obviamente que a escolha das plataformas utilizadas é do âmbito organizacional, não havendo grande disponibilidade para utilizar plataformas alternativas que sejam mais amigáveis para um ou outro candidato. Excluindo esta situação, Praticamente todos os aspetos da capacitação digital dos candidatos me parecem exclusivos dos formadores e da sua disponibilidade.

**Que recursos ou ferramentas poderiam facilitar esse processo?** Como referi anteriormente, penso que formação específica aos candidatos nesta área previamente ao início do processo seria uma importante mais valia.

**Considera que os formadores necessitam de mais formação nesta área?**

- Sim
- Não

**Se respondeu sim na questão anterior, que conteúdos e formatos de formação (presencial, online, workshops práticos) seriam mais adequados?** Online e workshops práticos

## **Outros contributos**

---

**Existe algum aspeto relevante sobre a capacitação digital no processo de RVCC que ainda não foi abordado e que considera importante referir?** Penso que já foi tudo abordado.

**Gostaria de partilhar alguma experiência ou reflexão adicional que considere relevante para esta investigação?** Praticamente todos os candidatos verbalizam a importância da sua capacitação digital ao longo do processo. Este aspeto parece-me um dos aspetos fundamentais para a sua motivação para a frequência e conclusão do processo.

**F5** – Carimbo de data/hora – 12/06/2025 20:33:42

Idade – 41

Género

- Feminino
- Masculino

Habilitações Académicas – Mestrado

Experiência profissional como formador/a (n.º de anos) – 20

Indique a modalidade(s) em que é formador/a no Sistema Nacional de Qualificações

- Cursos de Aprendizagem
- Cursos de Educação e Formação de Adultos
- Formação Modular Certificada (Unidades de Formação de Curta Duração)
- Processos de RVCC Profissional

Experiência profissional específica como formador/a de RVCC Profissional (n.º de anos) – 2

Possui formação profissional na área de Educação e Formação de Adultos, com foco no RVCC Profissional?

- Sim
- Não

Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada. ---

Possui formação específica em Formação a Distância?

- Sim
- Não

Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada – e-formador e estou a terminar e-formador especialidades pelo iefp

Qual o seu contexto de atuação (tipologia do Centro Qualifica, tipo de contrato)? recibos verdes

Exerce a atividade de formador a tempo inteiro ou concilia com outra atividade profissional?

- A tempo inteiro
- Conciliação com outra atividade profissional

Se concilia com outra atividade profissional, indique qual ou quais – enfermagem

## Experiência no Processo de RVCC Profissional TAS

Há quanto tempo trabalha com processos de RVCC Profissional da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde? 2

Pode descrever brevemente o seu papel no processo de RVCC Profissional? já participei como formador e como júri

A sua forma de intervir no processo teve alterações ao longo da sua experiência, no que respeita à forma de organização (presencial, b-learning, e-learning)? sim. iniciei com presencial e atualmente b-learning

Como tem sido a sua experiência no desenvolvimento de processos com o recurso a ferramentas digitais? como formador apenas teams

## Autoperceção das Competências Digitais no Desenvolvimento do Processo de RVCC Profissional

Como avalia o seu nível de competência digital nas áreas do DigiComp (literacia da informação, comunicação digital, criação de conteúdos, segurança digital, resolução de problemas)?

	Básico	Intermédio	Avançado	Altamente especializado
Literacia de informação e de dados		x		
Comunicação e colaboração			x	
Criação de conteúdo digital		x		
Segurança		x		
Resolução de problemas		x		

Em que áreas sente maior confiança? E quais considera mais desafiantes? (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) criação de conteúdo digital

Quais as ferramentas e plataformas digitais que utiliza com mais frequência no acompanhamento dos candidatos? Há alguma que gostaria de aprofundar melhor? utilizo Teams e zoom. necessito aprofundar moodle

Como tem desenvolvido as suas próprias competências digitais ao longo do tempo? Já frequentou alguma formação específica nesta área? sim, mas não utilizo muito e sem prática é mais difícil dominar as ferramentas

De que forma as suas competências digitais contribuem para o apoio que presta aos candidatos no desenvolvimento das suas próprias competências? muito

Sente que existe apoio institucional adequado para o desenvolvimento das competências digitais dos formadores? Que tipo de suporte ou formação adicional poderia ser útil para si? o IEPF geralmente tem cursos. Contudo se uma pessoa tem formação em e-formador, é expectável que

domine algumas ferramentas. O mais útil são tutoriais, vídeos explicativos com as várias ferramentas, para consulta sempre que necessário

## **Perceções sobre as Competências Digitais dos Candidatos**

---

**Como avalia, de forma geral, o nível de competências digitais dos candidatos no processo de RVCC Profissional? Em quais das cinco áreas do DigiComp (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) os candidatos demonstram maior e menor domínio? nível de competências – fraco**

menor domínio – literacia de informação e de dados

maior domínio – comunicação e colaboração

**Identifica variações significativas nas competências digitais dos candidatos? Essas diferenças estão relacionadas com fatores como idade, experiência profissional, nível de escolaridade ou acesso à tecnologia?** sim, dependem apenas do nível de literacia informática/digital

**Quais são as dificuldades digitais mais frequentes que os candidatos enfrentam ao longo do processo? Essas dificuldades estão mais associadas à pesquisa e gestão da informação, à comunicação online, à criação de conteúdos digitais ou à utilização segura e crítica das tecnologias? Pode dar exemplos concretos?** depende do público alvo, contudo numa fase inicial, conseguir aceder ao link para abrir sessão no teams já é difícil. depois utilizar ferramentas: levantar a mão, ligar microfone, utilizar chat. Alguns formandos não conseguem aceder às pastas no teams

**De que forma essas dificuldades impactam a participação dos candidatos no processo de certificação? Em que momentos do percurso (por exemplo, construção do portefólio, utilização de plataformas digitais, comunicação com formadores) essas dificuldades se tornam mais evidentes?** no portefólio... temos grande disparidade.. ou seja.. uns formandos não têm capacidade para formatar texto, outros com muitos erros ortográficos e de sintaxe, e por fim aqueles que copiam e colam tudo da internet.

após dar feedback.. pouca receptividade/compreensão das alterações sugeridas

## **Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital**

---

**Que estratégias utiliza para apoiar os candidatos com dificuldades digitais no processo de RVCC Profissional? Em que momentos do percurso considera que esse apoio é mais necessário?** no início, com formação em sala, para todos testarem as ferramentas. já na realização do portefólio.. seria mais fácil enviarem UC por UC e no fim algum técnico colaborar na "montagem do portefólio"

**Como promove o desenvolvimento da literacia da informação e dos dados nos candidatos? De que forma os apoia na pesquisa, seleção e avaliação de informação relevante para integração no portefólio? (DigiComp: Área 1 – Literacia de informação e de dados)** Ao longo de cada sessão dou orientações do que é necessário para cada UC

**Que abordagens utiliza para incentivar a comunicação e colaboração digital dos candidatos? Quais são os principais desafios na utilização de plataformas digitais para comunicação e partilha de conteúdos? (DigiComp: Área 2 – Comunicação e colaboração)** não incentivo

**Como orienta os candidatos na criação de conteúdos digitais necessários para o portfólio de certificação? Quais são os principais desafios que os candidatos enfrentam neste processo? (DigiComp: Área 3 – Criação de conteúdo digital) ao longo de cada sessão dou orientações do que é necessário para cada UC**  
principais desafios: iliteracia digital

**De que forma sensibiliza os candidatos para a importância da segurança digital (exemplo: proteção de dados pessoais, uso seguro de plataformas online)? Considera esta uma área particularmente desafiante para os candidatos? Se sim, porquê? (DigiComp: Área 4 – Segurança) não tenho hábito de sensibilizar. não considero desafio uma vez que os formandos já demonstram competência nessa áreas**

**De que forma apoia os candidatos na superação de dificuldades técnicas ao longo do processo de RVCC? Pode dar exemplos, como dificuldades no acesso às sessões, utilização do microfone e da câmara, ou partilha de documentos? (DigiComp: Área 5 – Resolução de problemas) apoio via telefone com orientações específicas e criação de grupos WhatsApp com formandos para partilha de link e orientações gerais**

**Que tipos de recursos digitais utiliza no desenvolvimento do processo? Pode dar exemplos concretos e explicar os seus efeitos na motivação e desenvolvimento dos candidatos? PowerPoint e vídeos tendo em consideração que os conteúdos se relacionam com a prática diária, o melhor que tenho é partilhar a minha experiência diversificadas em todos os contextos clínicos**

**De que forma aborda a relevância da capacitação digital e a transferência de competências digitais para o contexto profissional na área da Saúde? temos uma UC própria que aborda a questão da gestão de informação. Nessa UC fazemos a ponte entre as várias temáticas e sistemas digitais enquanto utilizador e utente do SNS**

**Que estratégias e recursos complementares sugere para o desenvolvimento das competências digitais? Pode dar exemplos concretos? fazer um curso prévio ao início da formação**

**Na sua relação com os candidatos, até que ponto considera importante a partilha de feedback personalizado e específico sobre o desempenho digital dos candidatos? julgo que essa competência deve pertencer ao técnico coordenador do processo de RVCC e efetuá-la antes de iniciar a formação complementar**

## **Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital**

---

**Que melhorias poderiam ser implementadas no apoio à capacitação digital dos candidatos? formá-los antes de iniciar o curso.**

**Na sua opinião, que aspetos da capacitação digital dependem exclusivamente dos formadores e quais estão condicionados por fatores estruturais ou organizacionais? garantir que têm meios próprios para assistir e participar na formação, nomeadamente computador**

**Que recursos ou ferramentas poderiam facilitar esse processo? computador**

**Considera que os formadores necessitam de mais formação nesta área?**

Sim

Não

**Se respondeu sim na questão anterior, que conteúdos e formatos de formação (presencial, online, workshops práticos) seriam mais adequados? ---**

### **Outros contributos**

---

**Existe algum aspeto relevante sobre a capacitação digital no processo de RVCC que ainda não foi abordado e que considera importante referir? não**

**Gostaria de partilhar alguma experiência ou reflexão adicional que considere relevante para esta investigação? ---**

**F6** – Carimbo de data/hora – 21/06/2025 21:20:27

Idade – 43

**Género**

- Feminino
- Masculino

**Habilitações Académicas** – Licenciatura

**Experiência profissional como formador/a (n.º de anos)** – 6

**Indique a modalidade(s) em que é formador/a no Sistema Nacional de Qualificações**

- Cursos de Aprendizagem
- Cursos de Educação e Formação de Adultos
- Formação Modular Certificada (Unidades de Formação de Curta Duração)
- Processos de RVCC Profissional

**Experiência profissional específica como formador/a de RVCC Profissional (n.º de anos)** – 3

**Possui formação profissional na área de Educação e Formação de Adultos, com foco no RVCC Profissional?**

- Sim
- Não

**Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada.** Processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)

**Possui formação específica em Formação a Distância?**

- Sim
- Não

**Se respondeu sim na resposta anterior, especifique o tipo de formação realizada** ---

**Qual o seu contexto de atuação (tipologia do Centro Qualifica, tipo de contrato)?** recibos verdes

**Exerce a atividade de formador a tempo inteiro ou concilia com outra atividade profissional?**

- A tempo inteiro
- Conciliação com outra atividade profissional

**Se concilia com outra atividade profissional, indique qual ou quais** – Enfermagem

## Experiência no Processo de RVCC Profissional TAS

---

Há quanto tempo trabalha com processos de RVCC Profissional da qualificação de Técnico/a Auxiliar de Saúde? 3

Pode descrever brevemente o seu papel no processo de RVCC Profissional? formador interno

A sua forma de intervir no processo teve alterações ao longo da sua experiência, no que respeita à forma de organização (presencial, b-learning, e-learning)? Sim experiência em processos presencial e b-learning

Como tem sido a sua experiência no desenvolvimento de processos com o recurso a ferramentas digitais? A minha experiência na utilização de ferramentas digitais no âmbito da Educação e Formação de Adultos tem sido bastante positiva. Plataformas como o google Classroom, o Teams permitiram-me tornar os processos mais dinâmicos, acessíveis e centrados no adulto. Apesar de alguns desafios iniciais, o uso destas tecnologias contribuiu para a autonomia dos candidatos e para o desenvolvimento das suas competências digitais. No geral, considero que a integração do digital é uma mais-valia no contexto do RVCC.

## Autoperceção das Competências Digitais no Desenvolvimento do Processo de RVCC Profissional

---

Como avalia o seu nível de competência digital nas áreas do DigiComp (literacia da informação, comunicação digital, criação de conteúdos, segurança digital, resolução de problemas)?

	Básico	Intermédio	Avançado	Altamente especializado
Literacia de informação e de dados			x	
Comunicação e colaboração		x		
Criação de conteúdo digital			x	
Segurança		x		
Resolução de problemas		x		

Em que áreas sente maior confiança? E quais considera mais desafiantes? (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) criação de conteúdo digital é onde me sinto mais confiante segurança e resolução de problemas é onde me sinto menos à vontade

Quais as ferramentas e plataformas digitais que utiliza com mais frequência no acompanhamento dos candidatos? Há alguma que gostaria de aprofundar melhor? teams e google classroom, Google Classroom: é simples, intuitiva e permite criar turmas virtuais, partilhar materiais, recolher trabalhos e comunicar com os alunos em tempo real. Microsoft Teams: além de ser uma ferramenta de videoconferência e chat, é uma plataforma robusta para formação, integrando funcionalidades como partilha de ficheiros, criação de canais temáticos. Penso que podia utilizar melhor as capacidades do classroom

**Como tem desenvolvido as suas próprias competências digitais ao longo do tempo? Já frequentou alguma formação específica nesta área?** Sim várias formações de curta duração na área

**De que forma as suas competências digitais contribuem para o apoio que presta aos candidatos no desenvolvimento das suas próprias competências?** As minhas competências digitais têm sido fundamentais para apoiar os candidatos no desenvolvimento das suas próprias competências ao longo dos processos de reconhecimento e certificação. Ao dominar ferramentas como o Google Classroom, Microsoft Teams e plataformas de gestão de aprendizagem, consigo criar ambientes formativos mais acessíveis, interativos e adaptados às necessidades individuais de cada formando.

**Sente que existe apoio institucional adequado para o desenvolvimento das competências digitais dos formadores? Que tipo de suporte ou formação adicional poderia ser útil para si?** Apenas o proporcionado pelas técnicas, a nível institucional não senti nenhum apoio

## **Perceções sobre as Competências Digitais dos Candidatos**

---

**Como avalia, de forma geral, o nível de competências digitais dos candidatos no processo de RVCC Profissional? Em quais das cinco áreas do DigiComp (literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) os candidatos demonstram maior e menor domínio?** existe uma grande evolução ao longo dos processos, diria que proteção de dados e segurança não é muito importante para os candidatos, de 1 a 5 avalio com um 3.

**Identifica variações significativas nas competências digitais dos candidatos? Essas diferenças estão relacionadas com fatores como idade, experiência profissional, nível de escolaridade ou acesso à tecnologia?** Sim, noto variações claras nas competências digitais dos candidatos, influenciadas sobretudo por fatores como idade, experiência profissional, escolaridade e acesso à tecnologia. Cada um desses elementos impacta a confiança e a autonomia no uso das ferramentas digitais ao longo do processo.

**Quais são as dificuldades digitais mais frequentes que os candidatos enfrentam ao longo do processo? Essas dificuldades estão mais associadas à pesquisa e gestão da informação, à comunicação online, à criação de conteúdos digitais ou à utilização segura e crítica das tecnologias? Pode dar exemplos concretos?** Diria que as maiores dificuldades é no acesso aos conteúdos, muitos candidatos não têm computador, fazem o acesso pelo telemóvel ou tablet. Os que apresentam mais idade denotam menos contato com estas tecnologias e são os filhos ou netos a passarem o texto para formato word.

**De que forma essas dificuldades impactam a participação dos candidatos no processo de certificação? Em que momentos do percurso (por exemplo, construção do portefólio, utilização de plataformas digitais, comunicação com formadores) essas dificuldades se tornam mais evidentes?** Na fase inicial, é mais evidente mas com a sua perseverança vão construindo saberes que permitem ultrapassar muitas destas dificuldades

## Estratégias dos Formadores para a Capacitação Digital

---

**Que estratégias utiliza para apoiar os candidatos com dificuldades digitais no processo de RVCC Profissional? Em que momentos do percurso considera que esse apoio é mais necessário?** Formação dirigida a cada candidato método individualizado e personalizado à necessidade de cada um, tal como já referido anteriormente a fase inicial é a que apresenta mais dificuldade para os candidatos.

**Como promove o desenvolvimento da literacia da informação e dos dados nos candidatos? De que forma os apoia na pesquisa, seleção e avaliação de informação relevante para integração no portefólio? (DigiComp: Área 1 – Literacia de informação e de dados)** Promovo o desenvolvimento da literacia da informação e dos dados nos candidatos através de uma abordagem orientada, prática e contextualizada. Começo por apoiá-los na pesquisa de informação relevante, ensinando a usar estratégias eficazes, como a definição de palavras-chave e a seleção de fontes fidedignas. Incentivo a análise crítica das informações recolhidas, com base em critérios como a atualidade, a origem da fonte, a linguagem utilizada e a coerência com os referenciais do processo RVCC. Apoio também na organização e integração da informação no portefólio, ajudando os candidatos a refletirem sobre o valor que essa informação acrescenta às suas experiências profissionais e pessoais. Ao longo do processo, procuro criar momentos de autonomia progressiva, para que desenvolvam competências transferíveis para outras áreas da sua vida, nomeadamente a capacidade de distinguir entre factos e opiniões e de usar dados para fundamentar as suas escolhas.

**Que abordagens utiliza para incentivar a comunicação e colaboração digital dos candidatos? Quais são os principais desafios na utilização de plataformas digitais para comunicação e partilha de conteúdos? (DigiComp: Área 2 – Comunicação e colaboração)** Para promover a comunicação e colaboração digital, recorro a ferramentas como Teams, Google Classroom e documentos partilhados, incentivando a troca de ideias. Os principais desafios são o acesso desigual à tecnologia, a falta de literacia digital e a participação pouco ativa de alguns candidatos.

**Como orienta os candidatos na criação de conteúdos digitais necessários para o portefólio de certificação? Quais são os principais desafios que os candidatos enfrentam neste processo? (DigiComp: Área 3 – Criação de conteúdo digital)** Oriento os candidatos na criação de conteúdos digitais explicando os objetivos de cada evidência, sugerindo ferramentas simples e dando apoio na organização e apresentação. Os principais desafios são a dificuldade técnica, a insegurança na expressão escrita e a gestão do tempo.

**De que forma sensibiliza os candidatos para a importância da segurança digital (exemplo: proteção de dados pessoais, uso seguro de plataformas online)? Considera esta uma área particularmente desafiante para os candidatos? Se sim, porquê? (DigiComp: Área 4 – Segurança)** Sensibilizo os candidatos para a segurança digital através de exemplos práticos e linguagem acessível, destacando a importância de proteger dados pessoais, criar palavras-pass seguras e utilizar plataformas com responsabilidade. É um tema desafiante, sobretudo devido à pouca familiaridade de alguns candidatos com riscos online e boas práticas digitais.

**De que forma apoia os candidatos na superação de dificuldades técnicas ao longo do processo de RVCC? Pode dar exemplos, como dificuldades no acesso às sessões, utilização do microfone e da câmara, ou partilha de documentos? (DigiComp: Área 5 – Resolução de problemas)** ainda no último

grupo tinha uma candidata que apresentava sempre um erro quando tentava aceder a plataforma teams tinha de enviar link pelo WhatsApp para conseguir aceder, a resolução de problemas é sempre de acordo da necessidade de cada candidato

**Que tipos de recursos digitais utiliza no desenvolvimento do processo? Pode dar exemplos concretos e explicar os seus efeitos na motivação e desenvolvimento dos candidatos?** Utilizo recursos como Teams, Google Classroom, Canva, e vídeos tutoriais, que tornam o processo mais visual, interativo e motivador. Estes instrumentos reforçam a autonomia, o envolvimento e as competências digitais dos candidatos. Exemplo é quando falamos do HIV faço-o com vídeo na primeira pessoa de uma pessoa com HIV durante uma entrevista é impactante e faz passar as mensagens de uma forma mais simples.

**De que forma aborda a relevância da capacitação digital e a transferência de competências digitais para o contexto profissional na área da Saúde?** Destaco a importância da capacitação digital na área da Saúde, mostrando como competências o uso de sistemas digitais, proteção de dados e comunicação online são essenciais no dia a dia profissional. Encorajo os candidatos a transferirem essas competências para melhorar a eficiência, a segurança e a qualidade dos cuidados prestados.

**Que estratégias e recursos complementares sugere para o desenvolvimento das competências digitais? Pode dar exemplos concretos?** Sugiro estratégias como aprendizagem por projetos, uso de tutoriais, plataformas colaborativa. Estes recursos promovem o desenvolvimento de competências digitais de forma prática, acessível e motivadora para os candidatos.

**Na sua relação com os candidatos, até que ponto considera importante a partilha de feedback personalizado e específico sobre o desempenho digital dos candidatos?** O feedback personalizado e específico é essencial na relação com os candidatos, sobretudo no desenvolvimento das suas competências digitais. Permite reconhecer progressos concretos, identificar dificuldades e orientar melhorias de forma clara e motivadora.

## **Oportunidades de Melhoria na Capacitação Digital**

---

**Que melhorias poderiam ser implementadas no apoio à capacitação digital dos candidatos?** Para melhorar a capacitação digital dos candidatos, seria útil reforçar o diagnóstico inicial, oferecer apoio individualizado, criar recursos adaptados a diferentes perfis e promover sessões práticas focadas em ferramentas úteis no dia a dia e no contexto profissional.

**Na sua opinião, que aspetos da capacitação digital dependem exclusivamente dos formadores e quais estão condicionados por fatores estruturais ou organizacionais?** A capacitação digital depende dos formadores na escolha das metodologias, apoio aos candidatos e atualização contínua.

**Que recursos ou ferramentas poderiam facilitar esse processo?** microsoft teams, google workspace, trello, drive, e um programa de recursos visuais facilitaria a capacitação digital

**Considera que os formadores necessitam de mais formação nesta área?**

- Sim
- Não

**Se respondeu sim na questão anterior, que conteúdos e formatos de formação (presencial, online, workshops práticos) seriam mais adequados? Online e de preferência ao ritmo do candidato**

## **Outros contributos**

---

**Existe algum aspeto relevante sobre a capacitação digital no processo de RVCC que ainda não foi abordado e que considera importante referir? não**

**Gostaria de partilhar alguma experiência ou reflexão adicional que considere relevante para esta investigação?** O processo RVCC é um processo de certificação de competências, mas acima de tudo um processo de ganhos sobretudo na capacitação digital. O processo RVCC é um processo de certificação de competências, mas acima de tudo um processo de ganhos sobretudo na capacitação digital.

## Anexo D – Matriz de análise das entrevistas

Dimensões de análise	Categorias	Sub-categorias	Descrição	Unidades de registo
Perfil do Formador	Dados Sociodemográficos e Profissionais	Idade	Engloba os dados sociodemográficos e profissionais relevantes para caracterizar o grupo de participantes, permitindo contextualizar as suas respostas. Inclui informações sobre idade, género, experiência profissional e no processo de RVCC, formação académica de base, formação contínua e eventual especialização em tecnologias digitais e e-learning. Esta dimensão possibilita compreender o enquadramento individual e profissional dos formadores e a forma como estas variáveis podem influenciar as suas perceções e práticas no âmbito das competências digitais.	
		Género		
		Formação académica		
		Experiência profissional		
		Experiência no RVCC		
		Formação em TIC/E-learning		
Autoperceção das Competências Digitais	Competências DigComp (autoperceção)	Literacia de informação e de dados	Abrange a forma como os formadores avaliam o seu próprio nível de competência digital, com base nas áreas de referência do quadro DigComp. Inclui perceções sobre a literacia da informação e dados, comunicação e colaboração online, criação de conteúdos digitais, segurança e privacidade, bem como resolução de problemas. Esta dimensão permite identificar não só os níveis de confiança e domínio expressos, mas também lacunas e necessidades de desenvolvimento profissional.	
		Comunicação e colaboração		
		Criação de conteúdo digital		
		Segurança		
		Resolução de problemas		

Dimensões de análise	Categorias	Sub-categorias	Descrição	Unidades de registo
<b>Perceções sobre Competências Digitais dos Candidatos</b>	Níveis observados de literacia digital dos adultos em RVCC	Acesso e uso básico de computador/telemóvel	Foca-se na avaliação realizada pelos formadores relativamente ao nível de literacia e às práticas digitais dos adultos em processo de RVCC. Inclui aspetos como o acesso a dispositivos e conectividade, a utilização de ferramentas digitais básicas, as dificuldades observadas em plataformas institucionais (Teams, Drive, Classroom, entre outras), bem como atitudes de resistência ou estratégias de adaptação dos candidatos. Esta dimensão permite compreender os desafios concretos vivenciados na capacitação digital no contexto do RVCC Profissional.	
		Dificuldades em plataformas (Teams, Drive, Classroom)		
		Resistência/medo da tecnologia		
		Estratégias próprias dos candidatos		
<b>Estratégias e Oportunidades de Melhoria</b>	Estratégias de apoio adotadas pelos formadores	Adaptação de recursos e metodologias	Integra as práticas, recursos e abordagens utilizadas pelos formadores para apoiar candidatos com dificuldades digitais, bem como sugestões de melhoria ao nível pedagógico, organizacional e institucional. Inclui a descrição de estratégias de adaptação de metodologias, mediação pedagógica digital, utilização de ferramentas de apoio à aprendizagem, bem como recomendações de formação complementar. Esta dimensão contempla ainda oportunidades de melhoria, como a necessidade de reforço da capacitação digital contínua, disponibilização de recursos técnicos e criação de condições organizacionais que favoreçam a inclusão digital no processo de RVCC.	
		Mediação pedagógica digital		
		Formação complementar recomendada		
		Ferramentas digitais utilizadas		
	Oportunidades de melhoria percebidas	Necessidade de capacitação digital contínua (formadores e candidatos)		
		Apoio institucional e recursos técnicos		
		Reforço organizacional no processo RVCC		