



Ano 8, Vol XVI, número 2, 2015, Jul-dez, .202-230.

Os significados atribuídos à relação no processo de educação e formação de adultos

Joana Lopes Faria, Carlos Manuel Gonçalves

Resumo

Nas últimas três décadas, a realidade portuguesa tem sofrido múltiplas transformações no que diz respeito aos esforços desenvolvidos na qualificação escolar e profissional da sua população. Ganhou forma o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida e a promoção de iniciativas que promovessem a educação e a formação de adultos (EFA).

O objetivo deste artigo é contribuir para a compreensão do significado que os indivíduos atribuem ao papel da relação estabelecida com o técnico/psicólogo no envolvimento e sucesso do seu percurso educativo e formativo. Adotou-se uma metodologia qualitativa de estudo de caso assente na realização de um grupo de discussão focalizada com 6 adultos que realizaram e concluíram um percurso de qualificação escolar.

As principais conclusões desta investigação permitem-nos afirmar que os participantes sublinham e reconhecem que a relação estabelecida com o técnico/psicólogo é estruturante nos processos de transformação humana, sendo ressignificada pelos sujeitos como um ingrediente transversal a todo o percurso e garante do sucesso do mesmo.

Palavras-chave: relação, qualificação, significados, aprendizagem ao longo da vida _____

Abstract

In the last three decades, portuguese reality has experienced multiple transformations in regard to the efforts made in academic and professional qualifications of its population. The paradigm takes shape the Lifelong Learning (Aprendizagem ao Longo da Vida) and promoting initiatives which promote education and training of adults (EFA).

This article aims to reflect about the meaning that the candidate attaches to the role of the relationship established with the technical/ psychologist on the involvement and success in the process. In order to pursue this mission, was adopted a qualitative methodology of case study based on the realization of a discussion group focused with 6 adults that realized and concluded the process.



The main conclusions of this research allow us to state that the participants emphasize and acknowledge that the relationship established with the technical/ psychologist is structural in the process of human transformation, and being re-signified by the subjects as a transversal ingredient in the whole RVCC process, and as a guarantee for the success.

Keywords: relationship, qualification, meanings, lifelong and lifewide learning

A relação no binómio pedagógico existente entre indivíduos inscritos em percursos de educação e formação e o/a respetivo técnico/psicólogo esteve na base desta investigação. O objetivo foi perceber-se de que forma a dimensão relacional, enquanto elemento estruturante deste processo, afeta o desenrolar do percurso de qualificação do adulto,

Era importante perceber, do ponto de vista dos indivíduos candidatos a uma certificação escolar, até que ponto a relação estabelecida entre o psicólogo RVCC constituiu como ingrediente para a consecução da pretendida certificação.

A educação e formação de adultos em Portugal

Ao longo dos últimos trinta anos, Portugal tem assistido a um importante esforço na qualificação da sua população, nos vários níveis de ensino, de modo a resgatar o atraso que nos caracteriza face aos países mais desenvolvidos (Iniciativa Novas Oportunidades, 2006).

Esta necessidade tem raízes no cenário histórico educativo português, mais concretamente no facto de Portugal não ter conseguido acompanhar a difusão do ensino primário e da literacia em toda a segunda metade do século XIX e durante a primeira metade do século XX (Carneiro, 2000 *cit. in* Amorim, 2006). Também a herança dos anos de ditadura e o isolamento político de Portugal na altura existente, foram decisivos para o cenário do atraso português (Novas Oportunidades, 2006), condicionando e até limitando



o acesso da população ao sistema escolar. De facto, esta falta de investimento na área educativa fica a dever-se, segundo alguns especialistas (*e.g.*, Amorim, 2006) não tanto à ausência de recursos financeiros, mas à inoperância política na tentativa de acompanhamento da tendência europeia.

Organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Conselho da Europa, revelavam desde a década de 70 (embora alguns acontecimentos na Europa já permitissem antever), fortes preocupações na defesa e implementação de um modelo de educação que permitisse potenciar uma educação ao longo da vida, recorrente ao sistema de ensino tradicional e permanente do ponto de vista do ciclo vital da vida dos adultos.

O regresso de Portugal à UNESCO só aconteceu após a Revolução de Abril, quando já estava em marcha o movimento mundial de educação de adultos, estipulando a sua existência enquanto subsistema da educação permanente e da educação comunitária. A aliar a esta constatação, a condição de Portugal enquanto país semiperiférico, não obstante a sua adesão, em 1986 à Comunidade Económica Europeia, atual Comunidade Europeia, contribuiu na opinião de alguns autores (*e.g.* Imaginário & Castro, 2011) para o lento desenvolvimento da educação e formação de adultos em Portugal. Contudo, esta adesão relevou-se essencial já que permitiu uma nova estrutura e abertura económicas e abriu-se espaço para a concretização de direitos sociais, tais como a habitação, a saúde e a educação.

Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Hamburgo de 1997, é adotada a definição de Educação de Adultos como sendo o conjunto de processo de aprendizagem, formal ou não, mediante o qual os indivíduos adultos promovem as suas capacidades, aumentam conhecimentos e melhoram qualificações técnicas ou profissionais. Aqui são contempladas não só a educação formal e a educação de carácter permanente, mas também a educação não formal e informal, à luz de um determinado quadro de oportunidades sociais (UNESCO, 1998).



Em Portugal, com a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação, o fenómeno da globalização dos mercados e a constituição europeia, apareceram novos desafios que acentuaram as fragilidades estruturais da nação, evidenciando-se de imediato a baixa qualificação escolar e profissional dos recursos humanos. Assim, à problemática da Educação, juntava-se o da Formação, utilizando-se então a primeira, a grosso modo, para referir as práticas escolarizadas, e a segunda para designar os processos adaptativos e instrumentais relativamente ao mercado de trabalho (Canário, 1999).¹ Se não fossem encontradas e implementadas formas de remediação deste problema, as consequências seriam desastrosas para o país, quer ao nível da sua afirmação cultural e económica, quer ao nível do exercício ativo da cidadania e mesmo ao nível da coesão social.

Para ultrapassar esta preocupante limitação, o Plano Nacional de Emprego (PNE) realçou a necessidade de incentivos a projetos que promovessem a educação e formação ao longo da vida, especialmente dirigidos à população desempregada, aos trabalhadores em risco de desemprego e aos trabalhadores com baixas qualificações (Roteiro Estruturante, 2002). Já em 2000, o titular da pasta do Ministério da Educação Português, Augusto Santos Silva, definia a educação com base em quatro ideias centrais:

“(a) que toda a pessoa dispõe de competências e pode pois formar-se, tornar-se sujeito de aprendizagem. (b) Que o desenvolvimento das capacidades e aptidões de cada um requer trabalho, esforço, disciplina, orientação. (c) Que assim se vai cada um superando a si próprio, enriquecendo a sua arca pessoal de competências, e participando, com outros, em projetos comuns, vai-se, como indicam as palavras, qualificando, educando, quer dizer, melhorando. (d) Que o esforço realizado e o mérito revelado podem e devem ser recompensados (...)”
(*cit. in* Imaginário & Castro, 2011: 94).

¹ Assim, a educação centrar-se-ia em práticas de alfabetização e educação permanente com direito a certificação escolar formal, e a formação enquanto componente essencial para o desenvolvimento e criação de emprego e a consequente aquisição de competências para o seu pleno exercício.



Esta necessidade foi reforçada, em Fevereiro de 2001, no Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, assinado pelo Governo e parceiros sociais, em que “acordaram que a dinamização da educação e formação de adultos (...) deve ser conduzida através da valorização da certificação escolar e profissional das competências adquiridas ao longo da vida.” (Roteiro Estruturante, 2002: 8)

Assim, com o benefício de fundos estruturais destinados a apoiar o percurso de ajustamento das qualificações nacionais aos padrões médios de desenvolvimento da União Europeia, assistiu-se a um crescente investimento na qualificação dos portugueses (Amorim, 2006). Destacam-se em especial, os anos 2001-2010, em que as políticas e iniciativas no campo da educação e formação de adultos em Portugal refletem a consciência e a necessidade do país elevar os níveis de certificação escolar e profissional da sua população adulta.

“A educação e formação de adultos vem assumindo uma crescente centralidade nos debates técnicos e políticos sobre a educação. A consciência do papel do conhecimento como fator de desenvolvimento económico e da necessidade de valorizar a relação entre educação e cidadania tem contribuído para afirmar o carácter indissociável dos processos de educação de adultos e dos de desenvolvimento e democratização” (Rothes, 2002: 13)

Perante a premissa incontornável de que os adultos pouco escolarizados não deixam de aprender a partir do momento em que abandonam o sistema escolar era “urgente identificar as competências que as pessoas vão adquirindo por vias não formais e informais de aprendizagem (...) É igualmente importante criar processos que permitam avaliar e certificar essas mesmas competências, assegurando, em simultâneo, a valorização e auto valorização das pessoas.” (Roteiro Estruturante, 2001: 10).



Face a esta realidade, começou a considerar-se de forma efetiva a necessidade de reconhecer e validar competências adquiridas, para que por um lado, se apoiasse o adulto na definição e desenho do seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro lado, se criassem mecanismos que legitimassem a certificação social dessas mesmas competências (Referencial de Competências Chave de educação e formação de adultos, nível básico, 2002). Os efeitos ao nível da empregabilidade seriam evidentes, permitindo-se alterar a realidade portuguesa e fazer face aos desafios de uma, cada vez maior, globalização.

Em setembro de 2001, com a Portaria n.º 1082-A, é criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA e complementar em relação aos sistemas de educação e de formação de adultos já existentes na altura. Assim, a identificação das competências que as pessoas vão adquirindo por vias não formais e informais, apresentou-se como uma estratégia fundamental no processo de qualificação escolar e profissional tornando-se, não só, um instrumento de reforço e de facilitação da certificação das habilitações efetivas de cada indivíduo como uma forma de, simultaneamente, assegurar a valorização e auto valorização das pessoas (Roteiro Estruturante, 2002). A expectativa era ainda mais ambiciosa, uma vez que se considerou que o “Reconhecimento de Saberes Adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo.” (J. Cardinet, *cit. in* Roteiro Estruturante, 2002: 10).

Assim, além de constituir um direito fundamental de qualquer cidadão, a avaliação e o reconhecimento dos saberes e competências adquiridos deveria também permitir o seu regresso aos contextos de aprendizagem, formais ou não formais, indo precisamente ao encontro da promoção da aprendizagem ao longo da vida. Esta posição também surgiu reforçada por Lima (1994) ao considerar a educação de adultos de tal forma relevante que a apontou como uma forma de realização de direitos humanos básicos. Dada a importância que



se começava a reconhecer, justificava-se o envolvimento dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

A aprendizagem ao Longo da Vida e em todos os domínios da existência

O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) emprega a expressão *lifelong and lifewide learning*, isto é, aprendizagem ao longo de toda a vida (*lifelong*) e em todas as áreas da existência (*lifewide*), definindo-se Aprendizagem ao Longo da Vida como todas as atividades de aprendizagem desenvolvidas ao longo do percurso vivencial do indivíduo, em contextos formais, não formais ou informais, com o objetivo de adquirir ou melhorar conhecimentos, qualificações e competências (Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000).

Efetivamente, para a generalidade das pessoas, a aprendizagem que efetuam ao longo de toda a vida, ocorre sobretudo ao nível local, envolvendo a sua comunidade (Imaginário e Castro, 2002), concretizando-se nos locais de residência e/ou de trabalho. A experiência no acompanhamento de adultos reforça isto mesmo, já que na sua maioria os candidatos a certificação possuem percursos de vida em que a escolaridade foi interrompida para obrigar a uma entrada precoce no mercado de trabalho. Em alguns casos, certamente, a saída da escola foi um alívio devido à desmotivação face a práticas pedagógicas desatualizadas e até inibidoras da aprendizagem, mas noutros casos, o abandono da escola foi para dar oportunidades às gerações mais novas, aos filhos. Contudo, na análise dos seus percursos profissionais constatam-se as constantes aprendizagens ou não fossem estas fundamentais para a obtenção e/ou manutenção do posto de trabalho. Como advogam Canário & Cabrito (2005), os indivíduos estão compelidos a um trabalho incessante de formação e re-formação, de atualização e reciclagem, com vista à aquisição de novas competências e de preparação para uma vida de procura constante de trabalho. Esta convicção está bem presente nos “Voos de borboleta” de Azevedo quando, referindo-se ao desemprego e à imprevisibilidade face ao futuro



profissional, atesta que “aquele emprego estável (...) até à reforma, já não existe. As pessoas tendem a exercer várias atividades e até várias profissões ao longo da sua vida profissional.” (1999: 19). Trata-se de uma imposição social e económica que obriga a uma adaptabilidade constante face à vida e face ao exercício profissional.

Assim, a valorização e procura de uma educação e formação permanentes tornam-se indispensáveis na resposta às necessidades emergentes, num clima de internacionalização cada vez mais intenso, caracterizado por uma vertiginosa sucessão de novas tecnologias. As exigências profissionais bem como a organização do trabalho são, por isso, fundamentais para a realização de aprendizagens. Os desafios e a necessidade da sua superação são geradores de aprendizagens e de aquisição de competências, permitindo um bom desempenho. Por isso se concorda com Cavaco (2003) quando defende que contextos familiares, profissionais e sociais exigentes e desafiantes, geram saberes ricos e diversos.

Atentando de novo à expressão “Aprendizagem do Longo da Vida”, percebe-se que a tónica é colocada no tempo: promover e usufruir, durante toda uma vida, de situações de aprendizagem, sejam elas contínuas e regulares, formais ou informais, esporádicas e periódicas. O complemento “em todos os domínios da vida” vem enriquecer o sentido da expressão inicial ao realçar a diversidade de fontes de aprendizagem, já que todas as esferas da vida do indivíduo são propícias à aquisição de novas competências e múltiplos saberes que são cada vez mais necessários para o desempenho dos vários papéis na sociedade atual.

Aprender ao Longo da Vida corresponde a um processo de construção sobretudo consciente e individual do sujeito enquanto pessoa e enquanto ator social, através do ensino, da educação, mas também da experiência existencial refletida e condicionada por múltiplas relações sociais interpessoais.

O balanço de competências na EFA



Inerente à concepção e implementação de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, era necessária a criação de um quadro conceptual e metodológico que orientasse este sistema e a implementação de metodologias que encarassem a experiência de vida como um ponto de partida incontestável, em que teria de existir “(...) um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado (...) (Canário, 1999: 112), invalidando a possível intenção de ensinar ao adulto algo que ele já sabe e domina.

Tinha já sido enfatizada a importância do Balanço de Competências (BC), enquanto abordagem de intervenção dirigida a adultos pouco qualificados que contempla a sua perspectiva individual e respetiva história de vida. A este propósito, Castro (2001) afirma que a base do dispositivo de BC assenta em dois postulados: a constatação de que os diplomas e certificados não traduzem as verdadeiras competências de um adulto, e que nem sempre este constrói uma imagem fiel acerca das suas competências e das aprendizagens que realizou no seu percurso existencial. Daqui se infere que se trata de um ato único e singular, em que o protagonista é o indivíduo, no seu percurso personalizado.

Há requisitos para a realização do BC que condicionam os seus objetivos. É fundamental uma atitude voluntária e de participação ativa com vista à procura de aspetos significativos na sua experiência de vida (Castro, 2001), evidenciando as suas competências. Com este trabalho pretende-se identificar as competências já adquiridas, aquelas que terão que se adquirir face a uma exigência profissional (quando esta existe) e as potencialidades para esta concretização, construindo um plano de ação para o futuro. De facto, o BC mostra-se como:

“um dispositivo fundado na postura participativa e comprometida de um sujeito na tomada de consciência da totalidade do seu património pessoal de competências para, aproveitando as lições da experiência, continuar durante toda a sua vida profissional a progredir e, sobretudo,



a realizar intencionalmente novas aprendizagens e a desenvolver novas competências.” (Castro, 2001: 11).

Surge então o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, cujo objetivo é estimular o autoconhecimento dos indivíduos, no sentido de eles próprios identificarem e valorizarem as competências que possuem, possibilitando o reforço e/ou o redirecionamento dos seus investimentos pessoais, profissionais ou sociais. Conseguia-se desta forma a valorização da história de vida em percursos de educação e formação de adultos, como ponto de partida de qualquer intervenção. As suas experiências pessoais, profissionais e sociais, bem como as aprendizagens informais e não formais, traduzidas na sua história de vida, seriam identificadas e devidamente valorizadas.

O papel do Psicólogo, como profissional da relação na EFA

Face à multiplicidade de tarefas desenvolvidas, assim como presença transversal ao longo do percurso de EFA em questão, podemos afirmar que o Técnico/Psicólogo é “quem estabelece uma relação mais próxima com os adultos ao longo do processo” (Cavaco, 2007: 27), assumindo um papel fundamental em todas as fases do mesmo. Na sua intervenção transversal, possui a missão de, em conjunto com o adulto, explorar o seu percurso de vida, compilando elementos e informações que evidenciem as competências requeridas. Esta constante presença e transversalidade do papel do Técnico/Psicólogo também é reforçada por Imaginário & Castro (2003), que definem as suas principais competências: atendimento, trabalho em equipa, animação de grupos, comunicação, relacionamento interpessoal, metodológicas (BC, histórias de vida), e conhecimento e cumprimento de determinadas regras deontológicas (respeito e confidencialidade nas relações, seja com os adultos, seja com os outros elementos da equipa).

Voltando às especificidades desta modalidade de EFA, trata-se de um trabalho que requer a participação ativa e voluntária do adulto, sendo



prioritário para o Técnico/Psicólogo, criar condições para motivar e envolver o primeiro num processo de reflexão, auto análise, auto reconhecimento e auto avaliação.

Não se pretende com esta reflexão defender que o dispositivo de BC só deva ser implementado por Técnicos Psicólogos ou que encaremos a sua intervenção no campo psicoterapêutico, antes que o trabalho destes seja complementado com recurso a profissionais com outros perfis. Contudo, é inegável o papel preponderante que assumem e a formação académica e profissional que deverão possuir.

Ainda neste sentido, Cavaco (2007) vem chamar a atenção para a perspectiva humanista na avaliação de competências realizada em percursos de EFA, em que estas não devem ser alvo de julgamento, antes ajudar a dar sentido e valorizar um percurso de vida, isto é, o adulto, na singularidade da sua experiência. Aceitar o outro na sua individualidade e idiossincrasia permitia aos profissionais envolvidos, contruir percursos de acompanhamento individualizados, estando implicado o conhecimento de mecanismos cognitivos e emocionais. “É esta relação de ajuda personalizada que permite orientar o adulto no bom sentido, motivá-lo, aumentar a sua implicação, promover o auto reconhecimento e a auto estima.” (Ibidem: 28).

Ainda que processos de educação e formação de adultos não sejam de forma alguma, revestidos de qualquer objetivo psicoterapêutico, acabam por partilhar alguns aspetos presentes na consulta psicológica. Cavaco (2007) possui também esta convicção quando refere que existem alguns constrangimentos e dificuldades relacionadas com a atividade da equipa dos Centros, destacando que o Técnico/Psicólogo “(...) tenta ajudar o adulto a ultrapassar situações delicadas (...)” (Ibidem: 32). Pires, a este propósito, chega mesmo a afirmar que “(...) as qualidades humanas, de escuta, de valorização do outro, são tão ou mais importantes do que as técnicas, necessárias ao nível do conhecimento e utilização de instrumentos de apoio (...)” (2007: 17).

Neste sentido, é possível identificar algumas semelhanças com processos psicoterapêuticos e variáveis relacionais existentes na consulta



psicológica e na psicoterapia. Assim, Mahoney (1991), referindo-se ao papel da relação na eficácia da intervenção em psicoterapia sublinhava que as técnicas não são mais do que formas de comunicação ritualizadas sobre a forma como o terapeuta constrói a sua realidade clínica e sobre as suas intencionalidades relativamente ao cliente; por isso, qualquer técnica só ganha poder dentro do espaço relacional terapêutico e no contexto da compreensão que o terapeuta constrói no espaço fenomenológico de cada cliente.

De facto, foi sempre destacada a importância de uma “sensibilidade psicológica” a par da “dimensão educativa” na intervenção do Técnico/Psicólogo na EFA (Imagário e Castro, 2003). Estes autores chegam inclusivamente a elencar as principais competências de atendimento deste profissional, equiparando-as àquelas que se utilizam na consulta psicológica: saber escutar; utilizar a prática de reformulação com vista a uma melhor compreensão da linguagem utilizada, fomentando simultaneamente a empatia; valorizar os discursos e as narrativas dos adultos; saber ser assertivo, principalmente quando se verificam expectativas impróprias e desajustadas; centrar o protagonismo nos adultos, pois serão sempre os autores e atores do seu percurso.

Outras características são também citadas por outros autores percursos de Rogers, como também sendo suposto estarem na relação estabelecida entre o Psicólogo responsável pela orientação do adulto que frequenta um percurso de qualificação a certificação, nomeadamente a compreensão empática, o respeito ou a aceitação, e a autenticidade (Patterson, 1991; Lietaer, 1991). Aliás, Patterson chega a afirmar que “La comunicación al cliente de la comprensión empática y de la aceptación positiva incondicional por parte del terapeuta debe constituir un objetivo primordial.” (2001: 79), caso contrário poderá estar comprometido o processo de mudança que se espera acontecer ao longo do processo, do ponto de vista da autorrevelação, reflexão e autovalorização do percurso de vida vivenciado até ali. Por outras palavras, o Psicólogo deverá revelar-se autêntico, estar disponível para ouvir, não efetuar e verbalizar juízos de valor, criar um ambiente de aceitação e genuinidade em



que o adulto consiga ver reunidas, na relação criada com aquele profissional, as condições de confiança e respeito pela sua história de vida.

Estas condições são especialmente importantes em indivíduos pouco ou mesmo nada motivados para a realização do processo de qualificação e reorientação profissional mas que, impelidos por forças alheias à sua vontade (pressões de diferentes organizações e entidades, como por exemplo, empresas em que trabalham, centros de emprego em que se encontram inscritos, agências de trabalho temporário, etc.), se confrontam com a necessidade de aumentar a sua escolaridade e investir em novos contextos profissionais.

Esta constatação parece novamente ser reforçada por Patterson (1991) quando defende que é necessária uma certa persistência no oferecimento daquelas condições pois em muitos casos, este esforço seria recompensado. Assim, “Cabe, desde luego, esperar resistências, antagonismos, rechazo y falta de interés; pero pueden encajarse con aceptación y paciencia, sin entrar en interrogatorios, pesquisas, confrontaciones o pressiones.” (*Ibidem*: 79).

É claramente um compromisso assumido entre as duas partes, numa relação controlada pelos objetivos inerentes à certificação de competências, mas afetiva, já que se exprime por um real interesse pela biografia do adulto e pelas narrativas que vão resultando nas sessões de trabalho. O Técnico estabelece “uma relação caracterizada pelo calor, pelo interesse, capacidade de resposta e uma dedicação afetiva num grau limitado com clareza e precisão.” (Rogers, 1974: 97). Retirar esta base segura em relação à expressão e verbalização por parte do adulto é comprometer todo o trabalho a realizar com vista às condições necessárias à certificação. As experiências vivenciadas, sendo fenómenos afetivos de natureza subjetiva, só poderão ser alvo de análise se houver uma atmosfera de confiança e aceitação, daí a extrema importância atribuída à relação entre o Técnico/Psicólogo e o adulto em acompanhamento.

Estudo empírico

O objeto de estudo deste trabalho pretende compreender qual o significado que o indivíduo, em processo de reorientação escolar e profissional, atribui ao



papel da relação estabelecida com o Técnico/Psicólogo no envolvimento e sucesso daquele mesmo processo. Trata-se de um estudo de natureza eminentemente exploratório e de cariz qualitativo, cuja finalidade é conhecer o significado - a partir dos discursos dos adultos -, que construíram da relação que estabeleceram com o respetivo Técnico/Psicólogo e de que forma essa relação influenciou o seu percurso.

Assim, como objetivos específicos, foram designados:

- a) Compreender como o contacto inicial do Técnico/Psicólogo motivou o candidato ao investimento no processo em ordem à respetiva certificação;
- b) Verificar como a relação construída com o Técnico/Psicólogo foi evoluindo ao longo do processo e qual a sua influência no desenvolvimento do mesmo;
- c) Analisar em quais os momentos específicos do processo de qualificação e reorientação, o candidato mais necessitou do apoio do Técnico/Psicólogo.

Partindo dos objetivos supracitados, pretende-se com esta investigação compreender a relação estabelecida entre o indivíduo e o Técnico/Psicólogo responsável pelo seu acompanhamento, e qual a sua influência do desenvolvimento e conclusão do processo, a partir dos significados dos adultos que foram alvo de auscultação.

Metodologia de investigação

Partindo do pressuposto concetual que os fenómenos como crenças, narrativas, significados, estilo pessoal de relação com o outro, etc., não são na sua essência, passíveis de ser medidos (Holanda, 2006), pareceu-nos pertinente que a metodologia mais adequada para este estudo exploratório seria a qualitativa, enquanto meio para “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares (...)” (Silva, Gobbi e Simão, 2004: 71), sendo indispensável para tal a presença das pessoas, confirmando a ideia de que “(...) para saber o que pensam as pessoas basta perguntar-lhes.” (Albarello et al., 1997: 95). Nos diversos modos da pesquisa qualitativa, considerou-se que o grupo de discussão focalizada (GDF) seria a

opção mais adequada a este objeto de estudo, por permitir um enriquecimento dos significados pessoais através da interação grupal.

Nesta investigação, não existe a pretensão de generalizar os resultados obtidos, uma vez que o que se pretende é a compreensão, centrada nos significados construídos e atribuídos pelos indivíduos participantes no grupo de discussão focalizada, à relação estabelecida com o Técnico RVCC.

Participantes do estudo

A composição do grupo caracteriza-se pela homogeneidade no que diz respeito ao aspeto em comum que interessa investigar, a realização de um processo de qualificação escolar. Neste sentido, os participantes foram selecionados tendo em conta características exemplares e não em função da sua importância numérica (Albarello et al., 1997).

O grupo de participantes da discussão focalizado, constituído por 6 indivíduos, foi selecionado ao acaso, dentro da população de candidatos que concluiu aquele mesmo processo de qualificação.

Adultos	Sexo		Idade		Escolaridade		Situação face ao emprego	
	Masculino	Feminino	41-49	≥ 50	< 9º ano	≥ 9º ano	Ativo Emp.	Ativo desemp.
1		X		X	X			X
2	X			X	X			X
3		X	X		X			X
4		X	X			X	X	
5	X			X		X	X	
6	X			X		X	X	
TOTAL	6	3	3	2	4	3	3	3

Quadro 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes no grupo de discussão focalizada

Foi levada a cabo uma descrição analítica no que concerne ao tratamento da informação contida nos discursos dos participantes. Os objetivos gerais e específicos orientaram a análise realizada, atendendo-se por um lado, à



interpretação de significados e signos expressos no momento de recolha de dados, e por outro lado, à variabilidade interindividual. Não foi utilizado qualquer suporte informático como auxílio à análise de conteúdo realizada, o que ficou a dever-se a dois fatores:

- Reduzida dimensão da investigação. Foi somente realizado um grupo de discussão focalizada, a partir de um guião construído especificamente no âmbito desta investigação, com um pequeno número de participantes;
- Inexistência da pretensão quanto à generalização de resultados obtidos com este estudo.

Todos os procedimentos de análise foram então realizados através da indexação manual e pela análise categorial uma vez que permite considerar a totalidade do texto obtido através da transcrição realizada. Foi utilizado o que é comum designar-se por método das categorias, o que segundo Bardin funciona como uma “(...) espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.” (2011: 39).

Foi então elaborado um quadro referencial em que, para cada conceito a analisar (reflexo dos objetivos), se definiram categorias e respetivas subcategorias e, em seguida, foi efetuado um registo das verbalizações referentes a cada um dos conceitos a analisar. Contudo, o confronto com as evidências discursivas, originou uma reformulação desse quadro uma vez que nem todas as respostas correspondiam às categorias pré-existentes.

O quadro seguinte representa o sistema categorial emergente da análise do grupo de discussão focalizada:

Temas (conceitos a analisar)	Categorias	Subcategorias
------------------------------	------------	---------------



Contacto inicial com o Técnico/Psicólogo	1. O impacto do primeiro contacto com o Técnico/Psicólogo	Sentimentos experienciados
		O mais apreciado (recordação mais importante)
		O mais desvalorizado (recordação mais importante)
Definição e Caracterização da relação estabelecida com o Técnico/Psicólogo	2. Característica/qualidade pessoal do Técnico/Psicólogo destacada (maior influência no trabalho e dedicação)	Motivador
		Orientador
		Flexível/Disponível
		Apoiante
	3. Atributos da relação	Estima
		Auxílio
		Reconhecimento
		Confiança
Apoio concedido pelo Técnico/Psicólogo	4. Momentos em que foi necessário mais apoio	Fase de Reconhecimento
		Fase de Certificação
Processo RVCC	5. Avaliação do processo após a conclusão	Contentamento
		Autoconhecimento
		Aprendizagem
	6. A relação com o grupo (influência no processo)	Interajuda
		Afeto

Análise e discussão dos resultados

Foram identificadas quatro categorias: “O impacto do primeiro contacto com o Técnico RVCC”, “Característica/qualidade pessoal do Técnico RVCC destacada”, “Atributos da relação” e “Momentos em que foi necessário mais apoio”



Contudo, a par das evidências correspondentes aos objetivos traçados nesta investigação, emergiram elementos não esperados *a priori*. Considerou-se pertinente acrescentar os respectivas categorias, “Avaliação do processo após a conclusão” e a “Relação com o grupo”, e realizar igualmente a sua análise.

Após a definição das categorias, houve a necessidade de as decompor em subcategorias que as sustentam e fundamentam.

a) Representações acerca do impacto do primeiro contacto com o Técnico/Psicólogo

De acordo com os dados obtidos, e tendo em consideração os receios inerentes ao início de uma nova etapa como é o início de um processo qualificação e reorientação profissional, o Técnico/Psicólogo influenciou distintamente a forma como um primeiro contacto foi vivenciado. Por conseguinte, partindo do princípio que o estado de ansiedade e até de curiosidade é geral e comum a todos os candidatos a processo, dependerá da forma como o Técnico conduz a sessão e lida com esses estados, que conseguirá fazer diminuir ou aumentar o estado de ansiedade. Daí que se tenham verificado, em alguns candidatos, sentimentos de à-vontade e serenidade, e para outros de receio, de descrença e insegurança face aos objetivos propostos acompanhados de reações sinestésicas ao nível corporal: “(...) *um frio na barriga, aquele nervosismo (...)*”, “(...) *as mãos geladas (...)*”; “(...) *ela começou a falar e eu pensei: o que é que virá por aí abaixo?*”; “(...) *Senti que não estava ali a fazer nada.*”; “(...) *senti-me deslocado (...)* receio de ser avaliado outra vez (...)”. Constata-se assim a pertinência das convicções de Azevedo quando refere que os profissionais de EFA deverão demonstrar uma atitude de acolhimento face a cada participante, valorizando acima de tudo a relação e não a utilização de uma espécie de “(...) armadura quase expugnável (...) que o amedronta (...)” (2010: 22), configurada na apresentação de programas e referenciais. Fazendo novamente apelo às ideias de Rogers (1974) o primeiro objetivo do Técnico/Psicólogo, num primeiro contacto, deverá ser a criação das condições necessárias para que os candidatos



consigam exprimir as suas dúvidas, receios e ansiedades. Estas condições são, sem dúvida, a permissividade em relação à expressão de sentimentos, a liberdade na participação no processo, a definição de limites quando se dirige aos outros e estar livre de qualquer pressão ou coerção. Assim, salvaguardando o impacto do primeiro encontro, os participantes revelaram que o Técnico/Psicólogo conseguiu transmitir confiança e serenidade face a um projeto ainda desconhecido: “(...) *tive sorte (...) com quem, no 1º dia nos pôs logo à vontade e nos disse o que estávamos ali a fazer (...)*”.

b) Representações acerca da característica pessoal do Técnico/Psicólogo como mais influente nas capacidades de dedicação e trabalho dispensados ao processo

Relativamente às características do Técnico/Psicólogo determinantes no investimento e trabalho dos participantes no processo RVCC, foram definidas quatro subcategorias: “Motivador”, “Orientador”, “Flexível/Disponível” e “Apoiante”. Um Técnico/Psicólogo que demonstre capacidade para motivar conseguirá transmitir aos candidatos uma forte crença nas suas capacidades, especialmente de trabalho e de aprendizagem: “(...) *foi uma pessoa importante (...) porque sempre acreditou (...)*”; “(...) *deu força para continuar.*”; “*Ela transmitia muita confiança. Eu senti muito isso.*”.

Nestes casos, este profissional revelou ser não só um agente plenamente consciente das particularidades do processo de qualificação e reorientação, mas também detentor de competências relacionais fundamentais, partilhando-se assim da ideia de Aymon-Morand (2007) quando afirma que o sucesso daquele percurso de qualificação depende principalmente do empenho do Técnico, mais concretamente “(...) a sua personalidade calorosa, o espírito aberto, o interesse demonstrado pelos adultos aprendentes e pela sua vida, a vontade de querer *marcar uma diferença (...)*” (2007:51). Outros atributos estão presentes neste pensamento como a capacidade de orientar, a flexibilidade e disponibilidade, o que demonstra adequação ao público-alvo e à singularidade daquele processo, garantindo um Técnico/Psicólogo capaz de



desenvolver percursos ajustados e individualizados: “(...) *mas se for por aqui, e pense assim... tocava-nos, obrigava-nos, não nos dava a resposta.*”; “(...) *orientavam-nos para o sítio onde tínhamos de ir (...) era o que nós precisávamos.*”

De igual modo, a capacidade de dar apoio foi apontada como fundamental uma vez que é indicador do grau de atenção que o Técnico/Psicólogo é capaz de disponibilizar. Feeney & Thrush (2010) corroboram, transmitindo ser comum que em situações específicas do percurso de vida, como é a concretização de uma obra especial, os indivíduos coloquem em evidência o apoio de pessoas que se mostraram essenciais a essa mesma concretização: “(...) *estava sempre para o que fosse, para o que viesse, pelo telefone, email, tudo o que era necessário.*” Com base nas evidências obtidas, só podemos concordar com Aymon-Morand quando se refere às aptidões que deverá possuir este agente educativo, afirmando que está em causa “(...) um largo espectro de competências relacionais e sociais (empatia, escuta, conselho, entusiasmo,...) e um reservatório inesgotável de boa vontade e perseverança (...).” (2007: 49).

c) Representações acerca das características presentes na relação estabelecida com o Técnico/Psicólogo

Foram circunscritas quatro características presentes na relação: “Estima”, “Auxílio”, “Reconhecimento” e “Confiança” que, de acordo com o discurso evidenciado se mostraram ingredientes fundamentais na relação entre candidato e Técnico/Psicólogo. A “Estima” que os participantes revelaram nutrir é reveladora da proximidade relacional conseguida, uma “(...) *relação de amizade (...).*”... *que não se esgotaria no momento de conclusão do processo, mas que iria ficar para toda a vida.*”, resultante sobretudo de um contacto individualizado que permitia momentos de auto revelação por parte do candidato. Assim, podemos deduzir que a importância conferida pelos candidatos à relação com o Técnico/Psicólogo foi resultado da transmissão de interesse da parte deste no estabelecimento de vínculos afetivos. De igual



modo, o “Auxílio” presente na relação a elevada preocupação em prestar aos candidatos a ajuda necessária para a evolução do processo. Conseqüentemente era despoletado o “Reconhecimento” e a “Confiança” dirigidas ao Técnico/Psicólogo, encarado como “(...) *confidente numa fase importante da vida.*”, justificadas pela ajuda e atenção proporcionadas, sendo para alguns candidatos algo que iria tornar aquela relação inesquecível: Para alguns participantes, a relação que estabeleceram com o Técnico/Psicólogo funcionou como uma autêntica base segura já que permitiu a exploração de novos domínios da realidade sabendo contudo que, para lidar com a adversidade, o Técnico/Psicólogo estaria presente e de forma ativa. Neste sentido, retomando o conceito de base segura e baseando-nos na aceção de Feeney & Thrush (2010), as características atribuídas à relação estabelecida, mostram uma relação baseada no suporte (“*Ela estava atenta e sabia quando nós precisávamos de ajuda (...)*”), o que ofereceu as condições necessárias para a exploração de domínios desconhecidos bem como o desenvolvimento de esforços para atingir objetivos, resultando o crescimento pessoal do indivíduo beneficiário do apoio: “*Ela leva as pessoas com ela. (...) Faz-nos sonhar (...)*”; “*É uma sensação boa o ter alguém que contribuiu para que fossemos mais além.*”

d) Representações acerca do(s) momento(s) em que foi necessário mais apoio do Técnico/Psicólogo

Como se pode verificar pelas duas subcategorias definidas, existem dois momentos chave em que a relação com o Técnico RVCC e o apoio daí resultante se revelaram fundamentais. A fase de reconhecimento, sendo a primeira, comporta objetivos fundamentais para a permanência e investimento do candidato no processo de qualificação. Os candidatos a certificação, embrenhados num processo de reflexão, autoanálise, autorreconhecimento e autoavaliação (Cavaco, 2007) experienciam então momentos de desequilíbrio, tipicamente resultantes de acontecimentos que, como designa Campos, exigem “(...) reorganizações pessoais e relacionais mais ou menos profundas.” (1993:



5) competindo ao Técnico/Psicólogo funcionar como um elemento estruturante e facilitador destas autênticas transições de desenvolvimento, muitas vezes penosas e angustiantes: *“Foi ela que me deu aquela força para continuar porque eu cheguei a meio e estava quase a desistir.”*

Relativamente à “Fase de Certificação”, e por se tratar de um momento formal de exposição face a um coletivo, os participantes consideraram fundamental a presença do Técnico/Psicólogo, funcionando este, mais uma vez, como fonte de apoio emocional: *“(...) a gente sabia que ela estava a torcer por nós. Claro que foi uma segurança.”*

e) Representações relativas à avaliação do processo de qualificação após a sua conclusão

Esta categoria emergiu aquando do processo de análise do discurso dos participantes e, embora não estivesse prevista *a priori*, é de suma importância refletir sobre as evidências que lhe dizem respeito. Assim, foram definidas três subcategorias: “Contentamento”, “Autoconhecimento” e “Aprendizagem”.

Devido à confrontação com os desafios que a realização do processo de qualificação representou, os participantes evidenciam um forte contentamento no alcance dos seus objetivos, sentindo-se mesmo orgulhosos pelo trabalho produzido, verificando-se a sua total apropriação: *“Adorei, desde o princípio até ao fim. (...) gostei daquilo que fiz.”* Não será certamente arriscado afirmar que, para este grupo de participantes, o aumento das suas habilitações teve efeitos na autoestima e que ao enveredar nesta nova oportunidade vejam surgir, a par da oportunidade de qualificação, uma sensação de bem-estar (Castro, 2009).

Tratando-se de uma experiência desafiante para muitos participantes, o processo funcionou como uma espécie de desbloqueador para a experimentação de experiências com objetivos de qualificação e certificação, tornando-se claro que apesar da sua surpresa, são efetivamente detentores de competências válidas e essenciais através do *“(...) despertar de algo que estava adormecido.”* e que, tal como sugere Castro (2009), o passar do tempo acabou por ser relevante na construção e enriquecimento das suas vidas. Além disso, o



que os resultados sugerem é que, para alguns participantes esta certeza de aquisição de saberes e/ou aprofundamento de competências será o primeiro passo para abraçar outros projetos futuros de qualificação, indicando portanto tratar-se de um ponto de viragem na sua vida.

A aprendizagem surge também como consequência e, embora a finalidade do processo seja a validação e a certificação dos pré adquiridos, estes participantes reforçam a sua existência efetiva justificando que se sentiram estimulados para pesquisar e alargar os seus conhecimentos nas diversas áreas de competências.

f) Representações acerca da importância da relação com o grupo como elemento influente no processo de qualificação

A referência ao grupo em que foram integrados na realização do percurso de qualificação foi uma constante nesta discussão. Foi reconhecido o papel do grupo enquanto fonte complementar de apoio face ao desafio em questão, tendo sido identificadas duas subcategorias: “Interajuda” e “Afeto”.

No que concerne ao papel do grupo na prestação de ajuda, esta revela-se complementar ao atributo “Auxílio” presente na relação estabelecida entre o candidato no processo e o respetivo Técnico/Psicólogo: “(...) *nós puxávamos muito uns pelos outros e foi isso que criou a amizade. Não foi o convívio nem a brincadeira de irmos para lá. Foi ver as dificuldades dos outros e ajudar mesmo.*”. Para os participantes que vivenciaram esta forte solidariedade intergrupar, estas duas fontes de apoio são concomitantes, isto é, tanto a ajuda dos elementos do grupo que integraram, como do Técnico/Psicólogo responsável pelo seu processo, foram determinantes para a conclusão do mesmo. Assim, é compreensível e até expectável que surjam laços afetivos entre os participantes que partilharam a mesma vivência e as mesmas dificuldades: “*Foi assim como uma família. Eu acho que o nosso grupo era como uma família (...). Ainda hoje me lembro de certas coisas (...)*”. Podemos com alguma certeza afirmar que esta dinâmica interpessoal positiva era estimulada e até fomentada pelo próprio Técnico/Psicólogo, uma vez que um



ambiente seguro que proporcionasse a exposição e revelação pessoais, nunca poderia desconsiderar o forte papel que desempenham outros indivíduos presentes num mesmo espaço e tempo e com objetivos em comum. Assim, tal como advoga Cavaco (2007) os Técnicos incentivam não só o diálogo e a escrita, mas também o debate, a cooperação e as relações interpessoais entre os elementos do grupo, o que só é possível se nesse grupo existirem características como o respeito, a autenticidade, o respeito pela diferença e, finalmente o espírito de interajuda e a afetividade entre os seus elementos.

Conclusões Finais

A realidade da sociedade portuguesa nas últimas décadas, marcada por imperativos de ordem económica, política e social, deu lugar mais recentemente à criação de condições para corresponder aos princípios presentes na Aprendizagem ao Longo da Vida e na Educação e Formação de Adultos. O objetivo mostrava-se ambicioso: superar os níveis de qualificação da população portuguesa existentes.

O envolvimento do Técnico/Psicólogo no desenrolar de processos de qualificação escolar e reorientação profissional é decisivo e inquestionável, uma vez que estabelece uma relação de maior proximidade com os candidatos a certificação. Em todas as fases do processo, a sua presença mostrou-se fundamental, assumindo formas de acompanhamento e ajudas personalizadas. Os dados obtidos nesta investigação indicam que a relação estabelecida entre o Técnico/Psicólogo e o participante no processo constitui um ingrediente preponderante, afetando o desenrolar do percurso de qualificação. Consideramos que os objetivos desta investigação foram globalmente satisfeitos e que se mostra compreensível, partindo dos discursos expressos, o significado que o candidato em processo RVCC atribui à relação que estabeleceu com o respetivo Técnico.

É então possível delinear um conjunto de características que deverão existir para que a relação se inicie e evolua. Não será arriscado afirmar que a



fundamental característica do profissional corresponde à capacidade para motivar, não só para levar a cabo todo um empreendimento desafiante e de reconstrução pessoal, mas também na tomada de consciência efetiva das competências e capacidades possuídas. Encontram-se presentes nesta dinâmica a flexibilidade e a disponibilidade no acompanhamento de um público diversificado e com diferentes necessidades, algo que é extremamente apreciado e naturalmente gerador de afetos entre os agentes envolvidos. São geradas relações onde impera a confiança no Técnico/Psicólogo que funciona como uma base segura fundamental na exploração e investimento necessários, afetando a forma como o candidato se vê a si próprio e como vê as suas capacidades e competências, acreditando que o trabalho desenvolvido é promissor de novas e mais oportunidades.

O estudo desenvolvido permitiu ainda refletir sobre um conjunto de representações que, não obstante a sua relevância, não esgotam a complexidade do papel da relação entre o Técnico/Psicólogo e o candidato a certificação. Tal como foi referido anteriormente, a investigação conduzida não ambiciona a obtenção de resultados mensuráveis ou a generalização de conclusões, mas sim aceder aos significados atribuídos por um grupo de adultos à relação que estabeleceram com o Técnico/Psicólogo que os acompanhou. Assim, as conclusões obtidas dizem respeito aos sujeitos singulares que participaram nesta investigação.

Foi possível chegar-se a algumas conclusões a partir deste estudo eminentemente exploratório, uma vez que resultam dos quadros de leitura e de interpretação da realidade dos participantes envolvidos, quadros estes marcados pela subjetividade e condicionados pelas circunstâncias vivenciadas aquando da realização do processo. Todavia, este conteúdo qualitativo pode revelar-se fundamental para alertar os profissionais envolvidos da EFA para a importância de variáveis relacionais no desenvolvimento de percursos de qualificação. Esta investigação pode assim “abrir caminho” para o desenvolvimento futuro de outras investigações, sejam de carácter qualitativo



ou/e quantitativo, geradoras de contributos significativos para a temática em questão.

Referências Bibliográficas

Albarello, L., Digneff, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Amorim, J. P. (2006). O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania. In *Cadernos de Emprego e Relações no Trabalho*, 5.

Aymon-Morand, B. (2007). *Motivar os Adultos para a Aprendizagem – MAPA*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2010). Novos Profissionais da Educação e Formação: é preciso (re)começar enquanto continuamos a caminhar. *Atas do “XII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho – Norte de Portugal/Galiza: os novos profissionais da educação e formação para o trabalho – desafios e exigências da aprendizagem ao longo da vida”*. Porto: Delegação Regional do Norte do IEFP/FPCEUP.

Campos, B. P. (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos, um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R., Cabrito, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

Castro, I. C. (2009). *1 milhão de Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.



- Castro, J. M. (2001). Balanço de Competências: Modas, modos e medos. *Formar. Revista dos Formadores*, 41, 3-11.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20,125-147.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida* [versão eletrônica]. Retirado em Janeiro de 2009, de <http://www.alv.gov.pt/dl/memo.pdf>.
- Feeney, B. C. (2010). Relationships influence on exploration in adulthood: the characteristics and function of a secure base. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 1, 57-76.
- Guerrero, A. B., Gutiérrez, A. C. (2008). Elements for the Emotional Learning in Adults. *The International Journal of Learning*, 15, 2, 89-94.
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise psicológica*, 3 (XXIV), 363-372.
- Imaginário, L. (2001). Balanço de Competências. Discursos e Práticas. *Cadernos de Emprego*, 29. Lisboa: Direção Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Imaginário, L. (1995). Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal. *Cadernos de Emprego*, 16. Lisboa: Direção Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos, Passos Passados, Presente e Futuro*, Coletânea de Textos, Porto: Livpsic.
- Lietaer, G. (1991). La autenticidad del terapeuta: congruencia y transparencia. *Revista de Psicoterapia*, II, n.º 5, 41-61.



Lima, L. (1994). Fórum de Educação de adultos *in* Lima, L. (org) (1994). *Educação de adultos, Forum I*. Braga, Universidade do Minho.

Mahoney, M. (1991). *Human change process*. New York: Basic Books.

Novas Oportunidades. (2006). *Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico* [versão eletrónica]. Retirado em Janeiro de 2009, de <http://www.novasoportunidades.gov.pt>.

Oliveira, G. (2011). *Centros Novas Oportunidades: um olhar triplo. Um estudo sobre as representações de especialistas, profissionais e adultos*. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Patterson, C. H. (1991). Clientes involuntarios. El punto de vista de la psicoterapia centrada en la persona. *Revista de Psicoterapia*, II, n.º 5, 77-80.

Rogers, C. (1974). *Psicoterapia e Consulta Psicológica*. Lisboa: Moraes Editores.

Roths, L. (2002). Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos. In Silva, I. M., Leitão, J. A., Trigo, M. M. (orgs.). *Educação e Formação de Adultos – Fator de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade* (pp. 13-22). Lisboa: AdLitteram.

Silva, C., Gobbi, B., Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organ. rurais agroind., Lavras*, v. 7, n.º 1, 70-81.

UNESCO (1998). V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo 1997. *Declaração final e agenda para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sobre os autores e contato:

Nota do autor:



Joana Lopes Faria é Mestre em Psicologia, na área de especialização de Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Carlos Manuel Gonçalves é Professor Auxiliar da na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida e do CPUP.

Correspondência sobre este artigo deve ser enviada para Carlos Manuel Gonçalves, Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto, Rua de Alfredo Allen, 4200- 135 Porto, Portugal, e-mail: carlosg@fpce.up.pt

Recebido em 30/5/2015. Aceito 30/9/2015.