

 **Isabel Pessoa Dias**
Psicóloga e Profissional RVCC, CND
do CICCOPN

Filomena Parada
Investigadora, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Joaquim Luís Coimbra
Professor Associado, Coordenador, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL COM ADULTOS: DESAFIOS E CONTRIBUTOS DE UM PROCESSO RVCC NA PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL

Resumo

Nos últimos anos, tem-se assistido ao aumento do interesse pelo reforço da qualificação escolar e profissional dos adultos, permitindo-lhes responder, de forma construtiva, a um mundo em constante mudança. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), orientado numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, tem-se afirmado (social, politicamente), como uma estratégia de intervenção eficaz, sobretudo quando assume a promoção do desenvolvimento dos indivíduos como seu objectivo último. Todavia, nem sempre é essa a finalidade que tem regido a prática dos profissionais. É, pois, finalidade da presente comunicação analisar criticamente a estrutura desta intervenção. Para isso, procurar-se-á desconstruir o processo RVCC em consonância com uma lógica de exploração reconstrutiva dos investimentos, que o preconiza como uma ocasião privilegiada de reflexão da experiência de vida e de (re)construção de projectos significativos. Procurar-se-á, igualmente, identificar alguns cuidados fundamentais (e.g., construção da relação, assunção de uma postura mais activa por parte dos adultos, reconhecimento do papel das emoções) passíveis de ajudar as equipas a ultrapassar algumas das limitações identificadas. Pretende-se, assim, questionar de que modo(s) o processo RVCC pode, efectivamente, contribuir para modificar a relação do adulto, não apenas com os que o rodeiam mas também com o mundo das formações e do trabalho – isto é, para que o conjunto das sessões constitua uma verdadeira oportunidade de desenvolvimento (pessoal, social, vocacional).

O texto que será, nas seguintes páginas, exposto tem como ponto de partida a minha experiência no âmbito do processo de RVCC de adultos de nível básico, enquadrado na Iniciativa Novas Oportunidades. Processo em que, há já quatro anos, estou envolvida e que visa possibilitar, aos adultos, o reconhecimento e a validação das competências adquiridas ao longo da sua experiência de vida, em contexto tanto de formação e/ou trabalho como para além de qualquer um destes dois ambientes (e.g., família, lazer), pois permite aos candidatos espelhar os saberes adquiridos por via formal, informal e não formal.

Os seus destinatários são cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, incluindo activos empregados e desempregados, que pretendam obter um certificado escolar com equivalência ao ensino básico (4.º, 6.º ou 9.º anos) ou ao ensino secundário (12.º ano) e, ainda, um certificado de formação profissional, espelho das competências adquiridas pela experiência de trabalho (processo de RVCC Profissional).

O processo de RVCC é desenvolvido com base num Referencial de Competências-Chave (RCC) de educação e formação de adultos, de nível básico ou secundário, e com o acompanhamento de uma equipa técnico-pedagógica (técnico de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de RVC e formadores das várias áreas de competências-chave). O processo de nível básico (sobre o qual me vou debruçar) decorre em várias fases ou etapas de intervenção, que passo a descrever e a analisar criticamente.

Fases do processo de RVCC

1. Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento

Na primeira fase, de **Acolhimento**, procede-se ao atendimento e inscrição dos adultos que se dirigem ao Centro Novas Oportunidades (CNO), bem como ao esclarecimento (informação) sobre as diferentes fases do processo e a possibilidade de encaminhamento para outras ofertas formativas.

A fase seguinte, de **Diagnóstico**, a cargo do Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento, centra-se na análise do perfil do adulto após a realização de uma entrevista colectiva e da análise curricular, no sentido de encontrar a "melhor solução" no vasto conjunto de ofertas formativas existentes.

Depois de definida e negociada a resposta formativa ou educativa considerada mais adequada, procede-se ao **Encaminhamento** do adulto quer para um percurso de RVCC quer direccionado para uma outra oferta, como, por exemplo, os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) – com vertente escolar ou de dupla certificação –, formalizando o seu acordo com a assinatura de um Parecer.

a) Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento: Olhar crítico

Estas primeiras etapas do processo concebem a orientação e a intervenção segundo uma lógica de transmissão de informação, de acordo com a qual os indivíduos não fazem escolhas, nem configuram projectos devido à falta de acesso à informação. Campos (1992, p. 6) afirma que «é à falta de informação que, geralmente, são atribuídos os resultados considerados indesejados da orientação (...) ou, então, é no fornecimento de informação que se depositam todas, ou pelo menos grandes esperanças» mas, ao adoptarmos esta perspectiva, promovemos uma visão da orientação vocacional como descoberta, decisão única e informação, o que não corresponde ao objectivo primordial da intervenção de promoção do desenvolvimento (cf. Coimbra, 1995).

De acordo com esta perspectiva, a transmissão da informação é feita tanto ao nível do conhecimento de si próprio como ao nível do conhecimento do mundo. Quanto ao conhecimento de si próprio não se trata de promover o auto-conhecimento, mas de dar informações relativas aos diversos percursos educativos e formativos em função dos recursos que o adulto possui, mais concretamente, conhecimentos de informática ou, ainda, no caso do nível secundário, domínio de uma língua estrangeira. No que diz respeito ao conhecimento do mundo, trata-se de aceder a informação pormenorizada sobre as várias ofertas formativas, quer através de esclarecimentos orais quer através de suportes escritos (trípticos ou cartazes).

Sob a forma de entrevista, formaliza-se uma situação em que o inquiridor (Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento) recolhe informações sobre o entrevistado (Adulto) e, após o diagnóstico do perfil, o "perito" (o técnico) dá, ao último, um conselho a fim de que este siga um determinado percurso formativo. A intervenção passa a estar centrada no profissional, que tem a competência para resolver o problema do adulto e que lhe indica uma direcção.

Impõe-se, por isso, perguntar: será este o caminho? Recorde-se, a propósito, algumas considerações tecidas por Coimbra (2007), que contrapõe a adopção de duas posturas distintas para os responsáveis pelas intervenções em educação/formação: a assunção da «superficialidade do ponto de vista técnico», em alternativa a uma abordagem desse mesmo papel enquanto profissional. Segundo o autor, é com relativa facilidade que «deixamos-nos iludir pela perspectiva segundo a qual o problema com que nos confrontamos é tomado como uma evidência em si e a sua solução como uma questão de opções e de decisões de carácter técnico, as decisões certas». Sempre que tal sucede, na sua opinião, deixa de se poder

falar em *profissional*, apenas em *técnico*, pois confrontamo-nos com alguém que «apenas executaria rotinas, protocolos, práticas estandardizadas, repetidas, em função do problema que está previamente detectado e até diagnosticado». De novo a interrogação: mesmo tendo em consideração os múltiplos constrangimentos inerentes à actividade de um CNO, o processo de RVCC deverá reduzir-se a uma perspectiva informativa, objectiva e racional, que tão bem caracterizou a prática da orientação vocacional no passado? Sinceramente, não o creio...

O que me leva pensá-lo? Simplesmente o facto de que, seguindo esta prática, a Orientação Vocacional reduz-se à aplicação de "testes" e não tem em conta toda a complexidade do funcionamento psicológico do indivíduo, os seus projectos de vida, as suas necessidades, expectativas e desejos (Coimbra, 1995). Como sabemos os técnicos não devem continuar a arrogar o estatuto de especialistas que aplicam procedimentos rotinizados, em função dos problemas que detectam, devem sim adoptar uma postura activa, centrada na pessoa que os procura e, uma vez mais, como refere Coimbra (2007), reconhecer que «(...) a variável dependente de todo o processo é o aluno; mais do que isso: é a pessoa que se esconde por detrás do aluno».

Mais, tomando em linha de conta o avançado por Law (1991), acerca da evolução da orientação¹, e fazendo um paralelismo com o que acaba de ser analisado, ao se adoptar uma tal lógica de intervenção em orientação vocacional (no seu âmago, o processo RVCC é um processo de consulta psicológica vocacional), estaremos a seguir uma lógica de emparelhamento, visto que, quando assim entendida, «a função da orientação é a de emparelhar as características do indivíduo, previamente identificadas e medidas objectivamente com as exigências das actividades profissionais» (Campos, 1992, p.12). Dito de outro modo, pergunto-me: ao adoptarmos tais práticas não acabaremos por nos ver imersos numa concepção redutora do funcionamento psicológico humano, corroborando dessa forma a visão mágica que muitos adultos retêm de nós, quando esperam indicação da "solução" ou do "caminho"?

Tudo indica que sim, especialmente se se tomar em linha de conta que, com este tipo de actuação, promovemos, ainda que indirectamente, dois resultados contraproducentes: simplificação cognitiva (na medida em que o adulto não explora as ofertas formativas e tende a ser conformista com o conteúdo fornecido) e inibição de comportamentos e atitudes de exploração vocacional.

Com efeito, estratégias de cariz instrutivo (como as que acabo de referir) têm-se revelado comumente ineficazes ao nível da exploração vocacional (mas não apenas), há muito que a Psicologia o sabe (cf. Campos, 1992), já que a informação é fornecida aos indivíduos sem necessidade de qualquer exploração prévia. Assume-se que bastará propiciar as informações necessárias sobre si mesmo(a) e sobre o mundo (das formações, das profissões ou emprego...) para que a pessoa, mediante um processo de acomodação e conformismo às construções do mundo elaborados por terceiros, ou siga o caminho apontado pelo técnico (tido como o *mais indicado* para si) ou, em alternativa, ponha em marcha «um processo racional de decisão, seguindo mais uma vez regras nas quais foi ou vai sendo instruído» (*ibid.*, p. 12).

Por conseguinte, fazendo a transposição para o processo RVCC, a opção por este tipo de actuação traduzir-se-á numa diminuição da complexidade cognitiva dos adultos e das suas actividades de exploração do mundo, já que as informações sobre si mesmos e sobre esse mesmo mundo, em vez de decorrerem de um processo pessoal de questionamento activo, são-lhes facultadas directamente pelo Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento, que considera que o adulto, a partir desse momento, estará preparado para encetar um processo de tomada de decisão meramente racional. Nas palavras de Coimbra (1995, p. 28), pressupõe-se que apenas é «útil fornecer-lhes informações sobre si próprios, sobre as oportunidades do sistema de educação/formação, sobre as profissões e sobre o mercado de emprego» para que, suprida essa «necessidade/falta de informação» os adultos possam «processar e analisar, com vista a uma tomada de decisão racional sobre o seu futuro» os dados que, com rigor e eficácia, os técnicos lhes dão a conhecer. Todavia, conforme salienta Campos (1992), tal opção não toma na devida consideração o papel do indivíduo enquanto interveniente activo no processo de construção dos seus próprios quadros de leitura pessoais, pois assume que tudo decorre de um simples processo de transferência «de informações previamente organizadas» (p. 12) – o que, como mais adiante ressalta, «nem sempre é conseguido» por intermédio desta via «supostamente realista, racional e cognitiva» (p. 13).

Qual é, então o problema? O problema, segundo, entre outros, Coimbra (1995), mais do que na informação (em si mesma) ou nos meios escolhidos para a sua divulgação, reside numa abordagem reducionista e, até, algo simplista e estereotipada da escolha vocacional e tudo o que a envolve, que leva a que, por norma: (a) as necessidades de orientação (de crianças, adolescentes, jovens ou adultos) sejam reduzidas à falta de informação; (b) a informação, mais do que um *meio* (de exploração) seja percebida e, portanto,

¹ Desde o emparelhamento das características do indivíduo com as exigências profissionais, passando pela facilitação da realização e desenvolvimento dos sujeitos, e ainda pelo treino das competências de empregabilidade adequadas e, finalmente, pela função de relacionar ou promover oportunidades de interacção comunitária fora dos contextos comunitários e integrar essas experiências no sentido de promover a reconstrução pessoal.

usada, como um fim, aspecto que, como é óbvio, acaba por condicionar tanto o tipo como o modo de organização das actividades realizadas; (c) se suponha «ingenuamente, que as escolhas vocacionais se realizam em função de regras da lógica, determinadas por um modo de funcionamento racional» (p. 28), o que, como acabou de se ver, não é de todo em todo assim tão simples ou linear.

Por tudo isto, parece óbvio que a prática da Orientação Vocacional (de que, como se referiu, o processo RVCC é um exemplo) não se esgota unicamente na realização de uma sessão de entrevista colectiva (onde se procede ao preenchimento de um guião de entrevista estruturado) conduzida por um especialista (o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento e/ou Profissional RVC) que detém o saber e o poder, bem como por uma relação desigual que visa o diagnóstico, a avaliação e a selecção do adulto que se dirige ao CNO.

Se se partir do princípio que a intervenção psicológica diz respeito ao desenvolvimento global do indivíduo no contexto de uma relação segura (referência) – como sucede –, o risco que se corre seguindo estas práticas consiste, acima de tudo, em se retirar ao adulto oportunidades de autonomização, já que o “perito” (técnico) impõe a sua leitura e o adulto apenas obtém informações acerca das ofertas formativas ao seu dispor, por um lado, e sobre si próprio (os seus projectos, aspirações, expectativas), por outro.

Em conclusão, nestas primeiras fases do processo, parece privilegiar-se a promoção das condições de informação, aconselhamento, orientação e apoio à descoberta de percursos de educação e formação de activos adultos e descura-se as oportunidades de exploração e de investimento facilitadoras da sua construção. Ou seja, a preocupação de definir procedimentos comuns a todos os CNO traduzirá uma visão simplista, algo estereotipada e bastante direccionada para resultados muito específicos que, como se viu, não é inteiramente consonante com um modo de encarar a intervenção como um meio de apoiar os adultos a implementarem uma multiplicidade de projectos educativos, formativos e/ou profissionais significativos e construtivos, no plano pessoal e social.

2. Reconhecimento de Competências, Validação e Certificação

A etapa seguinte, de **Reconhecimento de Competências**, decorre em sessões maioritariamente colectivas, que se realizam duas vezes por semana (num total de 30h), durante as quais se procede à exploração das experiências de vida profissionais, formativas, sociais/associativas, pessoais/familiares do adulto. À fase de reconhecimento de competências segue-se a de **Validação** (conduzida por um Júri), que consiste em apoiar e conduzir o adulto no processo de acreditação das suas competências nos termos do RCC. Aqui, os elementos do Júri poderão optar por proceder à certificação parcial e encaminhamento do adulto para outras ofertas formativas, pelo que este acto oficial e formal de confirmação das competências adquiridas pelo adulto, em vários contextos, poderá terminar com a emissão de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) e conclusão do percurso de formação nos cursos EFA.

O eixo de **Certificação** baseia-se na confirmação oficial das competências, após avaliação e validação (em Júri de Validação) e na emissão de um certificado equivalente a ciclos escolares (1º, 2º, 3º ciclo ou ensino secundário). Nessa última etapa (de Certificação de competências), é pedido ao adulto que integre e reflecta sobre o processo de RVCC, sendo que tal tarefa se concretiza numa apresentação do seu percurso de vida, atendendo, obviamente, ao RCC em que está a ser avaliado. É-lhe ainda pedido que reflecta sobre o processo, expressando os pontos de agrado e desagradado e consequências (pessoais, profissionais, de formação) do mesmo.

b) Reconhecimento de Competências: Olhar crítico

À partida, a fase de Reconhecimento de Competências, prende-se com a estruturação de ocasiões de reflexão e avaliação da experiência de vida e de construção de projectos pessoais e profissionais significativos. Contudo, antes de mais, há que estabelecer um contrato com o adulto, onde são negociados aspectos relacionados com o compromisso de confidencialidade, assim como, com a duração e frequência das sessões.

Em simultâneo, parece imprescindível conhecer e clarificar eventuais expectativas manifestadas pelo adulto, permitindo-lhe tomar consciência das verdadeiras motivações subjacentes ao seu pedido/envolvimento no processo. Ainda numa fase inicial, procura-se explorar os motivos na origem da interrupção (precoce) dos estudos e da sua vontade para participar nesta iniciativa. Quanto aos motivos que levaram o adulto a abandonar os estudos, em regra, as dificuldades económicas são preponderantes, seguidas pelo aparecimento de uma oportunidade de trabalho e por diversas questões de índole familiar. Relativamente aos motivos que estiveram na origem da participação do adulto no processo, entre os vários que comumente me vêm apontando, destaco: o desejo de valorização/realização pessoal, a melhoria da empregabilidade, a progressão na carreira e o prosseguimento de estudos.

Todavia, tal não obsta a que, durante o processo de RVCC, seja possível observar um certo desajustamento entre as expectativas de quem nos procura e a tipologia de ofertas do CNO. Por exemplo, não são

raras as vezes em que os adultos revelam expectativas de aprendizagem (e não de reconhecimento de competências), patentes em expressões tão características como (ir ter) “curso”, “aulas” ou “professor”. Aqui, urge desconstruir essas falsas expectativas, talvez criadas desde o primeiro contacto indirecto com o CNO. A publicidade que recorrem frequentemente se vê na televisão ou nos outdoors alusiva à Iniciativa Novas Oportunidades e ao lema a ela associada “Aprender Compensa”, poderá ter contribuído para a construção destas expectativas irrealistas em relação ao processo, que se pretende de reconhecimento de competências e não de aprendizagem. Por outro lado, o “passa-palavra” poderá ser outra fonte de inúmeros enganos, na medida em que muitos adultos já certificados, e que avaliam positivamente as formações que frequentaram durante o processo, valorizam a oportunidade de aprender novos conteúdos e transmitem essa mensagem à sua rede de relações.

Em relação a este ponto gostaria, ainda, de destacar mais um aspecto: apoiados na crença de aprendizagem e centrados numa concepção tradicional do ensino, que encara os “alunos” como meros receptores de informação, os adultos, sem que disso se apercebam, muitas das vezes, quando se envolvem no processo RVC, fazem-no, concebendo-o com base nesses mitos, os quais, atendendo ao seu desfazimento em relação ao que, de facto, se espera que venha a suceder, poderão comprometer o seu sucesso, uma vez que os adultos esperam que seja a equipa a construir, estruturar e organizar o respectivo portefólio – o que, como é óbvio, compromete a sua autonomia, um dos pilares de toda a intervenção.

De qualquer forma, e apesar de a partir deste mito decorrer uma “falsa” noção de aprendizagem, dele podem advir vantagens. Apesar de nos depararmos frequentemente com esse tipo de crenças, passíveis de (como se viu) exercer uma influência nefasta sobre o desenrolar do processo – até certo ponto, não podem senão ser encaradas como a primeira de várias descontinuidades que o enformam –, é função do Profissional de RVC, não apenas saber como desconstruir tais expectativas (irrealistas) mas também como “aproveitar” esta abertura à aprendizagem como uma forma de “resgatar” aqueles que há muito deixaram a escola e o sistema de aprendizagem formal. Deverá, ainda, ser capaz de lhes demonstrar que a intervenção poderá constituir uma “nova oportunidade” ou, nas palavras dos adultos, “uma segunda oportunidade”. Enfim, constituirá, sem dúvida, uma “oportunidade nova”, na medida em que lhes permitirá ter uma visão renovada das suas capacidades e promoverá a reconstrução dos seus projectos de futuro, que passarão, necessariamente (ou melhor, desejavelmente), por um processo de enriquecimento pessoal e profissional.

Não obstante, os exemplos anteriormente citados, embora usais, são apenas alguns entre os vários indicadores que é possível identificar da sua adesão a crenças irracionais ou mitos (sobre si próprios, sobre o processo). Vários outros poderiam ser citados, entre os quais se salienta o facto de, não raras vezes, os adultos acreditarem poder tornar-se naquilo que quiserem, desde que estejam dispostos a esforçar-se o suficiente para o conseguirem. Como sabemos, a capacidade de trabalho é seguramente importante, mas não é condição suficiente para garantir o sucesso. Alimentando-se esta crença, o risco que se corre, quando o adulto acredita que o fracasso é somente o resultado de um esforço insuficiente, é o de (inadvertidamente) incentivarmos a pessoa a, continuamente, repetir o mesmo ciclo de esforços inadequados e, mais uma vez, ante o desânimo decorrente do insucesso, desistir da sua valorização escolar e pessoal. Daí que, importa repeti-lo, uma etapa importante do processo de RVC seja a de identificar e questionar os mitos subscritos pelo adulto, para que não exerçam uma influência nefasta no desenrolar da intervenção, nomeadamente, desmotivando-o e/ou pondo em risco a sua continuidade.

Superada este momento, dá-se início à fase relativa à identificação pessoal dos adquiridos, realizada através de um conjunto de actividades que proporcionam ao adulto oportunidades de exploração, identificação e avaliação dos saberes e competências conseguidas ao longo da vida, tendo por base o RCC. Nesta etapa de exploração da narrativa do adulto, vários são os instrumentos de mediação utilizados para abordar as diferentes dimensões da história de vida (na medida em que o indivíduo é considerado um ser multidimensional), com o intuito de desocultar as aprendizagens formais (ministradas em estabelecimentos de ensino ou de formação e organizadas tendo em conta objectivos, duração e recursos que conduzem à certificação), informais (aprendizagens não estruturadas e que decorrem de experiências relacionadas com a vida profissional, familiar ou de ocupação de tempos livres) e/ou não formais (não ministradas por estabelecimentos de ensino ou de formação e que, apesar de estruturadas em termos de objectivos, duração e recursos, geralmente não conduzem a uma certificação) (Gomes et al., 2006). A este respeito parece-me importante destacar a inovação inerente à possibilidade de contemplar situações mais ou menos formalizadas. A abordagem das influências familiares ou de amizade é realizada por intermédio de actividades como a Rede de Relações e Aprendizagens e/ou a Árvore Genealógica, instrumentos de mediação que, sem dúvida, privilegiam todo o domínio informal das experiências do adulto, para além dos saberes formais que detém.

De novo, e embora considere ser inegável a valência positiva desta iniciativa, enquanto alguém que está no terreno, não deixo de sentir como premente a necessidade de desocultação de mais algumas descontinuidades que podem comprometer a eficácia das intervenções. Neste ponto, parece-me importante salientar a descontinuidade da intervenção que se relaciona intimamente com (a) a passagem sucessiva

do adulto de uns profissionais para os outros e com (b) a distância temporal entre sessões.

Quando o adulto se dirige ao CNO é, num primeiro momento, acompanhado pelo Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento. Num segundo momento, relaciona-se com o Profissional de RVC e com os formadores das quatro áreas de Competências-Chave e, por último, após a certificação, poderá retornar ao Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento, que o acompanhará na definição do percurso subsequente de educação/formação, caso seja esse o seu desejo. Durante o processo de RVCC é então proposto ao adulto que explore o seu percurso de vida, bem como empreenda acções no sentido de desenvolver as suas competências, sendo que, ao longo deste processo dinâmico de acção/reflexão e integração do vivido, o estabelecimento de relações interpessoais significativas é premente. No entanto, esta passagem consecutiva entre vários profissionais poderá, por vezes, criar hiatos não só de tempo mas também na relação que vai sendo construída com os diversos interlocutores.

A este respeito Nascimento & Coimbra (2005) chamam a atenção para «a importância de um sentido de colaboração mútua, co-construído entre psicólogo e cliente no início do processo de intervenção» (p. 2). Contudo, nem sempre as equipas reconhecem essa condição de sucesso da intervenção como prioritária e, tal como muitos adultos, deixam-se seduzir por práticas que se realizam num curto espaço de tempo, que apresentam resultados imediatos e que exigem menos esforço e investimento de todos os envolvidos. Agindo dessa forma, desvalorizando a centralidade da aliança de trabalho durante a intervenção, influenciam a qualidade e eficácia do processo, já que não atendem devidamente a variáveis como «a aceitação, a genuinidade, a confiabilidade e a confrontatividade» (*ibid.*, p. 6), as quais, por norma, consubstanciam algumas das principais expectativas dos adultos face aos profissionais com quem irão trabalhar.

Aliás, um aspecto crucial que potencia o sucesso de qualquer tipo de intervenção prende-se com o apoio (Sprinthall, 1991), que se encontra entre as características por si consideradas determinantes para que uma mudança desenvolvimental possa ter lugar. Assim, além do apoio (o desenvolvimento envolve emoções que não devem ser evitadas, mas trabalhadas ao longo da intervenção) o autor define como fundamental que uma intervenção com estas características possibilite aos indivíduos (a) a vivência de experiências desafiantes de desempenho de papéis significativos (*role-taking*), (b) a reflexão crítica e sistemática sobre a experiência, (c) o equilíbrio entre a experiência e a reflexão, e (d) a continuidade, na medida em que a mudança não surge na sequência de programas breves ou pontuais.

Perante isto, afigura-se que é plausível considerar que, face na prática, se observa um desajuste entre o apoio disponibilizado pelas equipas (marcado pela descontinuidade e, por vezes, por algum desprendimento da equipa em relação ao processo e/ou ao próprio adulto) e o desafio colocado a quem a elas recorre. Quando isso acontece, é de prever que os objectivos estabelecidos, neste caso pelo própria pessoa, possam estar para além do seu nível proximal de desenvolvimento, pois o desafio enfrentado acaba por ser muito superior à sua capacidade de realização. Situação que, além de poder pôr em causa a relação de confiança entre adulto e o Profissional RVC e/ou restante equipa (formadores), funciona, uma vez mais, como uma influência nefasta sobre o desenrolar do processo, conduzindo, com frequência, à desmotivação e/ou abandono por parte do adulto.

Algo de similar pode ser referido para a distância temporal existente entre sessões, definida com o intuito de alcançar objectivos governamentais (traduzidos no alcance de metas, ou seja, certificações) estabelecidos anualmente. A presente intercalação das sessões, do meu ponto de vista, poderá também interferir, na qualidade do trabalho a desenvolver, já que estamos a falar de cerca de 30h para realizar um processo de reconhecimento de competências que exige reflexão sobre as experiências de vida e, consequentemente, lidar com emoções e (re)definição de projectos futuros.

Pois bem, quer em si mesmas quer em conjugação, as descontinuidades da intervenção a que aludi anteriormente – por um lado, a passagem sucessiva do adulto de profissional para profissional e, por outro, o intervalo de tempo que medeia as sessões de reconhecimento de competências (demasiado breve) e mesmo a duração total deste processo (demasiado curto) – acabam por ter implicações ao nível da eficácia da intervenção, visto não respeitarem o critério da continuidade (da relação e temporal) das intervenções. Como referem Campos e Coimbra (1991, p. 17), «Convém ter presente que a eficácia desta estratégia (...) não se conforma com a pontualidade da sua implementação. A continuidade temporal é uma condição indispensável para a ocorrência de mudanças significativas em termos de exploração do investimento actual do cliente cuja qualidade pressupõe a transformação de estruturas e processos psicológicos como os cognitivos ou os relativos à construção da identidade» – o que, como se referiu, pressupõe também a existência de uma relação segura com os profissionais.

Porém, frequentemente, a intervenção é limitada no tempo. Tomando em linha de conta o que acabei de mencionar, parece-me, pois, muito pouco provável que em três/quatro meses se possa fazer o levantamento, rigoroso e eficaz, daquilo que se esteve uma vida a construir e das competências daí decorrentes. Não defendo, no entanto, uma desmultiplicação (por vezes, desnecessária) do número de sessões, apenas um aumento do espaço de tempo que as intercala. Quando reunimos com os adultos todas as semanas, corremos o risco de ser apanhados no sentimento de urgência e de lhes propor um seguimen-

to. Com frequência, isso acaba por os desresponsabilizar, facilitando a assunção de uma postura menos activa e comprometida. Pelo contrário, se se espaçar mais o intervalo de tempo entre sessões, será bem mais provável que, durante esse período, os indivíduos se deparem com dificuldades na construção do portefólio, o que os “forçará” a, autonomamente, decidirem, sem recorrerem (sempre) à ajuda/orientação da equipa do CNO.

Daí que defenda como desejável o calendarizar de sessões mais espaçadas. Nessa situação, o objectivo será o de fazer um acompanhamento mais prolongado do processo, dando espaço aos adultos para irem definindo os seus projectos e delineando o percurso a seguir, cabendo-lhes uma maior responsabilidade pessoal na definição dos tempos e objectivos da intervenção, e, aos profissionais, a responsabilidade de apoiar e evidenciar um interesse genuíno pelos assuntos trazidos para as sessões.

Um outro aspecto que me parece importante salientar diz respeito à desvalorização dos contextos no desenvolvimento dos adultos. Assistimos a um esforço de preparação e formação das equipas dos CNO de forma a promover o sucesso da Iniciativa Novas Oportunidades, bem como ao incentivo dos adultos para investirem na sua formação e aprendizagem ao longo da vida, mas não estaremos a esquecer-nos do papel basilar dos contextos e dos ambientes em que vivem? Tal como advertem Campos, Costa e Menezes (1993), por norma, observa-se a realização de um «considerável esforço» que, pese embora procure contribuir para a melhoria da qualidade das experiências de vida dos indivíduos, se limita a «aumentar oportunidades para o desenvolvimento» (p. 12). Contudo, caso o que se pretende seja «potencializar esforços preventivos e desenvolvimentais», então, há que reconhecer que tal apenas será conseguido mediante a produção de «mudanças tanto nos indivíduos como nos seus contextos de vida, visando transformar do interior o que está a acontecer» (*ibid.*, p. 12). Tanto quanto me é dado a perceber, tais diligências não vêm sendo realizadas, não se estando, em grande medida, a atender à influência dos contextos ecológicos, para que não coloquem em risco a eficácia das intervenções – no essencial, todos os esforços, ao nível da intervenção, são concentrados e direccionados, em exclusivo, para o sistema pessoal (isto é, para/no adulto).

Mais, ao partir de uma abordagem autobiográfica, o processo de RVCC constitui uma oportunidade por excelência de reflexão acerca das experiências de vida mais significativas e um momento para “pôr à prova” as competências do adulto. Dito de outro modo, é objectivo da intervenção proceder à integração de experiências de acção vivenciadas em contexto real. Por conseguinte, apesar de (tal como aqui se assume) ter subjacente uma metodologia de exploração reconstrutiva dos investimentos, o processo RVC pode culminar numa sequência de actividades desadequadas ao nível de desenvolvimento e complexidade do adulto, isto é, num certo *tarefismo inconsequente* (Campos, 1992). Esboça-se, assim, mais uma descontinuidade. Se, em conformidade com Campos e Coimbra (1991), se considerar que «a acção não se esgota, portanto, na realização e nas suas implicações directas (...) não se trata de uma mera acção instrumental», facilmente nos apercebemos que tal acaba por não se aplicar inteiramente ao processo RVCC. No essencial, face ao que até ao momento foi exposto, torna-se claro que todo o processo está organizado segundo uma lógica de “pacote”, pois a tendência é para a aplicação (por vezes, até, algo indiscriminada) de instrumentos de mediação que não têm necessariamente a ver com o problema vocacional das pessoas ou, sequer, com o seu nível desenvolvimental. Como acabamos de referir, não é o facto de aplicarmos sequencialmente um conjunto de actividades estruturadas que nos permite observar a mudança nos adultos, já que as propostas que lhes são feitas têm de ser significativas, caso contrário estaremos perante o tal *tarefismo inconsequente*.

Em grande medida, isso deve-se ao facto de a metodologia adoptada nesta fase do processo se reger, antes de mais, pela lógica de *programa* (ao invés da de *projecto*), a qual, como se viu, nos remete para o conceito de “pacote”, onde os objectivos e as actividades são definidos previamente, independentemente do adulto e desvalorizando a sua idiosincrasia. Assim sendo, quer o cronograma, distribuído na primeira sessão colectiva (com um número estruturado de sessões), quer os instrumentos de mediação utilizados acabam por, muitas das vezes, consubstanciar práticas estandardizadas, que não atendem à singularidade de cada adulto, o que, como se vem defendendo, poderá comprometer o sucesso da intervenção.

Relativamente aos instrumentos utilizados nas sessões, e de forma a promoverem o desenvolvimento, apenas deverão ser utilizados caso correspondam ao problema real do adulto – ou seja, seria desejável partir da sua experiência de vida, dos seus exemplos, de forma a constituir pontes intencionais para o alcançar dos objectivos propostos em cada sessão. Nesse sentido, proponho que a estratégia de aproximação ao adulto passe sempre pelo acompanhamento do ritmo por ele imposto e não pelo seguimento do ritmo da equipa de intervenção; dar-lhe o seu espaço e partir sempre da matéria-prima por ele trazida. Desta forma, estaremos a evitar a uniformização das práticas, tornando o processo mais flexível e ajustado às reais necessidades e experiências de quem nos procura – enfim, àquilo que, desde o início, é/deveria ser a nossa finalidade!

c) Validação e Certificação de Competências: Olhar crítico

Não obstante a metodologia de intervenção, atendendo ao que aqui foi sendo evidenciado, nem sempre constitui, em si mesma, uma das mais-valias do processo de RVCC, parece-me, mesmo assim, importante destacar os aspectos positivos do impacto da certificação nos adultos. Estudos realizados sobre os efeitos do processo (CIDE, 2002) remetem para certas dimensões pessoais de carácter eminentemente subjectivo. De acordo com a mesma fonte, o processo parece funcionar como um reforço da auto-estima, assim como parece contribuir para a promoção do auto-conhecimento e da auto-valorização do adulto. Partindo desta conclusão, avalio como importante o conhecimento de tudo o que nos pode influenciar na construção do nosso percurso formativo e profissional, exactamente porque apenas percebendo essas influências e compreendendo-as, podemos neutralizar e/ou estimular os seus efeitos, fazendo uso precisamente de um conhecimento de si mesmo(a) mais aprofundado, porque simultaneamente mais diferenciado integrado.

Estes efeitos de primeira ordem têm, por sua vez, um impacto positivo em termos da inserção dos adultos no mercado de trabalho, nomeadamente quando o processo de RVCC contribui de forma intensa para essas dimensões subjectivas. A reflexão sobre a história de vida permite uma consciencialização dos pontos fortes e fracos e das potencialidades e limitações dos adultos, contribuindo para que os mesmos adoptem uma postura mais confiante e optimista face ao seu percurso de vida e de formação, traçando metas e definindo objectivos face ao futuro. Nesse sentido, e a partir de todas as experiências que o adulto vai vivenciando ao longo de toda a sua vida e revivendo durante o processo, assistimos à (re)construção e mesmo à (re)definição de projectos pessoais e profissionais. Com efeito, a maioria dos adultos, aquando da elaboração do PPQ, pensa vir a prosseguir estudos, sendo que, muitos dos que manifestam esta vontade, não ingressaram no processo RVCC com este propósito. Torna-se então visível a necessidade de realização pessoal, por conseguinte, trata-se do momento adequado para apoiar o adulto na construção de um itinerário, um entre vários, uma vez que não há apenas um único caminho adequado. Atendendo ao facto que certificar competências e saberes adquiridos ao longo da vida (atribuindo-lhes uma equivalência escolar) promove e facilita percursos subsequentes de educação e formação, devemos aproveitar os recursos existentes no sentido de reduzir o défice de qualificação escolar e profissional e contribuir para o reforço da educação e formação ao longo da vida.

Preocupações fundamentais

Por tudo o que foi dito até ao momento, considero essencial que as equipas que acompanham os adultos contrariem a tendência para a acomodação a práticas rotinizadas de intervenção e, desde a primeira sessão, uma preocupação fundamental deverá ser a **construção de uma relação empática com o adulto**, criando um clima de confiança e segurança através da demonstração de disponibilidade, atitude atenta e interessada, face aos assuntos trazidos para as sessões. De novo, recorrendo às palavras de Coimbra (1991) «É irrealista enunciar, como condições suficientes de eficácia do trabalho do psicólogo, o rigor conceptual e metodológico e a adequação das técnicas ao problema, ao cliente e à situação, negligenciando a qualidade da relação estabelecida como factor poderoso no processo de produção da mudança» (p. 22). O mesmo me vem também demonstrando a minha experiência. A qualidade da relação estabelecida com os adultos diminui significativamente a resistência, por exemplo, à realização de melhorias no portefólio, bem como à efectuação das formações complementares propostas, para além de aumentar significativamente o envolvimento no processo, daí a importância de investir na construção dessa mesma relação, que se espera de colaboração e cooperação – dimensão que nos encaminha directamente para a próxima preocupação fundamental que gostaria de destacar.

Neste tipo de processo, as equipas deverão ainda possibilitar, ao adulto, a **assunção de uma postura mais activa** e de responsabilização pela organização do seu portefólio, cabendo, à equipa, o papel de moderadores. Visa-se, desse modo, quebrar a relação problemática professor/aluno, estabelecendo um nível de igualdade entre ambos, ou seja, o que se tende a designar por uma relação colaborativa horizontal. Em concreto, o que é isso requer da parte da equipa que trabalha (directa ou indirectamente) com o adulto? Basicamente, exige-lhe a assunção de uma postura assente no pressuposto de que a relação com o adulto “se constrói a partir da repartição equitativa de poder, responsabilidade e participação, o que implica respeito por qualificações, competências, domínios e experiências específicos de cada um e se traduz em estatutos de nível idêntico” (Coimbra, 1991, p. 23).

A adopção deste ponto de vista, remete-nos, uma vez mais, para a diferenciação (antes abordada em termos da distinção técnico/profissional) das intervenções assentes em práticas que procuram, acima de tudo, *guiar* ou *orientar* os indivíduos. Na segunda situação (indissociável da concepção de profissional aqui apresentada e defendida), o papel da equipa (profissional de RVC, formadores...) passa pelo ir ao encontro e juntar-se aos adultos nos seus projectos e acções (anteriores, em curso ou antecipadas), escutá-los, trabalhar com os seus objectivos e não impor-lhes as suas visões particulares do mundo.

Trata-se, no fundo, de assumirem o papel de “um assistente em viagem” e de garantirem a centralidade da pessoa no projecto de vida que está a construir. Ao fazê-lo, criam-se condições favoráveis a que o adulto se assumia como o protagonista da intervenção, já que, convém que não o esqueçamos, ele é o “perito” da sua vida!

Importa, por isso, que as equipas, desde o início, se posicionem perante o seu público-alvo reconhecendo-os como *adultos competentes*, pois é uma maneira de lhes “dar” a sua competência, ainda antes de ter em conta as suas “faltas”. Isto modifica, evidentemente, a posição dos profissionais. Se as equipas trabalham com adultos competentes, que são capazes de resolver os problemas que se lhes põem, já não faz sentido encarregarem-se deles – guiarem-nos para aquele que lhes parece ser o “melhor” caminho –, mas activar processos de reflexão sobre os projectos de vida.

Daqui deriva a próxima preocupação fundamental: a necessidade de **reconhecer o papel primordial das emoções no processo de tomada de decisão**, durante tanto tempo colocado em segundo plano a favor da racionalidade. De facto, a minha experiência de contacto com os adultos fez-me admitir que as emoções são um elemento central durante o processo RVCC, na medida em que condicionam a sua acção nas diversas fases do processo, desde a decisão de investir e permanecer no mesmo, independentemente dos obstáculos que se lhe colocam, até à de desistir. Embora, numa primeira análise (quicá, mais superficial), a reflexão sobre as experiências de vida e o registo das competências adquiridas remetam para uma dimensão mais racional, o certo é que, na maioria dos casos, a emoção foi o energizador e o motivador da acção dos adultos.

Relembro, a este propósito, acontecimentos de vida que “empurraram” os adultos para suspender temporariamente ou desistir do processo, como o caso daqueles que se encontram em fase de luto por perda de um familiar ou perante uma situação de desemprego, para quem reflectir sobre a história de vida se afigura, nesse momento, demasiado doloroso. Relembro, ainda, aqueles que viram no processo uma oportunidade para criar e estabelecer relações de amizade, nunca antes conseguidas. Em qualquer um dos casos, reconheço que as emoções exerceram um papel determinante, muito embora, os adultos preferam acreditar que, racionalmente, foi a melhor decisão: desistir ou investir na sua qualificação escolar.

Assume-se, enfim, que o papel das emoções tem sido subvalorizado e isolado da acção e cognição; embora ocupem um lugar-chave nos modos de funcionamento dos processos psicológicos, estando na base das suas necessidades, objectivos, planos e finalidades, enfim, de construção de significados (cf. Parada, 2007). Daí que, partindo da relação que o sujeito estabelece com o mundo, e tendo em conta que a forma como o adulto lida com a incerteza na construção de um projecto de vida dependerá, em larga medida, da capacidade que possui para construir significados alternativos para a sua vivência, devamos, então, estar atentos à influência da vertente emotiva e afectiva, indissociável da acção e inerente aos projectos de vida de cada adulto (Young & Valach, 2000), ao longo de toda a nossa intervenção num processo RVCC.

Por outro lado, opção pelo objectivo de promoção da **exploração do investimento vocacional** (mais consonante com uma perspectiva de promoção do desenvolvimento psicológico, logo, humano), ao invés da preocupação excessiva com a mera certificação escolar do público-alvo, levanta a questão da escolha das estratégias de intervenção a privilegiar no processo de RVCC (mas não só). Na minha prática profissional procuro, essencialmente, promover o questionamento dos adultos e não apenas proceder à identificação das competências desenvolvidas ao longo da vida à luz de um Referencial de Competências-Chave, por vezes encarado, por alguns profissionais, como uma mera enumeração de tarefas a cumprir. Aproveitando as sessões enquanto momento propício à “exposição” das experiências de vida, procuro ir mais além, incentivando a reflexão sobre os investimentos que os adultos foram fazendo ao longo da vida e a antecipação de projectos futuros, bem como as formas de os concretizar.

Conforme já se referiu, através do processo de reconhecimento de competências, o adulto pode aumentar as possibilidades de encontrar emprego, progredir na carreira, ter acesso a formação profissional, dar continuidade aos estudos ou obter uma certificação profissional. Apesar de considerar este impacto extremamente positivo, penso que ser possível ir mais além (tendo em consideração, por exemplo, os contributos de Guichard, 2005), ajudando-o, durante o processo, a **identificar as suas formas identitárias subjectivas (FIS)**, a tomar consciência das relações que entre elas se estabelecem, bem como a definir as acções a implementar tendo em vista a prossecução dos objectivos por si definidos. Dito de outro modo, trata-se de promover as condições para que o adulto possa reflectir sobre as FIS (enquanto um conjunto de acções, interacções, giões de acção, conhecimento, saberes-fazer e atitudes) nas várias dimensões temporais (passado, presente e futuro) e espaciais da sua existência.

Neste quadro, cabe ao profissional de RVC ajudar o adulto a explorar os seus investimentos vocacionais, os quais deverão, prospectivamente, ser traduzidos em pequenos projectos, já que o grande projecto de vida, esse, só poderá ser identificado retrospectivamente, *a posteriori*. Seguindo esta perspectiva, estaremos a negociar com o adulto as formas identitárias subjectivas que poderá concretizar, ou seja, a apoiá-lo na escolha entre um leque variado de alternativas mais ou menos desejáveis, entre o ideal e o

que percebe encontrar-se no seu *campo dos acessíveis*, definindo acções são importantes para alcançar os objectivos a serem atingidos (Guichard, 2005). Porque falamos em *pequenos projectos* (cf. Coimbra 1997/1998), estamos a orientá-lo para um horizonte temporal de acção entre o curto e o médio prazo, ou seja, para um intervalo de tempo, à partida, tido como relativamente controlável e, porque não demasiado estendido no seu percurso de vida, percebido como exequível – logo, menos ameaçador face a um mundo incerto e imprevisível (*ibid.*).

A implicação óbvia do que acabou de ser dito prende-se com a *passagem de uma óptica retrospectiva para uma óptica prospectiva*. Atendendo a que assistimos a uma situação de crescente risco e ambiguidade, incerteza e insegurança em vários campos da existência, parece-me útil adoptar uma atitude de abertura a múltiplas possibilidades de evolução, consubstanciada numa atitude activa de questionamento e de exploração no seio do qual vão emergindo pequenos projectos que se reformulam conduzindo sucessivamente a outros.

Assim sendo, e partindo de uma perspectiva de exploração reconstrutiva dos investimentos do adulto (Campos & Coimbra, 1991), ao longo do processo RVC, será importante não só explorar as experiências de vida (no sentido de descrever as experiências de acção) da pessoa, de forma a impulsionar o investimento, mas também promover a exploração dos investimentos realizados nas várias dimensões da sua vida (e.g., pessoal, profissional, associativa). Ao fazê-lo, o processo de RVC permitirá, idealmente, a consciencialização do que constitui cada FIS, das relações (de complementaridade ou oposição) que existem entre elas e da centralidade de cada uma na construção nos projectos de vida dos adultos, assim como a identificação das acções necessárias à consecução dos objectivos definidos. Como nota Parada (2007), «traça-se um campo dos possíveis (Guichard, 2004, p. 529) em que o indivíduo, ao reflectir sobre o sentido das suas opções, indaga "sobre a construção de si na relação com o desenvolvimento da humanidade no seu conjunto" (*ibid.*, p. 531) – isto é, procura-se "ajudar a pessoa a encontrar o seu caminho num espaço de orientação moral de fim universal" (Guichard & Huteau, 2006, p. 226)».

Por outras palavras, adoptar esta estratégia leva a que estejamos não só a proceder ao levantamento das experiências de vida mais significativas (passado), mas também a promover o auto-conhecimento do adulto e a modificar a relação que estabelece com os que o rodeiam (trabalhando no sentido da (re) construção de projectos), contribuindo, ainda, para a definição de projectos futuros e para a promoção do seu desenvolvimento – o objectivo final do processo.

Conclusão

O Profissional de RVC deve, acima de tudo, capacitar o adulto para as diversas tomadas de decisão que emergem em vários momentos da vida, que passam geralmente por uma estratégia de questionamento, obrigando a uma reflexão mais cuidada e permitindo, por outro lado, a tomada de consciência de que os projectos não são fixos, mas que resultam de uma construção pessoal e que, por isso, podem e devem ser alterados, se necessário. Assume-se, no fundo, que a necessidade de ponderar e reorganizar os investimentos nas várias dimensões de vida passa a ser uma constante. Por conseguinte, o profissional de RVC deverá apoiar e preparar os indivíduos para o planeamento e resolução de tais situações, o mais construtivamente possível.

Como tive oportunidade de referir, entretanto, este processo constitui um instrumento de reforço e facilitação da sua qualificação escolar e profissional que permitirá aos adultos responder, de forma construtiva, a um mundo em constante mudança. Nesse sentido, «Ao se acentuar a importância de toda e qualquer aprendizagem efectuada pelos indivíduos, independentemente do contexto em que esta ocorre e da existência ou não de uma intencionalidade que a defina, está a assumir-se que ela é uma dimensão que está sempre presente na vida de todos nós. O importante será, então, intencionalizá-la e sistematizá-la enquanto meio de promover o desenvolvimento.» (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Hoje, mais do que nunca, acredito que o processo de RVCC (enquanto veículo privilegiado de aprendizagem ao longo da vida, e não obstante os aspectos menos positivos que lhe estão inerentes) pode marcar a diferença, e que devemos aproveitar todos os recursos, tanto materiais como humanos de que dispomos para fazer deste conjunto de sessões uma verdadeira oportunidade de desenvolvimento.

Gostaria de terminar afirmando que o processo RVCC não é uma técnica ou um instrumento, mas sim uma intervenção que se constrói pacientemente no curso dos anos, melhorando continuamente as ferramentas que se utilizam, bem como a qualidade das relações que se estabelecem com os adultos que nos procuram. Por conseguinte, é uma criação mútua, uma oportunidade de encontro onde o vivido (pelos adultos) é partilhado com os profissionais e estes, por sua vez, enriquecem com a vivência partilhada. Afinal, já Agostinho da Silva escrevia "Todo o ser humano é diferente de mim e único no universo; não sou eu, por conseguinte, quem tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de ajudar a ser ele próprio."

Referências bibliográficas

- Campos, B.P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Campos, B.P., Costa, M.E. & Menezes, I. (1993). A Dimensão Social da Educação Psicológica Deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- Coimbra, J. L. (1991). O Psicólogo face aos outros Profissionais da Educação: Reflexões sobre a Consultadoria Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.
- Coimbra, J.L. (1991). Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal – Prova Complementar de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação do Professor Doutor Bártolo Paiva Campos. Porto: Edição de autor.
- Coimbra, J.L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29.
- Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: Linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-27.
- Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Coimbra, J. L. (2007). Novas oportunidades na educópolis: Ensaio para uma política de aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Políticas de educação/formação: Estratégias e práticas*, (pp. 119-141). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Gomes, M.C. et al (2006). Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Guichard, J. (2005). Life-long self construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Law, B. (1991). Community interaction in the theory and practice of careers work. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Cap. 12. Porto: ICPFD e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Nascimento, I. & Coimbra, J. L. (2005). Pedidos, Problemas e Processos: Alguns Dilemas da Intervenção em Consulta Psicológica Vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6 (2), 1-14.
- Parada, F. (2007). Significados e transições para o trabalho em jovens adultos (pp. 1-22, 76-85). Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.
- Sprinthall, N.A. (1993). Role-taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B.P. Campos (Ed.), *Psychological Intervention and human development*, (pp. 33-38). Porto/ Louvain-la-Neuve: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento/Academia.
- Young, R.A. & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. In R.A. Young & A. Collin (Eds.), *The future of career*. (pp. 181-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- CIDEC, Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (2002). *Efeitos da certificação*. In www.ang.gov.pt/ www.novasopportunities.gov.pt. Consultado a (incluir data da consulta).