

# Ser profissional de orientação num contexto de Novas Oportunidades

## Resumo

O actual contexto social, económico e político, tão profundamente marcado pelo imperativo da Aprendizagem ao Longo da vida, tem vindo a colocar novos e exigentes desafios aos profissionais da orientação. A Iniciativa Novas Oportunidades tem permitido, quer a proliferação e consolidação de metodologias específicas de orientação de adultos, quer a emergência de uma nova classe de profissionais. Os últimos, com formações e experiências de vida diversas, vêem-se confrontados no seu dia-a-dia com um campo de acção requerendo uma difícil gestão de múltiplos dilemas: qualidade *versus* quantidade, expectativas *versus* resultados, personalização de práticas *versus* estandardização e massificação; reconhecimento de competências *versus* reconhecimento de carências de aprendizagem; formação *versus* credencialismo. Como se apropriam estes profissionais deste modelo de intervenção? Como gerem estes dilemas? Como auto-regulam as suas práticas? Que estratégias de formação e auto-formação utilizam? Como constroem a sua identidade profissional? Analisar criticamente estes dilemas e dar resposta a algumas destas questões será o objectivo desta comunicação que tentará, através de um testemunho pessoal, demonstrar o desenvolvimento de uma identidade profissional construída com base na experiência e consolidada através da formação e de momentos de integração e reflexão crítica.

## Introdução

Perante o estímulo do tema deste encontro – “os (novos) profissionais da educação e formação para o trabalho: desafios e exigências da aprendizagem ao longo da vida” – sentimo-nos impelidas a reflectir sobre alguns desafios e dilemas com que nos deparamos no nosso contexto de acção profissional – um Centro Novas Oportunidades (CNO) de uma escola da rede pública. Decidimos então, não só partilhar algumas reflexões que se colocam no nosso campo de acção profissional, como também, dar conta do percurso académico que temos vindo a percorrer e que, através de momentos de reflexão crítica sustentada, nos tem permitido a construção da nossa identidade profissional em contexto. O nosso ponto de partida será então a Iniciativa Novas Oportunidades (IND) – eixo adultos<sup>1</sup>, a partir da qual, muito mais do que dar repostas, iremos colocar interrogações, partilhar dúvidas, receios e inquietações que, certamente, fazem parte da intervenção de tantos profissionais da orientação no contexto comumente apelidado “das Novas Oportunidades”.

\*Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto; Centro Novas Oportunidades da ES/3 de Ermesinde.

\*\*Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social, Universidade de Coimbra; Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

<sup>1</sup> Ao longo desta comunicação, sempre que nos referirmos à Iniciativa Novas Oportunidades, iremos centrar-nos particularmente no eixo de intervenção com adultos, onde se destacam os Cursos EFA e o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

## Fazendo o balanço da Iniciativa Novas Oportunidades – eixo adultos

Consciente das mudanças económicas, políticas, culturais e sociais em curso, que lançam novos desafios à orientação vocacional e do nível de subcertificação da população portuguesa, em particular em relação aos seus congéneres europeus, no seguimento do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), Portugal lança em 2005 a Iniciativa Novas Oportunidades<sup>2</sup> – iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano tecnológico, criada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Tornou-se, então, pública a grande ambição do nosso governo<sup>3</sup> “dar um forte e decisivo impulso à qualificação dos portugueses”, impulso que se justificava pela necessidade de “fazer mais e (...) mais rápido”, tendo em vista “a convergência com os países mais desenvolvidos”. O programa, que assenta numa base clara – fazer do nível secundário de educação o nível de referência da população portuguesa –, centra-se em dois pilares fundamentais: um mais vocacionado para a população jovem, em que se pretende fazer do ensino profissionalizante uma verdadeira e real opção e, outra, mais dirigida para o público adulto (entende-se, aqui, por adulto qualquer indivíduo com mais de 18 anos de idade), pretendendo dar-lhes uma Nova Oportunidade para “poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos”. Desde o seu início que a INO estabeleceu-se a meta de qualificar um milhão de activos até 2010, objectivo que se prevê ser atingido através do desenvolvimento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC), da disponibilização de ofertas complementares adequadas, da construção de um “exigente sistema de avaliação de qualidade” e, através, do “forte envolvimento e compromisso dos trabalhadores e das empresas”.

Com o objectivo de dar continuidade ao trabalho já iniciado no início do século com a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), entretanto substituída pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), esta iniciativa relançou a educação e formação de adultos (EFA), pelo menos no plano dos princípios, para o centro das prioridades políticas nacionais e trouxe novos desafios para os profissionais da orientação. Cinco anos após a sua implementação, é possível assinalar alguns ganhos mas, também, ponderar sobre alguns dos aspectos que, do nosso ponto de vista, que merecem ser reflectidos e acautelados.

No que respeita aos ganhos, para assinalar apenas alguns, parece-nos ser incontestável afirmar que esta iniciativa contribuiu, em larga escala, para a consolidação dos pressupostos metodológicos inerentes ao reconhecimento de adquiridos, introduziu uma nova dinâmica ao nível da orientação vocacional de adultos, assumindo-se os CNO – agora 454 em funcionamento – como uma “porta-de-entrada” para a educação e a formação de todos os cidadãos nacionais com idade igual ou superior a 18 anos. Permitiu, simultaneamente, a emergência de uma (nova ou, pelo menos, renovada) categoria de profissionais de orientação: profissionais de reconhecimento e validação de competências, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, tutores, formadores das áreas de competências-chave e avaliadores externos.

Por outro lado, a ambição de qualificar um milhão de adultos levou a que se iniciasse um processo de reajustamento e reconfiguração do modelo EFA já existente, que pode ter acarretado alguns riscos. O alargamento da rede de CNO, a criação e difusão de metodologias e instrumentos de intervenção estandardizados (ainda que com margem para adaptação), a reconstrução do Referencial de Competências-Chave (RCC) de nível básico e a construção do RCC de nível secundário, optando-se um por um modelo mais centrado em competências formais e um pouco desfasado das competências de vida, a criação de mecanismos de controlo e avaliação do trabalho levado a cabo, foram algumas das alterações efectuadas, cujos impactos, positivos ou negativos, ainda não são possíveis de avaliar de forma rigorosa. Sem sombra de dúvida, o momento actual afigura-se como um momento privilegiado de reflexão sobre a prática.

### Em busca dos nossos tesouros – um percurso com algumas armadilhas...

Na prática, algo parece ser incontestável: o dispositivo de intervenção em que se baseia a Iniciativa Novas Oportunidades – e em particular a filosofia de intervenção dos CNO – assenta num princípio claro de “equifinalidade” (Coimbra, 2007) – é possível atingir o mesmo resultado seguindo diferentes caminhos e apresenta um enorme potencial na descoberta e reconhecimento de um “capital (tesouro segundo a UNESCO) inestimável dos adultos com fecundas experiências de vida” (Castro, 2000). No entanto, o percurso em busca desse tesouro, mediado pelas equipas técnico-pedagógicas, é passível de diferentes leituras e parece estar cheio de *armadilhas* que importa ponderar. Sugerimos então, uma reflexão conjunta sobre este mesmo trajecto:

<sup>1</sup> Para um maior aprofundamento consultar [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt)

<sup>2</sup> [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D?newsId=39&fileName=Iniciativa\\_Novas\\_Oportunidades.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D?newsId=39&fileName=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf)

### ...o mapa que nos guia

Olhemos para o mapa inicial – o fluxograma de intervenção dos Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007). É possível identificar os pontos de passagem fundamentais onde nos são colocados alguns desafios, cuja resolução óptima nos permitirá avançar e, assim, chegar ao nosso objectivo.

### ...a partida

Começamos, desde logo, pelo ponto de partida: as etapas de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento. Depressa nos surge um ponto de passagem (ou bifurcação) que nos indica a existência de duas direcções possíveis: seleccionar ou orientar! De acordo com o enquadramento teórico da metodologia proposta pela tutela (Almeida et al, 2007), as primeiras etapas de intervenção devem permitir acolher e orientar os adultos para processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ou para ofertas formativas externas aos centros – ou seja, devem apoiar o adulto num processo de exploração vocacional e fomentar a resolução da tarefa de escolha vocacional. Porém, na prática, ficamo-nos por sessões informativas, por entrevistas colectivas e individuais e pelo emparelhamento das características dos indivíduos com os critérios de admissão das várias modalidades educativas/formativas possíveis. Neste sentido, cabe perguntar: qual o papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE)<sup>4</sup>? Este deve orientar ou seleccionar? Qual o conceito de orientação subjacente à metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento proposta pela tutela: uma orientação que visa a exploração vocacional dos sujeitos e que contribui para desmascarar desigualdades sociais (Campos, 1990; Coimbra, 1997/1998) ou uma orientação-selecção que filtra e exclui? Como pode o TDE “orientar” os adultos com “perfil” para o processo de RVCC e encaminhar os restantes para outras modalidades formativas quando estamos perante um processo de intervenção unidireccional em que o adulto assume uma postura passiva? Que critérios estão na base dos encaminhamentos efectuados? Não serão os quatro perfis-tipo um rótulo muito limitado? E quando não há modalidades formativas que correspondem às necessidades e aos interesses dos adultos? Mais ainda, o que fazer quando a resposta a essas necessidades e interesses não passa por ofertas educativas/formativas?

### ...primeira etapa superada: passagem à etapa de reconhecimento

Continuando o trilha da nossa caminhada de intervenção – admitindo que o resultado das etapas anteriores se traduziu num encaminhamento para um processo de RVCC – outro ponto de passagem (ou cruzamento) atravessa o nosso caminho durante a etapa de reconhecimento: podemos optar, então, por promover a tomada de consciência crítica do adulto sobre a sua carteira de competências, através do recurso à metodologia de balanço de competências, ou ficar pela mera identificação das carências de aprendizagem dos adultos. Tratar-se-á, efectivamente, o balanço de competências de uma metodologia que permite ao indivíduo uma integração positiva das experiências vividas – passadas e presentes – e uma projecção para desafios futuros, fomentando, desta forma a (re)definição de um novo percurso de vida através da construção de uma linha de coerência entre as formas identitárias subjectivas, passadas, presentes e futuras (Guichard, 2005)? Que sentido fará esta metodologia se esta se resignar à uma mera “soma de avaliações ou testes” (Imaginario, 1997/1998) que visam o posicionamento do indivíduo face a uma norma?

Ainda durante esta etapa, encontramos a chave que nos permitirá valorizar o nosso tesouro – o Referencial de Competências-Chave. Aqui, o grande dilema parece decorrer da interrogação que se segue: vamos utilizar este instrumento como um referencial, tal como o seu nome indica, ou vamos utilizá-lo como uma *check-list*? Será o referencial um receituário de competências? Vamos reconhecer e validar as competências que os adultos adquirem em contextos formais, não-formais e informais, ou apenas os formais, logo já certificadas (Amorim et al, 2006)?

### ...a etapa de validação

Continuando...agora, em direcção à etapa de validação. Aqui, duas grandes opções surgem: adoptar uma postura de profissionais da orientação ou adoptar a postura de auditores que identificam não-conformidades. Algumas interrogações: formação complementar? “Mais alguns trabalhos” ou “vamos ser condolentes e tentar validar 44 créditos”? Estaremos perante um novo credencialismo acrílico, em que a mera soma de créditos (resultado) tem mais valor do que o próprio processo de intervenção? Qual o lugar das certificações parciais, isto é, em que circunstâncias fazem sentido?

### ...na recta final

Chegamos, por fim, à etapa de certificação onde se destacam dois momentos fundamentais: o júri

<sup>4</sup> Apesar de fazermos unicamente alusão à figura do TDE, importa reforçar que o trabalho desenvolvido nestas etapas iniciais é, sempre que necessário e relevante, apoiado pela equipa técnico-pedagógica do CNO.

de certificação e a construção do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) ou do Plano Pessoal de Qualificação (PPQ).

Durante o júri de certificação, as principais opções parecem ser: vamos tornar este momento num momento para pôr à prova as competências dos adultos? Um acto meramente formal? Uma oportunidade de interligação com a comunidade? Uma oportunidade de legitimação social? Como potenciar esta etapa?

Já na construção do PDP ou do PPQ as variações parecem poder oscilar entre um acto de elaboração de um mero documento burocrático ou uma oportunidade por excelência de prospecção futura e de planeamento de objectivos e estratégias de acção nas múltiplas dimensões da existência, não se restringindo, portanto, ao domínio formativo.

#### ... atenção aos possíveis acidentes de percurso: algumas questões que podem (des)nortear

Destacados os pontos de passagem principais por nós encontrados e apontados alguns caminhos possíveis, resta-nos, ainda, reflectir sobre outros eventuais "acidentes de percurso" que, na nossa perspectiva nem sempre são devidamente acautelados: estarão os CNO a caminhar para uma verdadeira rede de centros, aberta, dialogante, reticular, ou para uma rede desregulada e fechada em si mesmo? Serão os CNO uma porta-de-entrada para todos ou só para alguns? Serão uma porta-de-entrada para a Aprendizagem ao Longo da Vida ou apenas uma porta de saída para o ensino secundário? Serão as modalidades pós-secundárias, actualmente existentes as suficientes e necessárias? Como continuar a alimentar o ensino de aprendizagem dos adultos que terminam o nível secundário de educação através da EFA? Valorizamos experiências de vida ou valorizamos experiências sem vida? Trabalhamos para os adultos que nos procuram ou para o sistema, contribuindo para a legitimação de desigualdades sociais?

#### ... condição fundamental para a descoberta do tesouro

É importante reforçar que o *tesouro* apenas pode ser descoberto em equipa, uma vez que é no seu seio que se pensam, reflectem e respondem aos desafios e dilemas dos vários pontos de passagem! Nesta equipa, o adulto não é o mero alvo da intervenção mas o seu protagonista.

#### Alguns riscos que poderão levar a grandes perdas...

A nossa experiência profissional leva-nos, por vezes, a acreditar que estamos ainda um pouco longe de uma estratégia global de articulação. Dentro da própria rede de CNO, muitas das vezes, prevalece a sensação de que co-existem centros com filosofias completamente distintas e que os adultos ora por elas são prejudicados, ora acabam por se aproveitar desta distinção, para verem as suas necessidades (no imediato) respondidas. As pesadas metas que os centros são pressionados a cumprir, levam a que estes (re)estruturam as suas práticas de forma a conjugar quantidade e qualidade, o que nem sempre é possível. Esta obsessão pelos resultados quantitativos, justificada pelos cortes de financiamento que podem advir do não cumprimento das metas, por vezes, parece conduzir a uma certa cegueira face aos interesses e necessidades dos adultos e a um certo enviesamento das práticas metodológicas inicialmente pensadas para o reconhecimento dos adquiridos experienciais. Ainda nesta linha de ideias, importa reforçar que os CNO, não só têm metas relativas ao número de inscrições, encaminhamentos e certificações, como também têm mecanismos de controlo e comparação entre centros no que diz respeito aos tempos de duração desejáveis e ao tipo de sessões em cada etapa de intervenção. Parece-nos, assim, pertinente alertar para o impacto que a consecução acrítica destas metas pode acarretar ao contribuir para a massificação de um dispositivo de intervenção que se pretende personalizado.

Esta massificação pode não só levar à passagem de um cenário de subcertificação para um cenário de sobre-certificação acrítica, sem grande impacto no incremento de competências de aprendizagem ao longo da vida, na autonomia dos indivíduos face ao sistema social de oportunidades, na cidadania e no empoderamento dos indivíduos, como também pode permitir, legitimar e, até, acentuar desigualdades e antagonismos sociais. Se outrora a educação para todos acabou por constituir uma falácia, também agora corremos sérios riscos deste processo de intervenção beneficiar aqueles cuja vida lhes foi mais sorridente e lhes permitiu o desenvolvimento de competências ou aqueles para quem a lógica do sistema de RVCC – e de outras modalidades da EFA – é mais facilmente inteligível. Cenário que pode ser ainda mais agravado se as equipas técnico-pedagógicas optarem por estratégias igualmente massificadas e, em detrimento de valorizarem as competências adquiridas pela via experiencial, se restringirem às competências de índole mais formal.

Outra questão a ser colocada é a (in)capacidade de resposta após a certificação de nível secundário. Quem na prática lida com estas questões, tem bem consciência da inexistência de soluções que realmente potenciem a motivação que os adultos têm para o prosseguimento do seu percurso de aprendizagem, algo que muitas das vezes é reactivado no decurso da intervenção levada a cabo pelos CNO. Parece-nos que não só as modalidades formativas são escassas, como também nem sempre têm em conta os interesses e as necessidades dos adultos, particularmente no que diz respeito a áreas de formação, níveis

de qualificação, duração dos percursos e horários, entre outros factores. A este nível, acreditamos ser importante a voz activa dos profissionais que exercem funções na EFA, sobretudo nos CNO, cuja missão também passa pelo diagnóstico de necessidades e interesses formativos e articulação com as entidades competentes de forma a promover uma articulação optimizada entre a oferta e a procura.

#### Na prática... profissionais de orientação (des)orientados?

O percurso já foi aqui apontado, assim como alguns pontos de passagem, mas como é que se organizam as equipas? Como gerem estes dilemas e procuram (novas) soluções? Como desenvolvem o seu potencial individual e em grupo? Como podem potenciar os seus esforços?

Na realidade, na sequência das rápidas e intensas mudanças que foram ganhando forma no modo de intervenção dos ex-CRVCC e actuais CNO, parece-nos pertinente questionar como se orientam estes profissionais de orientação, num contexto que, porque demasiadamente complexo, exigente, ambíguo e competitivo, muitas das vezes se afigura como um contexto desorientador. Embora um pouco paradoxal, estes profissionais confrontam-se frequentemente com novas exigências e reajustamentos propostos pela tutela – as designadas orientações técnicas que, algumas sem grande utilidade prática, mais se afiguram como desorientações – com novas necessidades, interesses e expectativas por parte dos adultos que os procuram como resposta para as suas necessidades – alguns procuram formação, outros procuram apenas o diploma, outros um emprego, outros apenas um pouco de atenção –, com centros com filosofias e práticas muito distintas, com outras entidades com poder de intervenção no emprego e formação que insistem em não trabalhar de forma articulada, com a pressão social e a desvalorização do seu trabalho, entre outras tantas situações causadoras de alguma desorientação. Conforme Fragoso (2005)<sup>5</sup> tão bem evidencia "um ano num centro RVCC (leia-se agora CNO) pode significar um ano de constantes mudanças no processo (e isto não se cinge apenas ao processo de RVCC), um ano de busca incessante das equipas para encontrar a sua fórmula base de funcionamento, um ano para pensar em que medida as metas quantitativas comprometem um verdadeiro processo (de intervenção) de educação de adultos".

Face a todas estas questões, às quais como já referimos não é pretensão desta comunicação dar resposta, propomos, agora que cada um de nós reflecta sobre o seu percurso profissional: o que nos caracteriza enquanto profissionais de orientação? O que nos distingue de outros profissionais? Que competências fazem parte do nosso perfil? Como adquirimos essas competências? Como nos posicionamos face às nossas aprendizagens? No fundo, porque não fazermos o nosso balanço de competências?

#### Ser profissional de orientação num contexto de Novas Oportunidade: o nosso percurso pessoal e o nosso contributo

Como tivemos a oportunidade de ir reflectindo ao longo desta comunicação, ser profissional de orientação num contexto de Novas Oportunidades é colocar todos os dias novas questões, viver cada dia em busca de respostas, procurar soluções criativas, únicas e personalizadas, ser realista e ao mesmo tempo ingénuo, acreditar no passado e no presente e não temer o futuro, ter "amor à camisola", trabalhar largas horas – solitariamente, mas acima de tudo em equipa –, saber ouvir, apoiar nos momentos de angústia e desafiar nos momentos de zona proximal, acreditar no potencial de aprendizagem e de plasticidade de cada pessoa e, por último, estar todos os dias disposto a aprender com os outros.

No dia-a-dia no terreno, como seres de relação e em relação que somos, o apoio dos outros é fundamental para que alguns dilemas se resolvam e para que a motivação não se esbata. As equipas de intervenção assumem-se assim como uma fonte de desvelo seguro e aprendizagem constante que nos permitem ir construindo a nossa identidade profissional, pelo menos, no meu caso tem sido assim. No entanto, sempre senti que algumas questões carecem de uma resposta que seja sustentada de forma mais complexa e rigorosa, o que na ausência de um acompanhamento das práticas e de um plano de formação exigente e coerente com as necessidades de quem trabalha diariamente com estas questões, me levou em busca de formação.

Foi, de facto, no sentir e viver da minha experiência enquanto TDE, no querer entender de forma mais sustentada e crítica as possibilidades e potencialidades que o meu trabalho pode ter com os adultos e na constatação da ineficácia das práticas propostas para as minhas funções pelas entidades competentes para o efeito, que decido começar a procurar formação na área da orientação vocacional. Após algum tempo de procura de oferta formativa, opto por candidatar-me ao curso "Orientação Vocacional – a exigência de novas práticas"<sup>6</sup>, promovido pelo Serviço de Educação Contínua da Faculdade de Psicologia

<sup>5</sup> [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_11/descobrir\\_reinventar.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_11/descobrir_reinventar.pdf)

<sup>6</sup> Este curso foi dinamizado pela Doutora Filomena Parada e contou com a coordenação científica do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra.

e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Essencialmente, o que motivou a minha inscrição neste curso foi o facto deste não se reduzir à formação para aplicação de testes, mas, acima de tudo, se centrar em questões actuais, pertinentes e tão vivenciadas pelo público com quem trabalho (baixas qualificações, desemprego, condições de emprego precárias, novas formas de trabalho, relação emprego-formação, diferentes estilos de vida, futuro incerto, entre outras questões que hoje em dia se colocam). Mesmo consciente de que este curso seria predominantemente de carácter teórico, e sentindo eu algumas lacunas na minha prática profissional, decido concorrer a este desafio, que hoje, já com algum distanciamento, assumo como uma excelente opção.

Começo, então, a questionar não só os modelos teóricos subjacentes à intervenção vocacional preconizada pelos CNO, como também as próprias práticas propostas pela tutela. A este nível, a literatura do domínio vocacional tem alertado em especial não só para as mudanças económicas, políticas e sociais em curso, como também para os impactos provocados pelas mesmas no domínio do trabalho e da formação e, conseqüentemente, no domínio pessoal (Amundson, 2005; Azevedo, 1999; Coimbra, 1997/1998; Collin, 2000, 2007). Tem ainda, nesta linha de raciocínio, dado especial atenção e relevo no que diz respeito às práticas recomendadas e à postura que os profissionais de orientação devem adoptar, apontando favoravelmente para o uso de metodologias qualitativas do tipo narrativo que assentam na base de um trabalho colaborativo, em detrimento de uma intervenção unidireccional conduzida por um técnico que se assume como um *especialista* (McMahon, Watson & Patton, 2005).

A pouco e pouco, vou articulando a teoria com a prática. Participo, também, em seminários e encontros entre Centros Novas Oportunidades e começo a aperceber-me que muitas das interrogações que coloco são partilhadas por outros tantos colegas. Decido que quero aprofundar este campo de saber e de acção e candidato-me ao mestrado em Temas de Psicologia – especialização em orientação vocacional de jovens e adultos, onde tenho tido a oportunidade de aprofundar algumas das temáticas já iniciadas durante o curso de orientação vocacional.

Continuo, deste modo, o meu percurso de reflexão, sempre articulando a teoria e a prática de forma dinâmica e começo a desenhar uma investigação de cariz qualitativo que procurará compreender a problemática da Aprendizagem ao Longo da Vida – Orientação ao Longo da Vida em contexto EFA-RVCC. Para tal, esta investigação tentará cruzar a voz de especialistas – quem pensa e produz discurso, define e gere políticas de intervenção –, de profissionais – quem coloca em prática – e de adultos – a quem se dirige a intervenção –, para podermos de forma aprofundada perceber quer os discursos sobre o fenómeno, quer as percepções sobre as práticas de intervenção. Talvez para o ano cá possamos estar para partilhar dados mais concretos.

Em suma, posso afirmar vivamente que ainda não encontrei respostas absolutas para as minhas interrogações, certamente nunca as vou encontrar e creio até que tal não será desejável. No entanto, posso também afirmar que este diálogo e articulação dinâmica entre teoria e prática têm sido fundamentais para a construção do meu “eu” profissional em contexto. Afinal ser profissional da orientação, da educação-formação, enfim ser facilitador da Aprendizagem ao Longo da Vida significa também mergulhar inteiramente nos seus desafios.

#### Referências Bibliográficas

- Almeida, M., Candeias, P., Etelvina, M., Milagre, C. & Lopes, G. (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos*. Lisboa: ANQ, IP.
- Amorim, J., Azevedo, J., Coimbra, J., Imaginário, L. (2006, Outubro). *Quantos calcanhares tem Aquiles?*. Texto de apoio à comunicação apresentada no VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte Portugal/Galiza
- Campos, B.P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.
- Castro, J. M. (2000). Reconhecimento e Validação de Competências. *Saber Mais*, 6, pp.4-7.
- 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. (2007). Novas Oportunidades na educópolis: ensaios para uma política de aprendizagem ao longo da vida. In *Políticas de educação-formação: estratégias e práticas*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Collin, A. (2000). Dancing to the music of time. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career*, (pp. 83-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collin, A. (2007). Contributions and challenges to vocational psychology from other disciplines: Examples from narrative and narratology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 159-167.
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE) (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*.

- Bruxelas. Retirado a 3 de Janeiro, 2010, em <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memopt.pdf>.
- Gomes, M. C. & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.