

Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional

Bártolo Paiva Campos*
Joaquim Luís Coimbra**

Partindo da constatação de que a Orientação nem sempre tem sido encarada como uma intervenção psicológica no desenvolvimento dos indivíduos, começa por analisar-se e criticar-se, neste artigo, a estrutura corrente das intervenções neste domínio. Neste sentido, questiona-se a concepção subjacente à separação de objectivos de conhecimento de si próprio e de conhecimento dos sistemas de oportunidades de formação e de profissão e à visão das escolhas como processos racionais de tomada de decisão. Propõe-se, em alternativa, a conceptualização do desenvolvimento psicológico-vocacional a partir de processos de exploração e de investimento, como formas de ultrapassar o reducionismo frequente do problema da Orientação a uma questão de informação/conhecimento, privilegiando-se uma visão integradora da relação do sujeito com o mundo, onde dimensões cognitivas se articulam com emoções, afectos e acções, e que acaba por fornecer o objectivo principal das intervenções de Orientação: a exploração *do* investimento vocacional. Finalmente, analisam-se estratégias de intervenção, inspiradas em evoluções recentes da educação psicológica e da psicoterapia construtivista, adequadas ao objectivo proposto.

Propõe-se neste artigo uma reflexão sobre as possibilidades de reformulação do problema da Orientação Escolar e Profissional, a partir de uma leitura que tematiza o desenvolvimento vocacional no quadro mais amplo do desenvolvimento psicológico e para cujas implicações se procura inspiração em evoluções recentes da consulta psicológica.

A expressão consultu psicológica vocacional designa aqui as intervenções, cada vez mais realizadas por psicólogos, que visam a ajuda à resolução de tarefas vocacionais ou, mais geralmente, a promoção do desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Um dos pontos de partida da leitura consiste na tentativa de

aproximação entre a lógica de organização dos programas de Orientação e os processos que caracterizam o funcionamento psicológico vocacional dos clientes. Nesta perspectiva, considera-se que a reformulação do modo de pôr e de resolver o problema da Orientação pode passar pela análise da possibilidade de assimilação da elaboração, escolha e implementação de projectos vocacionais ao binómio constituído pela exploração e investimento como processos psicológicos centrais do desenvolvimento humano.

Procurar-se-à, então, discutir a redefinição do objectivo primeiro da consulta psicológica vocacional através da introdução da expressão exploração *do* investimento actual do cliente, após o que serão analisadas as implicações desta opção em termos de organização do processo de intervenção, com especial incidência no recurso a estratégias cognitivo-desenvolvimentais e construtivistas.

Estrutura dos programas de orientação

Uma parte significativa das formas correntes de organização dos programas de Orientação, sobretudo dos que tomam por alvo as populações adolescentes, centra-se na ajuda à tomada de decisão vocacional. Os objectivos que geralmente

* Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Director do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

** Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Este trabalho insere-se no âmbito dos estudos financiados pela Linha de Acção n.º 1 (Desenvolvimento psicológico de jovens e adultos) do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (INIC) e uma primeira versão do mesmo foi apresentada, em Setembro de 1991, na Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional (AIOSEP/AIEUG) "Serviços de Orientação para os Anos 90" que decorreu em Lisboa.

compõem a estrutura comum de tais programas correspondem a requisitos, considerados indispensáveis à resolução do problema, posto em termos de decisão vocacional: (a) o conhecimento de si próprio, (b) o conhecimento dos sistemas de oportunidades de formação e de profissão, (c) a aprendizagem do processo de tomada de decisão.

Aceita-se, portanto, que a qualidade da escolha a realizar depende da natureza do conhecimento de que o sujeito dispõe sobre os seus interesses, capacidades, valores, etc., do conhecimento das oportunidades e constrangimentos sociais e das competências para tomar decisões. É justamente esta lógica de organização das intervenções que se questiona. Será que o problema das escolhas vocacionais é um problema essencialmente de conhecimento ou será que o sujeito estabelece com o mundo, uma relação que não pode esgotar-se numa abordagem exclusivamente racional do problema mas que assume aspectos centrais de ordem afectivo-motivacional e da acção? Em segundo lugar, até que ponto faz sentido separar o conhecimento de si próprio do conhecimento do mundo? Em que medida é que esta separação se afasta do processo psicológico que efectivamente ocorre no sujeito, acentuando uma concepção estática, patente numa cadeia de reducionismos dualistas que operam o corte do sujeito com o mundo que o rodeia, traduzido em clivagens de segunda ordem ao nível do processo de orientação entre o conhecimento de si próprio e o conhecimento das oportunidades de formação e de profissão e entre estes e a acção de decidir? É, portanto, o modo de pôr o problema da Orientação e a lógica de organização dos programas de intervenção que aqui se discute.

Antes de mais, considera-se que o discurso sobre estas práticas enferma de um excessivo racionalismo que reduz o problema da escolha vocacional a uma questão de conhecimento — na sua acepção mais racionalista —, negligenciando a natureza dinâmica, energética, afectiva que está na base da resolução destas tarefas.

Em segundo lugar, ainda que houvesse acordo com a formulação inicial do problema e com a selecção daqueles três grandes domínios de mudança psicológica, verifica-se que esses

elementos não aparecem suficientemente articulados, em razão de uma filosofia de elaboração das intervenções que, afastando-se de uma conceptualização psicológica do funcionamento do indivíduo, propõe uma visão estritamente lógica tendente a concebê-las como unidades sequenciais, mais ou menos desligadas.

Veja-se o que acontece, relativamente à primeira destas unidades, o *conhecimento de si próprio*. Aqui, o uso dos testes, questionários, inventários, escalas, constitui uma das estratégias mais generalizadas, com vista à produção de informação sobre o cliente, sob a forma de resultados que permitam a sua comparação com grupos de referência. Não se trata, evidentemente, de fazer aqui a crítica dos testes psicológicos nem a inventariação das suas limitações, de todos bem conhecidas. O que está em causa não é a sua existência como meio para a orientação, mas o seu modo de utilização, isto é, a qualidade das actividades que, a partir deles, se proporciona aos clientes. Com efeito, na perspectiva corrente do seu uso, o teste aparece como um meio de realização de uma actividade "radiográfica", procurando desocultar características ou traços escondidos no cliente. Esta racionalidade completa-se com a dose de conformismo com os dados obtidos que caracteriza esta abordagem. Não há, portanto, aqui grande espaço para a transformação, mas para a cristalização e conservação das características do sujeito. É neste quadro que se resolve o problema do conhecimento de si próprio.

A segunda unidade corresponde a objectivos de *conhecimento do mundo das formações e das profissões*. De novo a questão é equacionada em termos essencialmente cognitivos com se a única tarefa a realizar pelo cliente fosse o processamento de informação. Efectivamente, informação constitui a palavra-chave desta componente dos programas: informação a fornecer ou a obter pelo sujeito sobre o espectro de oportunidades que os sistemas de formação e de profissões lhe oferecem. Aquele comporta-se como um simples processador, com pouca margem de elaboração pessoal, da informação previamente organizada, desejavelmente completa e fidedigna. Considera-se que, quanto maior for a quantidade de informação a que tem acesso, maior será o número de alternativas

e maior também a possibilidade de emergência da opção "certa". A estratégia informativa privilegia o acesso e a interpretação de documentos que representam formas de organização da realidade com cujo produto final o cliente é confrontado. A construção de quadros de leitura pessoais dos sistemas sociais de oportunidades não lhe compete e acontece que, por vezes, a consulta de documentos constitui, mesmo, a única forma de contacto com o mundo, oferecida pelo programa.

A utilização dos documentos, tal como a dos testes psicológicos não está, por si só, em causa. O que se questiona é a qualidade dos efeitos no cliente decorrente do modo de os utilizar na Orientação. O esclarecimento desta posição passa pela distinção entre meio, actividade e problema. Tanto os testes como os documentos constituem meios que podem dar origem a diferentes tipos de actividades dos clientes, dependendo das opções do psicólogo. Assim, por exemplo, a utilização corrente dos testes propõe uma actividade estandardizada, independentemente do sujeito e do seu problema vocacional. Neste caso, a sua utilização está predominantemente centrada no meio e os seus efeitos para o cliente dependem das suas qualidades psicométricas.

Por outro lado, o teste pode ser utilizado como uma actividade de exploração da relação actual do cliente com o mundo, como adiante se propõe. Nesta perspectiva, a sua utilização está centrada na actividade, relegando-se para plano secundário as condições de estandardização e os seus resultados finais. O que interessa é a possibilidade de o cliente se questionar, posicionar, reflectir e toda a actividade está orientada para o problema vocacional que e da maneira como sujeito a põe.

O ciclo dos programas correntes de Orientação — fala-se de programas e não da hipótese minimalista dos obsoletos exames de Orientação cujo naturalismo nos dispensaremos de analisar — completa-se com um terceiro momento: aprendizagem do processo de *tomada de decisão*. A lógica de organização desta intervenções pressupõe momentos de aquisição de informação sobre si próprio e sobre o mundo que agora será posta em jogo para a decisão vocacional. A análise das estratégias mais correntes com vista à aprendizagem de métodos ou processos de tomada de decisão

será feita mais adiante. Por ora, gostaríamos de reter o excessivo racionalismo dessas propostas, ao assumirem que a escolha se deixa descrever como um processo predominantemente cognitivo — no sentido clássico desta qualificação — e que os métodos racionais de tomada de decisão são susceptíveis de transmissão directa.

Em resumo, o problema da Orientação resolve-se através de uma lógica de organização dos programas de intervenção onde intervêm, quase exclusivamente, relações de conhecimento, organizadas em três momentos sucessivos e relativamente independentes: conhecimento de si próprio, conhecimento do mundo das formações e das profissões e tomada de decisão. A sua ontologia implícita reconhece-se no reducionismo dualista que estabelece clivagens insuperáveis entre o sujeito e o mundo (conhecimento de si próprio/conhecimento da realidade profissional e escolar), entre o conhecer e o agir (aquisição de informação/tomada de decisão), entre cognição e afecto, este último excluído quer da etapa de conhecimento quer da tomada de decisão.

Reformulação do problema

Em nosso entender, grande parte das insuficiências e contradições desta forma de conceptualizar a orientação escolar e profissional serão ultrapassáveis através da introdução de uma perspectiva psicológica que considere a prioridade e anterioridade da relação entre o sujeito e o mundo sobre os seus termos e que, portanto, a eleja como objecto de trabalho. A adopção deste ponto de vista reformula o problema fundamental da Orientação e conduz a consequências apreciáveis na metodologia de elaboração dos programas.

Desde logo, a sua raiz psicológica permite uma leitura integradora das várias dimensões do funcionamento psicológico que intervêm no processo das escolhas: a relação entre o sujeito e o mundo é simultaneamente afectiva, cognitiva e indissociável da acção. Nesta concepção, o conhecimento deixa de ser a dimensão primeira da relação para se assumir como um indicador dela, um seu subproduto na acepção mais positiva do termo.

Um dos pressupostos de base da presente reformulação consiste na integração do desenvolvimento vocacional no processo mais global do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (Campos, 1988). Neste contexto, o desenvolvimento vocacional apresenta um sector de concretização das várias dimensões do desenvolvimento psicológico desde o desenvolvimento cognitivo, interpessoal ou moral até ao desenvolvimento da identidade (Campos, 1989). Para esta reflexão, destacam-se dois processos psicológicos básicos do desenvolvimento humano: a exploração e o investimento (Marcia, 1986).

Com efeito, as tarefas que nos programas de Orientação se encontram geralmente expressas pelas designações de elaboração e implementação de projectos vocacionais são susceptíveis de uma formulação teórica através dos processos de exploração e de investimento. Assinale-se que esta reconceptualização nos remete para uma visão inevitavelmente desenvolvimental do funcionamento psicológico-vocacional, uma vez que estes processos constituem pontos de partida para sucessivas redefinições da relação do sujeito com o mundo e reorganizações do seu sistema pessoal ao longo do tempo, nomeadamente das que propõem leituras a partir da noção de estádio.

A exploração e o investimento irão fornecer, nesta perspectiva alternativa, o objectivo prioritário das intervenções que se centram na elaboração e implementação de projectos vocacionais: a exploração do investimento. Esta expressão requer uma explicitação e justificação dos seu significado. Efectivamente, mesmo nos casos em que se opta deliberadamente pela adopção de leituras psicológicas do desenvolvimento vocacional fazendo apelo àqueles dois constructos, acontece, na generalidade, que a sua articulação sugere as noções de independência e de sequencialidade. Fala-se então de exploração como uma etapa que, logicamente, precede o investimento e do qual se separa temporalmente. É o que se significa com a expressão exploração *para* o investimento.

Não se pretende pôr em causa o facto de a exploração vocacional poder e dever preparar e conduzir a novos investimentos. O que se destaca com a formulação exploração *do*

investimento é, pelo contrário, a relação necessária — e que, portanto, haverá que ter em conta na organização das intervenções — entre os investimentos actuais e futuros do cliente. Por outras palavras, há uma relação de filiação entre uns e outros. É este processo de transformação da relação do sujeito com o mundo que é designado por desenvolvimento. E é deste processo que se deveriam aproximar os programas de Orientação. Assim, a eficácia das intervenções dependerá do grau de consideração da relação actual do sujeito com o mundo. Problemas de inadequação às necessidades do cliente e de desmotivação e resistência da parte deste resulta, frequentemente, de uma lógica de organização da intervenção que ignora essa relação do cliente com a realidade das formações e do trabalho, propondo “pacotes” de objectivos e actividade pré-determinados e implementados de forma inflexível cuja escolha não emerge do seu problema vocacional. Nestes casos, é frequente que a intervenção deixe intocável a relação entre o cliente e o mundo.

Convém sublinhar, pois, que a exploração e o investimento não designam etapas mas dimensões do mesmo processo de desenvolvimento vocacional onde a relação assume preponderância sobre os seus termos constituintes. A exploração *do* investimento será então o objectivo central da Orientação. Com efeito, o que está em jogo nestas intervenções é a transformação da relação do sujeito com o mundo vocacional; a procura, questionamento e experiencição que a exploração envolve são outra forma de exprimir essa mesma ideia de progressiva modificação dos investimentos vocacionais do cliente, *i. e.*, da relação que ele estabelece com a realidade do trabalho ou da preparação para ele. Destaque-se, ainda que de passagem, que já não se fala de identificação de características do cliente mas de transformação da sua relação com o mundo.

O aprofundamento desta reflexão revela uma outra implicação: a insustentabilidade de uma leitura estritamente cognitiva do problema da Orientação e a rejeição da visão estática e dualista que tende a separar o conhecimento de si próprio e do mundo. Por um lado, a relação entre o sujeito e o real é algo de mais

complexo e que transcende os aspectos meramente cognitivos. Por outro, ainda que se falasse em conhecimento, que não se pode deixar de considerar como um dos produtos dessa relação, haveria que ter em conta que o sujeito se conhece a si próprio, explorando e conhecendo o mundo que o rodeia. O conhecimento do *self* não é algo que se faça em abstracto (Shanon, 1991), através de um processo que desligue o sujeito da acção com o real e da relação que estabelece com ele. É bem o contrário: é no seio de experiências de acção que ele vai modificando a sua relação com o mundo e melhorando o conhecimento de si próprio e o da realidade que são produtos daquela. Por exemplo, é no confronto com as tarefas de aprendizagem escolar que o adolescente vai formando um conceito de si próprio quanto a certas capacidades. É através de experiências de contacto com o mundo do trabalho — visitas de estudo, entrevista a profissionais, etc. — que ele vai construindo os seus interesses. De novo, é na relação com o real que se vai produzindo uma representação do *self* e uma representação do mundo vocacional.

Uma certa implicação a destacar refere-se à integração das várias dimensões do funcionamento psicológico na resolução das tarefas vocacionais. O excessivo racionalismo da visão anterior cede agora lugar a uma perspectiva que não se conforma com os aspectos cognitivos da escolha vocacional, mas que os articula com vertentes afectivo-motivacionais e comportamentais. O processo da escolha de uma formação ou de uma profissão não se traduz tanto numa relação de conhecimento do sujeito face ao mundo. É antes uma questão de querer/não querer, gostar/não gostar, preferir/rejeitar, onde aspectos emocionais e motivacionais se assumem como dimensão fundamental. Por isso, talvez a expressão “tomada de decisão” não se apresente como a mais indicada pela sua pesada carga racionalizante e pela pontualidade que indica. De facto, para além do mais, a escolha vocacional constitui um processo cumulativo que se prolonga no tempo e não uma tarefa a cumprir num momento determinado.

Estratégias cognitivo-desenvolvimentais e construtivistas para a exploração do investimento

A opção pela objectivo de promoção da exploração do investimento vocacional coloca a questão da escolha das estratégias de intervenção a privilegiar nos programas de Orientação. De entre as estratégias disponíveis, as mais adequadas serão aqueles que, no quadro do desenvolvimento psicológico, se mostrem capazes de proporcionar ao cliente experiências (de qualidade desenvolvimental), susceptíveis de contribuir para a progressiva transformação dos seus investimentos actuais, no sentido de os adequar às suas necessidades e desejos pessoais, tendo em conta as expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais.

Para a decisão sobre quais as estratégias que preenchem estes requisitos, será útil o recurso a uma distinção que permite categorizar as estratégias correntes no aconselhamento psicológico, na psicoterapia e na educação psicológica entre *instrutivas* e de *exploração reconstrutiva* (vd. Coimbra, 1991). As primeiras correspondem parcialmente à noção clássica de instrução, tal como é utilizada no debate educativo. Trata-se de metodologias que pretendem ensinar algo, prescrevendo o modelo ideal de funcionamento segundo critérios variados que podem ir desde o ajustamento social ou a funcionalidade até à racionalidade. Grande parte das estratégias comportamentalistas e cognitivistas clássicas cairiam dentro desta categoria.

Compreende-se que a opção pelo segundo grupo de estratégias — de exploração reconstrutiva — contenha uma crítica, ainda que implícita, às estratégias instrutivas que, frequentemente, confrontam o cliente directamente com produtos e conteúdos que traduzem determinadas visões do mundo, impondo-lhe, em consequência um quadro pré-organizado de significação para as suas experiências pessoais. No domínio da Orientação, tais estratégias conformam-se com o modelo cuja organização de programas se realiza em função dos três grandes momentos já referidos — conhecimento de si próprio, conhecimento do mundo das formações e das

profissões e tomada de decisão — e que põem o problema em termos de decisão racional. A este respeito, gostaríamos de deixar três breves referências:

(a) os testes como meios de proporcionar actividades de orientação não estão condenados, como já foi referido, à sua utilização estandardizada, destinada a identificar e a medir características vocacionais do cliente. Por exemplo, um inventário de interesses pode constituir uma oportunidade de confrontação do sujeito com o mundo do trabalho, ainda que de forma indirecta, porque mediada simbolicamente. Neste caso, o centro das atenções passa a ser a qualidade da actividade de exploração que é proporcionada ao cliente, pelo que as propriedades psicométricas, condições estandardizadas de passagem do instrumento, bem como o resultado final e a referência à norma deixam de ter interesse prioritário. O enfoque desloca-se, então, para a discussão das actividades profissionais representadas nos ítems do inventário e das preferências, fantasias, sonhos e desejos vocacionais formulados pelo cliente, ou seja, para a exploração da relação que ele mantém com o mundo do trabalho, para a construção mais do que para a identificação dos interesses.

(b) as intervenções que se baseiam predominantemente na transmissão de informação (sobre as formações e sobre as profissões) não se têm mostrado eficazes na promoção da exploração vocacional do cliente. A informação, como estratégia basilar de Orientação, constitui um falso problema. As principais necessidades dos clientes não são de informação e os problemas não ficam resolvidos com o acesso a ela. Como já vimos, o problema da Orientação não se reduz a uma relação de saber. Veja-se, a este respeito, os impasses a que se tem chegado nos casos parciais dos programas de educação sexual ou de prevenção do consumo de drogas junto dos jovens, para citar apenas dois exemplos bem conhecidos. A investigação evidencia, mesmo, a possibilidade de o fornecimento de informação pré-organizada, hetero-produzida, completa e acabada sobre oportunidades escolares e profissionais ter como resultado a diminuição da complexidade cognitiva do sujeito e das suas actividades de exploração vocacional

(Neimeyer, 1988; Neimeyer, Leso, Marmarosh, Prichard & Moore, 1992).

(c) as estratégias de treino de competências de tomada de decisão vocacional são as que se aproximam mais de noção de instrução que atrás introduzimos. Em geral, a investigação tem encontrado baixos níveis de eficácia na produção e manutenção dessas aquisições (Durlak, 1983; Weissberg, Caplan & Sivo, 1989). Reiteramos, além disso, as desvantagens, já assinaladas, de apontarem para um momento determinado de tomada de decisão e para a excessiva linearidade e racionalidade dos modelos de decisão que impõe. Estas estratégias valorizam a quantidade de alternativas que o cliente é capaz de produzir, não atendendo à qualidade de cada uma delas (por exemplo, quanto ao seu significado e pertinência para o cliente), nem à qualidade do processo da sua produção de que um indicador fundamental é a complexidade cognitiva envolvida. Finalmente, tais como as anteriores, estas estratégias não estimulam a construção pessoal de processos para a resolução das tarefas vocacionais. Trata-se de intervenções instrutivas e prescritivas que têm a pretensão de ensinar o sujeito a pensar a decisão vocacional de uma determinada maneira, propondo-lhe ou impondo-lhe um quadro de referência para a organização das suas experiências que, em certos casos, pode condicionar a margem de manobra para o funcionamento autónomo do cliente e para a construção pessoal.

O segundo grupo de estratégias, aqui designadas por estratégias de exploração reconstrutiva, parece corresponder aos requisitos já enunciados em referência ao objectivo de exploração do investimento do cliente. Contrariamente às anteriores, estas procuram a oferta de experiências ao cliente susceptíveis de o ajudarem a questionar e a transformar o seu investimento actual, *i.e.*, e a sua relação com o mundo, criando condições propícias à sua vivência, expressão e integração.

Tentaremos definir o ingredientes principais de tais estratégias, tomando por fonte de inspiração algumas propostas que, recentemente, têm emergido no contexto da educação psicológica deliberada de orientação cognitivo-desenvolvimental e da psicoterapia de orientação construtivista (*vd.*, por exemplo, Guidano, 1987,

1991; Guidano & Lotti, 1983; Sprinthall, 1991). Uma das principais linhas de força consiste na articulação de experiência de acção com a sua integração, decorrendo este processo no contexto de uma relação interpessoal significativa. Concretamente, tais programas organizam-se para a oferta ao cliente de experiências de acção cumprindo determinados requisitos. É certo que, no espaço psicoterapêutico, frequentemente esta primeira componente é consituída pelas experiências de vida, passadas e presentes, do sujeito pelo que o processo de intervenção não tem que se preocupar em proporcioná-las. Segundo perspectivas recentes da educação psicológica (Sprinthall, 1991), o acento é posto no desempenho de um papel real num contexto real. Desejavelmente, essa experiência deve ser desafiante, embora não demasiado, isto é, conter elementos de complexidade, responsabilidade, esforço, etc., um pouco acima dos desempenhos habituais do cliente. Deve ser significativa, ou seja, corresponder a necessidades, desejos e interesses do sujeito e, preferencialmente, originar-se na sua situação e problema vocacional actual. Deve ainda envolver um compromisso: o cliente assume a responsabilidade de se implicar activamente no programa e de participar nele até ao seu termo.

A aplicação desta componente ao domínio vocacional faz evocar experiências de aproximação da vida activa, mini-estágios ou estágios em empresas, participação em instituições da comunidade, trabalhos de projecto, envolvendo visitas de estudo, entrevistas a profissionais, observação de postos de trabalho, elaboração de documentos/relatórios sobre profissões, etc., como possibilidade de ofertas de actividades susceptíveis de serem assimiladas ao esquema descrito, mas também a utilização de inventários de interesses, por exemplo, como meios para organizar experiências de exploração do mundo das profissões.

No entanto, tais experiências poderão mostrar-se improdutivas, em termos de desenvolvimento vocacional dos intervenientes, se não forem articuladas com ocasiões regulares de integração. Esta poderá ter lugar através de discussões em grupo (embora também possa ser feita individualmente), orientadas pelo

psicólogo e centrada na análise e reflexão do que está a ocorrer. Para que tenha poder transformador sobre o investimento actual do cliente, a integração visará o conjunto de dimensões — cognitiva, afectiva e comportamental — das experiências em que os sujeitos estão a participar. É neste contexto que se facilita a construção de quadros de significação pessoal, a exploração da relação do sujeito com a realidade vocacional e a abertura/adesão a novas possibilidades e ensaios de investimento de formação ou de profissão.

Finalmente, estas metodologias de intervenção caracterizam-se pela existência de relações interpessoais significativas quer nos momentos de acção quer nos de reflexão. Constituem-se assim contextos de vinculação que, combinando o apoio e o desafio em doses adequadas, favorecem a criação de condições propícias à expressão e exploração. Sublinhe-se que, em qualquer caso, a acção não se esgota, portanto, na realização e nas suas implicações directas (por exemplo, a aquisição de capacidades específicas de uma tarefa): não se trata de mera acção instrumental, mas de uma combinação desta com o modo de agir comunicativo, para utilizar a expressão feliz de Habermas. (Habermas, 1987 [1981]).

Convém ter presente que a eficácia desta estratégia de exploração reconstrutiva 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 processo de intervenção acabado de tipificar resulta de uma análise global de algumas estratégias de intervenção, ultimamente propostas e ensaiadas, cujos principais elementos comuns procurámos salientar. As suas proveniências situam-nos, por um lado, nas perspectivas cognitivo-desenvolvimentais da educação psicológica, levadas a cabo junto de populações adolescentes, geralmente em contextos educativos — pelo que podem ser de particular interesse para as intervenções vocacionais realizadas com jovens, em grupo, em instituições de educação e de formação.

Uma das suas preocupações reside numa abordagem integradora das mudanças a alcançar, através da transformação da relação do sujeito com o mundo na sua globalidade, ultrapassando a sectorização dos objectivos de intervenção para os reformular em termos de promoção do desenvolvimento do sistema pessoal do cliente. Uma segunda fonte de inspiração para estas estratégias refere-se às evoluções mais recentes dos modelos cognitivo-construtivistas em psicoterapia, nomeadamente na sua ênfase no papel da relação como contexto seguro de exploração para o cliente, de integração das suas experiências de vida e de reestruturação da sua relação com o mundo e dos processos de auto-organização.

Sublinhe-se a convergência destas duas correntes, que se referem a título meramente ilustrativo, e que, assumindo uma visão essencialmente psicológica, procuram recriar através dos programas de intervenção, mecanismos, processos e condições que ocorrem no desenvolvimento dito espontâneo.

Finalmente, a consideração das contribuições destas perspectivas serve de exemplo de como a orientação poderá beneficiar de um acompanhamento mais próximo das evoluções que ocorrem na consulta psicológica nas suas diferentes modalidades: aconselhamento, psicoterapia, educação psicológica, etc....

Conclusão

Ao longo do texto, propusemo-nos apresentar os principais contornos de uma perspectiva da Orientação Escolar e Profissional que se define pela sua especificidade psicológica cujos traços gerais podem ser sintetizados como:

(a) possibilidade de os programas de Orientação formularem a promoção da exploração do investimento vocacional presente do sujeito, como seu objectivo global;

(b) crítica ao modo enviesado de pôr o problema da Orientação a partir de relações de conhecimento no quadro de uma ontologia que estabelece reducionismos dualistas entre o sujeito e o mundo;

(c) proposta de uma noção de exploração que significa experientiação e questionamento dos investimentos actuais do sujeito;

(d) evidenciação das limitações da utilização

de estratégias predominantemente instrutivas, por imporem referenciais prescritivos de produção de sentido para as experiências pessoais do cliente;

(e) necessidade de ensaiar estratégias adequadas à transformação da relação entre o sujeito e o mundo, cujos principais requisitos encontramos nas metodologias de acção-reflexão, oriundas das perspectivas que aqui englobámos na designação cognitivo-desenvolvimental.

Bibliografia

- Campos, B. P. (1988). Consulta Psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 1-12.
- Campos, B. P. (1989). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Coimbra, J. L., (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Dissertação apresentada para a prova complementar de doutoramento. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da F.P.C.E.U.P..
- Duriak, J. A. (1981). Social problem solving as primary prevention strategy. In R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu & S. S. Farber (Eds.), *Prevention psychology: Theory, research, and practice*. New York: Pergamon Press.
- Guidano, V. F. (1987). *Complexity of the self*. New York: Guilford Press.
- Guidano, V. F. (1991). *The self in process: Toward a post-rationalist cognitive therapy*. New York: The Guilford Press.
- Guidano, V. F., & Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. New York: Guilford Press.
- Habermas, J. (1987 [1981]). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Librairie Fayard.
- Marcia, J. E., (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychological development theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-24.
- Neimeyer, G. J. (1988). Cognitive integration and differentiation in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 440-475.
- Neimeyer, G. J., Leso, J. F., Marmarosh, C. H., Prichard, S., & Moore, M. (1992). The role of construct type in vocational differentiation: Use of elicited versus provided dimensions. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 1, 121-128.

Shanon, B. (1991). Cognitive psychology and modern physics: Some analogies. *European Journal of Cognitive Psychology*, 3, 2, 201-234.

Sprinthall, N. (1991). Role taking programs for high schools students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento e Louvain-La-Neuve: Academia.

Weissberg, R. P., Caplan, M. Z., & Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, Inc..

Résumé

Campos, B. P., Coimbra, J. L. Intervention psychologique et exploration de l'investissement vocational. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 1991, 11-19.

Partant de la constatation selon laquelle l'Orientation n'a pas été toujours envisagée comme une intervention psychologique dans le développement des individus, on commence par analyser et critiquer la structure courante des interventions dans ce domaine. Dans ce sens, on questionne la conception sous-jacente à la séparation entre objectifs de connaissance de soi-même et de connaissance des systèmes sociaux d'opportunités de formation et de profession ainsi que la vision des choix comme processus rationnels de prise de décision. On propose, comme alternative, la conceptualisation du développement psychologico-vocationnel à partir de processus d'exploration et d'investissement, comme façon de dépasser la tendance fréquente à réduire le problème de l'Orientation à une question d'information ou à une relation de connaissance. On privilégie, au contraire,

une vision intégrative de la relation du sujet avec le monde, où des dimensions cognitives s'articulent avec émotions, affects et actions et qui, finalement, fournit l'objectif principal des interventions d'Orientation: l'exploration de l'investissement vocational. La dernière partie de l'article analyse des stratégies d'intervention qui se montrent adéquates à cet objectif, ce qui est fait en prenant l'éducation psychologique délibérée et la psychothérapie constructiviste comme modèles d'inspiration.

Abstract

Campos, B. P., Coimbra, J. L. Psychological intervention and exploration of career commitment. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 1991, 11-19.

Starting from the presupposition that career guidance not always has been faced as a form of psychological intervention in the development of individuals, the authors analyze and criticize the current structure of the interventions in the career domain. The conception underlying the separation between goals of self-knowledge and knowledge of the social systems of educational and occupational opportunities is questioned as well as the vision of career choices through rationalist processes of decision making. Alternatively, the conceptualization of career-psychological development as entailing exploration and commitment processes is proposed, as a way to overpass the often observed reductionism of career guidance to a question of information processing or to a knowledge relationship. This perspective emphasizes an integrating vision of the subject-world relationship where cognitive dimensions articulate with emotions and actions and provides a new main goal to career intervention: the exploration of career commitment. Finally, the authors analyze intervention strategies that might fit this goal for which they propose deliberate psychological education and constructivist psychotherapy as guiding models.